

Laboratorio de Políticas de Inclusión: Resultados de Evaluación

Fundació Jaume Bofill: proyectos de refuerzo educativo
- Pentabilities

Julio 2024



Laboratorio de Políticas de Inclusión en España

Este informe ha sido realizado por la Secretaría General de Inclusión del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones en el marco del Laboratorio de Políticas de Inclusión, como parte del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (PRTR), con financiación de los fondos Next Generation EU. En la elaboración de este informe se ha contado con la colaboración de la Fundación Bofill, como entidad responsable de la ejecución del proyecto. Esta entidad colaboradora es una de las que implementan los proyectos piloto, y ha colaborado con la SGI para el diseño de la metodología RCT, participando activamente en la provisión de la información necesaria para el diseño, seguimiento y evaluación del itinerario de inclusión social. Asimismo, su colaboración ha sido esencial para recabar los consentimientos informados, garantizando que los participantes en el itinerario han sido adecuadamente informados y que su participación ha sido voluntaria.

En la realización de este estudio ha colaborado de manera sustancial el siguiente equipo de investigadores: Caterina Calsamiglia (IPEG), Giacomo de Giorgi (Universidad de Ginebra), Laia Navarro-Solà (IIES Stockholm University) y Ece Yagman (IPEG).

La colaboración con J-PAL Europa ha sido un componente vital en los esfuerzos de la Secretaría General de Inclusión por mejorar la inclusión social en España. Su equipo ha proporcionado apoyo técnico y compartido experiencia internacional, asistiendo a la Secretaría General en la evaluación integral de los programas piloto. A lo largo de esta asociación, J-PAL Europa ha demostrado consistentemente un compromiso con el fomento de la adopción de políticas basadas en la evidencia, facilitando la integración de datos empíricos en estrategias que buscan promover la inclusión y el progreso dentro de nuestra sociedad.

Este informe de evaluación se ha llevado a cabo utilizando los datos disponibles en el momento de su redacción y se basa en el conocimiento adquirido sobre el proyecto hasta esa fecha. Los investigadores se reservan el derecho de matizar, modificar o profundizar en los resultados presentados en este informe en futuras publicaciones. Estas potenciales variaciones podrían basarse en la disponibilidad de datos adicionales, avances en las metodologías de evaluación o la aparición de nueva información relativa al proyecto que pueda influir en la interpretación de los resultados. Los investigadores se comprometen a seguir explorando y proporcionando resultados más precisos y actualizados para el beneficio de la comunidad científica y la sociedad en general.

Índice

RESUMEN EJECUTIVO	1
1 INTRODUCCIÓN	2
2 DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA Y SU CONTEXTO	8
2.1 INTRODUCCIÓN.....	9
2.2 POBLACIÓN OBJETIVO Y ÁMBITO TERRITORIAL	10
2.3 DESCRIPCIÓN DE LAS INTERVENCIONES	10
3 DISEÑO DE LA EVALUACIÓN	12
3.1 TEORÍA DEL CAMBIO.....	12
3.2 HIPÓTESIS	14
3.3 FUENTES DE INFORMACIÓN	15
3.4 INDICADORES	16
3.5 DISEÑO DEL EXPERIMENTO	20
4 DESCRIPCIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	24
4.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	25
4.2 RESULTADOS DE LA ASIGNACIÓN ALEATORIA	34
4.3 GRADO DE PARTICIPACIÓN Y DESGASTE POR GRUPOS	45
5 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN	48
5.1 DESCRIPCIÓN DEL ANÁLISIS ECONÓMICO: REGRESIONES ESTIMADAS	48
5.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	49
6 CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN	68
BIBLIOGRAFÍA	71
APÉNDICE	75
GESTIÓN ECONÓMICA Y NORMATIVA	75

Resumen ejecutivo

- El **Ingreso Mínimo Vital**, establecido en mayo de 2020, es una política de renta mínima que tiene como objetivo garantizar unos mínimos ingresos a los colectivos vulnerables y proporcionar vías que fomenten su integración sociolaboral.
- En el marco de esta política, el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (MISSM) impulsa una estrategia para el fomento de la inclusión mediante proyectos piloto de innovación social, que se vehicula en el **Laboratorio de Políticas de Inclusión**. Estos proyectos se evalúan conforme a los estándares de rigor científico y usando la metodología de **ensayos aleatorizados** (*Randomized Controlled Trials*, en inglés).
- Este documento presenta los resultados de evaluación y principales hallazgos de los “Proyectos educativos que refuerzan la efectividad del IMV: Evidencias del comportamiento para el desarrollo de las habilidades no cognitivas - PENTABILITIES”, que ha sido llevado a cabo en **cooperación entre el MISSM y la Fundació Bofill**, entidad del Tercer Sector de Acción social, dedicada a promover y extender nuevas oportunidades educativas para superar las desigualdades sociales.
- Este estudio consiste en una **metodología** enfocada en el aprendizaje de las **habilidades socioemocionales** en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que pretende probar el **impacto causal** de implementar sesiones de evaluación formativa sobre habilidades sociales y personales en los resultados de los estudiantes.
- El programa PENTABILITIES está dirigido a los centros de **alta y máxima complejidad**, integrados por alumnos en situación de **vulnerabilidad**. Se implementa en **Cataluña** y en Andalucía, Ceuta y Melilla (**Región Sur**).
- Para el **grupo de tratamiento**, la intervención llevada a cabo consiste en la **capacitación y asesoramiento al personal docente** para integrar la evaluación formativa de **habilidades socioemocionales** en el currículo mediante herramientas digitales. Por su parte, el **grupo de control** no recibe ningún tratamiento específico.
- En cuanto a la muestra, diferenciando entre regiones, en el caso de **Cataluña** la muestra de estudio consiste en **2.451 estudiantes**, con edades aproximadas de 12 a 17 años, matriculados desde 1º hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y **129 profesores de 40 institutos de educación secundaria**. Por su parte, en la **región Sur** (Andalucía, Ceuta y Melilla), la muestra la integran un total de **45 escuelas, 140 profesores y 2.095 estudiantes**.
- Atendiendo a los **resultados del estudio**, se constata que el programa ha tenido un impacto significativo en las prácticas de aula del profesorado, **mejorando la gestión del aula y fortaleciendo la relación profesorado-alumnado**. Además, este estudio contribuye al debate sobre cómo integrar habilidades no cognitivas en escuelas con jóvenes desfavorecidos y destaca el papel de los programas educativos en el desarrollo individual. Ofrece un camino prometedor para intervenciones futuras destinadas a reducir las brechas en el ámbito educativo.

1 Introducción

Marco Normativo General

El Ingreso Mínimo Vital (IMV), regulado por la Ley 19/2021¹, por la que se establece el IMV, es una prestación económica que tiene como objetivo principal prevenir el riesgo de pobreza y exclusión social de las personas en situación de vulnerabilidad económica. Así, forma parte de la acción protectora del sistema de la Seguridad Social en su modalidad no contributiva y responde a las recomendaciones de diversos organismos internacionales de abordar la problemática de la desigualdad y de la pobreza en España.

La prestación del IMV tiene un doble objetivo: proporcionar un sustento económico a aquellos que más lo necesitan y fomentar la inclusión social e inserción en el mercado laboral. Se trata así de una de las medidas de inclusión social diseñadas por la Administración General del Estado, junto con el apoyo de las comunidades autónomas, el Tercer Sector de Acción Social y las corporaciones locales². Constituye una política central del Estado del Bienestar que tiene por objetivo dotar de unos mínimos recursos económicos a todas las personas del territorio español, con independencia de dónde residan.

En el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (PRTR)³, la Secretaría General de Inclusión (SGI) del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (MISSM) participa de forma relevante en el Componente 23 «Nuevas políticas públicas para un mercado de trabajo dinámico, resiliente e inclusivo», encuadrado en el área política VIII «Nueva economía de los cuidados y políticas de empleo».

Entre las reformas e inversiones propuestas en este Componente 23 se incluye la inversión 7 «Fomento del Crecimiento Inclusivo mediante la vinculación de las políticas de inclusión sociolaboral al Ingreso Mínimo Vital», que promueve la implantación de un nuevo modelo de inclusión a partir del ingreso mínimo vital (IMV), que reduzca la desigualdad de la renta y las tasas de pobreza. Por lo tanto, el IMV va más allá de ser una mera prestación económica y ampara el desarrollo de una serie de programas complementarios que promuevan la inclusión sociolaboral. Sin embargo, el abanico de programas de inclusión posibles es muy amplio y el gobierno decide pilotar diferentes programas e intervenciones con el fin de evaluarlas y generar conocimiento que permitan priorizar ciertas acciones. Con el apoyo de la inversión 7 enmarcada en el componente 23, el MISSM establece un nuevo marco de proyectos piloto de itinerarios de inclusión constituido

¹ Ley 19/2021, de 20 de diciembre, por la que se establece el ingreso mínimo vital (BOE-A-2021-21007).

² Artículo 31.1 de la Ley 19/2021, de 20 de diciembre, por la que se establece el ingreso mínimo vital.

³ El Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia hace referencia al Plan de Recuperación para Europa, que fue diseñado por la Unión Europea en respuesta a la crisis económica y social desencadenada por la pandemia de COVID-19. Este plan, también conocido como NextGenerationEU, establece un marco para la asignación de fondos de recuperación y para impulsar la transformación y resiliencia de las economías de los países miembros.

en dos fases, a través de dos reales decretos que abarcan un conjunto de proyectos piloto basados en la experimentación y evaluación:

- **Fase I: Real Decreto 938/2021⁴**, a través del cual se conceden subvenciones para la ejecución de 16 proyectos piloto de itinerarios de inclusión correspondientes a comunidades autónomas, entidades locales y entidades del Tercer Sector de Acción Social. Este real decreto contribuyó al cumplimiento del hito número 350⁵ y al indicador de seguimiento 351.1⁶ del PRTR.
- **Fase II: Real Decreto 378/2022⁷**, por el cual se conceden subvenciones para un total de 18 proyectos piloto de itinerarios de inclusión ejecutados por comunidades autónomas, entidades locales y entidades del Tercer Sector de Acción Social. Este real decreto contribuyó, junto con el anterior, al cumplimiento del indicador de seguimiento número 351.1 del PRTR.

Con el fin de respaldar la implementación de políticas públicas y sociales basadas en evidencia empírica, el Gobierno de España decidió evaluar los proyectos piloto de inclusión social mediante la metodología de ensayo controlado aleatorizado (*Randomized Controlled Trial* o RCT por sus siglas en inglés). Esta metodología, que ha ganado relevancia en los últimos años, representa una de las herramientas más rigurosas para medir el impacto causal de una intervención de política pública o un programa social sobre indicadores de interés, como por ejemplo la inserción socio laboral o el bienestar de los beneficiarios.

Concretamente, el RCT es un método experimental de evaluación de impacto en el que una muestra representativa de la población potencialmente beneficiaria de un programa o política pública se asigna aleatoriamente o a un grupo que recibe la intervención o a un grupo de comparación que no la recibe durante la duración de la evaluación. Gracias a la aleatorización en la asignación del programa, esta metodología es capaz de identificar estadísticamente el impacto

⁴ Real Decreto 938/2021, de 26 de octubre, por el que se regula la concesión directa de subvenciones del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones en el ámbito de inclusión social, por un importe de 109.787.404 euros, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (BOE-A-2021-17464).

⁵ Hito 350 del PRTR: «Mejorar la tasa de acceso del Ingreso Mínimo Vital, e incrementar la efectividad del IMV a través de políticas de inclusión, que, de acuerdo con su descripción, se traducirá en apoyar la inclusión socioeconómica de los beneficiarios de la IMV a través de itinerarios: ocho convenios de colaboración firmados con administraciones públicas subnacionales, interlocutores sociales y entidades de acción social del tercer sector para realizar los itinerarios. Estos acuerdos de asociación tienen como objetivos: i) mejorar la tasa de acceso del IMV; ii) incrementar la efectividad de la IMV a través de políticas de inclusión».

⁶ Indicador de seguimiento 351.1 del PRTR: «al menos 10 convenios de colaboración adicionales firmados con administraciones públicas subnacionales, interlocutores sociales y entidades de acción social del tercer sector para llevar a cabo los proyectos piloto de apoyo a la inclusión socioeconómica de los beneficiarios de la IMV a través de itinerarios».

⁷ Real Decreto 378/2022, de 17 de mayo, por el que se regula la concesión directa de subvenciones del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones en el ámbito de la inclusión social, por un importe de 102.036.066 euros, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (BOE-A-2022-8124).

causal de una intervención en una serie de variables de interés, y nos permite analizar el efecto de esta medida, lo que ayuda a determinar si la política es adecuada para alcanzar los objetivos de política pública planeados. Las evaluaciones experimentales nos permiten obtener resultados del efecto de la intervención rigurosos, es decir, qué cambios han experimentado en sus vidas los participantes debidos a la intervención. Además, estas evaluaciones facilitan un análisis exhaustivo del programa y sus efectos facilitando aprendizajes sobre por qué el programa fue eficaz, quién se ha beneficiado más de las intervenciones, si estas tienen efectos indirectos o no esperados, y qué componentes de la intervención funcionan y cuáles no.

Estas evaluaciones se han enfocado en el fomento a la inclusión socio laboral en los beneficiarios del IMV, perceptores de rentas mínimas autonómicas y en otros colectivos vulnerables. De esta manera, se establece un diseño y una evaluación de impacto de políticas de inclusión orientadas a resultados, que ofrecen evidencia para la toma de decisiones y su potencial aplicación en el resto de los territorios. El impulso y coordinación de 32 proyectos piloto desde el Gobierno de España ha dado lugar a la constitución de un laboratorio de innovación en políticas públicas de referencia a nivel mundial que denominamos el Laboratorio de Políticas de Inclusión.

Para la puesta en marcha y desarrollo del Laboratorio de Políticas de Inclusión, la Secretaría General de Inclusión ha establecido un marco de gobernanza que ha permitido establecer una metodología clara y potencialmente escalable para el diseño futuras evaluaciones y el fomento de la toma de decisiones en base a evidencia empírica. La Administración General del Estado ha tenido una triple función como impulsora, evaluadora y ejecutiva de los diferentes programas. Diferentes administraciones locales y organizaciones del Tercer Sector de Acción Social han implementado los programas, colaborando estrechamente en todas sus facetas incluida la evaluación y seguimiento. Además, el Ministerio ha contado con el apoyo académico y científico del Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL) Europa y del Centro de Estudios Monetarios y Financieros (CEMFI), como socios estratégicos para asegurar el rigor científico en las evaluaciones. Asimismo, el Laboratorio de Políticas de Inclusión cuenta con un Comité Ético⁸, que ha velado por el más estricto cumplimiento de la protección de los derechos de las personas participantes en los itinerarios de inclusión social.

El presente informe se refiere al “Proyectos educativos que refuerzan la efectividad del IMV: Evidencias del comportamiento para el desarrollo de las habilidades no cognitivas”, ejecutado en el marco del Real Decreto 378/2022⁹ por la Fundació Bofill, entidad del Tercer Sector de Acción social, dedicada a promover y extender nuevas oportunidades educativas para superar las desigualdades sociales. Este informe contribuye al cumplimiento del hito 351 del PRTR “Tras la

⁸ Regulado por la Orden ISM/208/2022, de 10 de marzo, por la que se crea el Comité Ético vinculado a los itinerarios de inclusión social, con fecha de 04/10/2022 emitió un informe favorable para la realización del proyecto objeto del informe.

⁹ Con fecha 1 de septiembre de 2022, se suscribe Convenio entre la Administración General del Estado, a través de la SGI y la Fundació Jaume Bofill para la realización de un proyecto para la inclusión social en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, que fue publicado en el «Boletín Oficial del Estado» con fecha 16 de septiembre de 2022 (BOE núm.223)

finalización de al menos 18 proyectos piloto publicación de una evaluación sobre la cobertura, efectividad y éxito del IMV, incluyendo recomendaciones para aumentar el nivel de solicitud y mejorar la efectividad de las políticas de inclusión social”.

Contexto del proyecto

La investigación en psicología, neurociencia y educación ha demostrado que las habilidades sociales y personales – como la perseverancia, la motivación o el trabajo en equipo, por ejemplo – tienen un impacto directo en el aumento de las expectativas formativas, así como en la vida de las personas y las sociedades. Dichas habilidades son altamente predictivas de logros en la vida y bienestar a largo plazo y una carencia de las mismas está vinculada con una mayor probabilidad de sufrir abandono escolar, violencia, adicciones y enfermedades mentales (Heckman and Garcia, 2017; Borghans et al, 2008, Kautz et al, 2014; Deming, 2017).

Está ampliamente reconocido que, para garantizar un desarrollo adecuado de estas habilidades, es necesario incorporarlas de forma integral al proceso de aprendizaje educativo. Es decir, integrar las habilidades sociales y personales en los programas formativos de las materias curriculares, ofreciendo un amplio número de oportunidades donde estas se trabajen y manifiesten. Además, existen dos momentos vitales en los que es más necesario y valioso fomentarlas: los primeros años de vida (0-3 años) y el periodo de la adolescencia (Newman y Dusenbury, 2015). Sin embargo, la falta de consenso sobre medidas imparciales y fiables de estas habilidades sociales y personales plantea un desafío serio para su evaluación y desarrollo, lo cual es crítico para el desarrollo de prácticas educativas efectivas, de modo que uno de los principales obstáculos en la integración de estas habilidades en el sistema educativo ha sido la ausencia de un marco común capaz de establecer un lenguaje y comprensión universal.

El objetivo del programa Pentabilities como parte del proyecto de la Fundació Bofill consiste en reforzar la efectividad del Ingreso Mínimo Vital (IMV) implementado y evaluando el impacto de dicho programa de apoyo socioeducativo dirigido a los docentes del alumnado en situación de vulnerabilidad, escolarizado en centros de alta y máxima complejidad. Pentabilities es una metodología enfocada en el aprendizaje de las habilidades socioemocionales a través de la evaluación formativa. En este proyecto se evalúa el impacto de formar a profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a integrar la evaluación formativa de habilidades sociales y personales en el aula con la ayuda de herramientas digitales en los resultados de los estudiantes.

Marco normativo asociado al proyecto y estructura de gobernanza

En el contexto de la Unión Europea, los estados miembros actúan de forma autónoma en lo relacionado con políticas e iniciativas relativas a la etapa educativa. Sin embargo, desde este organismo internacional se llevan a cabo labores de cooperación para asegurar la mayor coherencia posible entre los países. En este sentido, en febrero de 2021, la Comisión Europea publicó la Estrategia 2021-2030 en el ámbito de la educación y la formación, donde se comparten los objetivos generales a seguir por los estados miembros. En concreto, en relación con la temática de este informe, destaca el objetivo de obtener una tasa de abandono escolar inferior al 9% y de

reducir al 15% el porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias.

Asimismo, también desde la Comisión Europea, se publicó en junio de 2021 la Recomendación (UE) 2021/1004 por la que se establece una Garantía Infantil Europea¹⁰. Este documento invita a los estados miembros a implementar un plan nacional destinado a garantizar el acceso a los derechos básicos de salud y educación a los menores en riesgo de pobreza y exclusión social.

A nivel internacional, también se han puesto en marcha proyectos para desarrollar un protocolo de evaluación europeo para las habilidades sociales y emocionales de los niños (EAP SEL), para mejorar las habilidades emocionales de los estudiantes (I-YES), para promover la salud mental en la escuela (MH-WB), para capacitar a los estudiantes para enfrentar el acoso escolar (ENABLE), para desarrollar un plan de estudios de resiliencia para escuelas primarias en Europa (RESCUR; Cefai et al., 2015), para desarrollar un Máster europeo en educación de la resiliencia (ENRETE), y para desarrollar la formación docente en competencias de educación socioemocional como HOPEs y EMPAQT.

En el ámbito nacional, el Gobierno de España aprobó en julio de 2022 el Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030)¹¹. Entre los desafíos identificados en este plan, se destaca el de “promover la equidad educativa a través de una educación comprensiva y flexible, capaz de adaptarse a las necesidades individualizadas, especialmente de los niños y niñas con mayor vulnerabilidad”.

Por otro lado, en la ley de Educación¹², que sienta las bases reguladoras del sistema educativo español y que fue actualizada por última vez el 29 de diciembre de 2020 por la Ley Orgánica 3/2020, se incluyen varios aspectos relevantes respecto al programa llevado a cabo. Destacan en particular los Artículos 102.1, que señala que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

Finalmente, toda la normativa europea, nacional y regional se encuentra en línea con el marco establecido en la Agenda 2030 y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

¹⁰ La Garantía Infantil Europea aporta una orientación y las herramientas para que los países de la UE implementen planes estratégicos dirigidos a garantizar el acceso a servicios esenciales de salud y educación a los menores.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32021H1004>

¹¹ El Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030) representa la herramienta principal con la que España pone en marcha la Recomendación (UE) 2021/1004 por la que se establece una Garantía Infantil Europea destinada a romper el círculo de la pobreza infantil.

https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/infancia-y-adolescencia/docs/PlanAccion_MAS.pdf

¹² La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación es una ley orgánica estatal que regulaba las enseñanzas educativas en los diferentes tramos de edad de la educación. Esta ley ha sufrido dos modificaciones hasta la actualidad, mediante las leyes publicadas el 10 de diciembre de 2013 y el 30 de diciembre de 2020.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

El proyecto objeto de este informe está alineado con las estrategias europeas, nacionales y autonómicas en el ámbito de la educación, tutorización y de integración social de las personas escolarizadas, así como con la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, contribuyendo específicamente a los ODS 1, 4 y 10.

Teniendo en cuenta el contexto en materia educativa, las necesidades en este aspecto y los potenciales beneficios identificados del refuerzo de las habilidades sociales, la Fundació Bofill ha concebido un programa de aprendizaje socioemocional para potenciar competencias sociales y personales en la educación secundaria obligatoria.

El objetivo científico del proyecto es explorar como una serie de habilidades no-cognitivas observables, medibles e identificables en contextos educativos de pedagogía activa pueden predecir y tener un impacto causal en el desarrollo vital (académico, profesional y personal) de las personas.

El marco de gobernanza configurado para la correcta ejecución y evaluación del proyecto incluye los siguientes actores:

- La **Fundació Bofill**, como entidad responsable de la ejecución del proyecto. La Fundació Bofill es una entidad sin ánimo de lucro creada en 1969 con el objetivo de promover la transformación y el cambio social de nuestro país. Se trata de un laboratorio de investigación y propuestas centrado en el ámbito de la educación que trabaja para impulsar investigaciones, debates e iniciativas para generar oportunidades educativas y combatir las desigualdades sociales.
- El **Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (MISSM)**, como financiador del proyecto y responsable de la evaluación RCT. Por ello, la Secretaría General de Inclusión asume una serie de compromisos con la Fundació Bofill:
 - Proporcionar a la entidad beneficiaria apoyo para el diseño de las actuaciones a realizar, para la ejecución y seguimiento del objeto de la subvención, así como para el perfilado de los potenciales participantes del proyecto piloto.
 - Diseñar la metodología de ensayo controlado aleatorizado (RCT) del proyecto piloto en coordinación con la entidad beneficiaria y con los colaboradores científicos. Asimismo, llevar a cabo la evaluación del proyecto.
 - Velar por el estricto cumplimiento de las consideraciones éticas obteniendo el visto bueno del Comité de Ética.
- **CEMFI y J-PAL Europa**, como instituciones científicas y académicas que apoyan al MISSM en el diseño y evaluación RCT del proyecto.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el presente informe sigue la siguiente estructura. En la **sección 2** se realiza una **descripción del proyecto**, detallándose la problemática que se quiere resolver, las intervenciones concretas y el público objetivo al que se dirige la intervención. A continuación, la

sección 3 contiene información relativa al **diseño de la evaluación**, definiéndose la Teoría del cambio vinculada con el proyecto y las hipótesis, fuentes de información e indicadores utilizados. En la **sección 4** se describe la **implementación de la intervención**, analizando la muestra, los resultados de la aleatorización y el grado de participación y desgaste de la intervención. A este apartado le sigue la **sección 5** donde se presentan **los resultados de la evaluación**, con un análisis pormenorizado del análisis econométrico llevado a cabo y los resultados para cada uno de los indicadores utilizados. Las **conclusiones** generales de la evaluación del proyecto se describen en la **sección 6**. En el **apéndice Gestión económica y normativa** se aporta información adicional sobre los instrumentos de gestión y la gobernanza del proyecto piloto.

Comité Ético vinculado a los Itinerarios de Inclusión Social

En el curso de una investigación con seres humanos, ya sea en el ámbito de la biología o de las ciencias sociales, los investigadores y trabajadores asociados al programa a menudo afrontan dilemas éticos o morales en el desarrollo del proyecto o su implementación. Por ese motivo, en numerosos países es una práctica habitual la creación de comités de ética que verifican la viabilidad ética de un proyecto, así como su cumplimiento con la legislación vigente en investigación con seres humanos. El Informe Belmont (1979) y sus tres principios éticos fundamentales – respeto a las personas, beneficio y justicia- constituyen el marco de referencia más habitual en que actúan los comités de ética, además de la legislación correspondiente en cada país.

Con el objetivo de proteger los derechos de los participantes en el desarrollo de los itinerarios de inclusión social y velar porque se garantice su dignidad y el respeto a su autonomía e intimidad, [la Orden ISM/208/2022 de 10 de marzo](#) crea el Comité Ético vinculado a los Itinerarios de Inclusión Social. El Comité Ético, adscrito a la Secretaría General de Objetivos y Políticas de Inclusión y Previsión Social, se compone por un presidente- con una destacada trayectoria profesional en defensa de los valores éticos, un perfil científico social de reconocido prestigio y experiencia en procesos de evaluación- y dos expertos designados como vocales.

El Comité Ético ha llevado a cabo el análisis y asesoramiento de las cuestiones de carácter ético que hayan surgido en la ejecución, desarrollo y evaluación de los itinerarios, formulado propuestas en aquellos casos que presenten conflictos de valores, y aprobado los planes de evaluación de todos los itinerarios. En particular, el Comité Ético emitió su aprobación para el desarrollo de la presente evaluación el 4 de octubre de 2022.

2 Descripción del programa y su contexto

Esta sección describe el programa que la Fundació Bofill implementó en el marco del proyecto de evaluación. Se describe la población objetivo y el marco territorial, y se describe la intervención en detalle.

2.1 Introducción

El proyecto PENTABILITIES busca mejorar las condiciones del alumnado vulnerable en diferentes etapas de la educación secundaria. El proyecto integra la evaluación formativa sobre las habilidades socioemocionales en clases de cualquier especialidad. La evaluación formativa a implementar por el docente consiste en i) explicitar y compartir los objetivos de aprendizaje en términos de comportamientos concretos que se dan en el aula, ii) definir momentos de recogida de evidencia sobre el alumno por parte de uno mismo, compañeros y el profesor (360º) a través unas herramientas digitales innovadoras y iii) proporcionar retroalimentación utilizando los resultados observados y la definición de nuevos objetivos. Este tipo de evaluación puede impactar en el autoconocimiento y facilitar que los alumnos tengan más herramientas y recursos para la vida personal, académica y profesional.

El proyecto busca además generar evidencia respecto:

- La correlación entre las habilidades sociales y los resultados académicos.
- El impacto de implementar sesiones de evaluación formativa sobre habilidades personales, entendida como el mecanismo que facilita la variación exógena, en los resultados de los estudiantes.
- El efecto de los cambios en los comportamientos analizados sobre el desarrollo académico del estudiante al corto plazo.

El proyecto se ha beneficiado significativamente de la abundante literatura científica disponible, que ha influido de manera directa en su concepción y estructura. La investigación en psicología, neurociencia y educación ha demostrado que las habilidades sociales y personales tienen un impacto directo en el aumento de las expectativas formativas, así como en la vida de las personas y las sociedades. Una deficiencia de estas está vinculada con un mayor abandono escolar, violencia, adicciones y enfermedades mentales.

Aunque el éxito académico en la escuela predice parcialmente el éxito en la vida adulta, las competencias no cognitivas pueden predecir el éxito en la vida mejor que las cognitivas (Kautz et al., 2014). La preocupación de que la educación socioemocional pueda perjudicar el aprendizaje académico ha resultado infundada; en cambio, existe evidencia clara de que la educación socioemocional ayuda a fomentar hábitos de aprendizaje efectivos y conduce a una mejora en el rendimiento académico (Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). La literatura también ha evidenciado que la formación socioemocional contribuye a disminuir los problemas mentales en niños y jóvenes, tales como la ansiedad, la depresión, el abuso de sustancias, la violencia y los comportamientos antisociales (Barnes et al., 2014; Clarke et al., 2015; Durlak et al., 2011; Korpershoek et al., 2016; OECD, 2015; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017).

Muchos programas exitosos de Aprendizaje Socioemocional (SEL), basados en evidencia, se han implementado en todo el mundo (Mahoney et al., 2018; Wigelsworth et al., 2016). Por ejemplo, el programa Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS), implementado en varios países, ha

demostrado efectos positivos en las tasas de agresión, competencia social y compromiso académico de los niños (Greenberg et al., 1995; Shonfeld et al., 2015). En el contexto canadiense, intervenciones como The Roots of Empathy y MindUP han tenido un impacto positivo en la participación de los estudiantes en comportamientos prosociales, así como en el aumento del control cognitivo, la empatía y la aceptación entre sus compañeros (Schonert-Reichl et al., 2012, 2015).

2.2 Población objetivo y ámbito territorial

El programa se ejecuta en centros de educación de secundaria. Dado que el proyecto está dirigido a alumnos de ESO en situación de vulnerabilidad, se priorizan los centros de alta complejidad, para maximizar el número de alumnado proveniente de familias que reciben el IMV.

El proyecto abarca los siguientes territorios:

- Comunidad Autónoma de Cataluña.
- Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

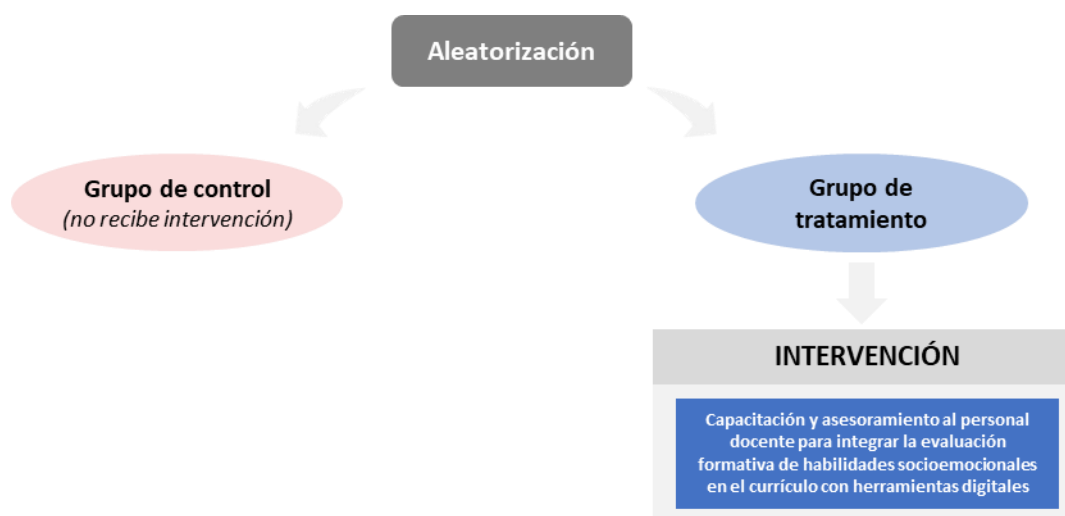
La selección de estas comunidades se basa en la capacidad de la Fundació Bofill para diseñar modelos de innovación social de alta efectividad y escalabilidad, así como de ejecutar los pilotos de forma directa, principalmente en Cataluña. Además, la trayectoria de la fundación le permite generar alianzas estratégicas con entidades clave para garantizar la transferencia y ejecución de la intervención en otros territorios.

Se proporcionan más detalles sobre el proceso de captación en la **sección 3.5** en el marco del diseño de la evaluación.

2.3 Descripción de las intervenciones

La intervención propuesta consiste en entrenar y asesorar a profesores para integrar la evaluación formativa de habilidades sociales y personales en el aula con la ayuda de herramientas digitales en los resultados de los estudiantes. Con el objetivo de evaluar con rigor el impacto de la intervención, los participantes se distribuyen en los distintos cursos de cada centro participante en dos grupos distintos, el grupo de tratamiento, y el grupo de control, que no recibe intervención. La **Figura 1** resume las intervenciones que corresponden a cada grupo.

Figura 1: Esquema intervenciones según grupo experimental



Para los cursos asignados al grupo de tratamiento, la intervención consiste en capacitar y asesorar a los profesores, para integrar la evaluación formativa de habilidades socioemocionales en el currículo con herramientas digitales. Los profesores que impartían clases en los cursos asignados aleatoriamente al grupo de tratamiento reciben una formación integral y mentoría sobre cómo implementar esta evaluación en el aula. De esta forma, participan en un taller inicial de ocho horas sobre habilidades sociales y emocionales, que incluye cuatro horas de formación remota mediante vídeos y cuatro horas de formación presencial con estudios de caso y actividades grupales prácticas. Durante este taller, los profesores aprenden a planificar, observar, registrar y proporcionar retroalimentación sobre las habilidades socioemocionales de sus estudiantes, además de familiarizarse con las herramientas digitales para registrar y rastrear las evidencias de comportamiento.

Los profesores tratados también realizan reuniones mensuales individuales con un mentor para discutir posibles desafíos y soluciones relacionadas con la integración del desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula. Se realizan entre cuatro y seis sesiones de observación de aula y conversación de mentoría mensuales por docente. Además, se llevan a cabo dos sesiones de grupo, en las que entre diez y quince profesores se reunieron para discutir sobre la implementación de la formación recibida. Durante estas sesiones, se discute cómo utilizar la evidencia recopilada para proporcionar retroalimentación a los estudiantes, así como los desafíos enfrentados y las soluciones propuestas.

Las sesiones de formación y mentoría guían a los profesores para adaptar la dinámica del aula y planificar sesiones que permitieran promover, observar y recopilar evidencia sobre los comportamientos de las habilidades socioemocionales durante entornos de aula activos. Se programa un espacio temporal durante las sesiones para enfocarse en un subconjunto de estudiantes, observando y calificando los comportamientos observados. También se facilitan momentos en los que los estudiantes se autoevalúan y evalúan a sus compañeros. Estas

evaluaciones se recopilan de manera recurrente para todos los estudiantes mediante una aplicación de móvil u ordenador, y la evidencia se agrega automáticamente a lo largo del tiempo en informes individualizados disponibles en una plataforma web de fácil uso.

Con la acumulación de datos, los profesores organizan sesiones de retroalimentación utilizando los informes de los estudiantes, destacando fortalezas y debilidades, y comparando evidencias de diferentes fuentes. Estas sesiones se llevan a cabo a través de reflexiones grupales o sesiones individuales con el docente, resultando en un plan de acción personalizado para desarrollar aún más las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

El grupo de control no recibe de forma directa un tratamiento específico para no «desvirtuar» la investigación social y evaluación del programa piloto. Específicamente, todos los centros son tratados y varía únicamente el grupo en el que se implemente el programa. A los docentes que sean del grupo de control se les ofrece la formación inicial Pentabilities una vez la intervención ya haya finalizado.

3 Diseño de la evaluación

Esta sección describe el diseño de la evaluación de impacto de los itinerarios descritos en la sección anterior. Se describe la Teoría del cambio que identifica los mecanismos y los aspectos a medir, las hipótesis que se van a contrastar en la evaluación, las fuentes de información para construir los indicadores, los indicadores y el diseño del experimento.

3.1 Teoría del cambio

Con el objetivo de diseñar una evaluación que permita entender la relación causal entre la intervención y el objetivo final de la misma, se empieza elaborando una Teoría del cambio. La Teoría del cambio permite esquematizar la relación entre las necesidades identificadas en la población objetivo, las prestaciones o servicios que la intervención provee, y los resultados tanto inmediatos como a medio-largo plazo que busca la intervención, entendiendo las relaciones entre ellos, los supuestos sobre los que descansan y esbozando medidas o indicadores de resultados.

Teoría del cambio

Una Teoría del cambio comienza con la correcta identificación de las necesidades o problemáticas que se pretenden abordar y sus causas subyacentes. Este análisis de situación debe guiar el diseño de la intervención, es decir, las actividades o productos que se proporcionan para aliviar o resolver las necesidades, así como los procesos necesarios para que el tratamiento sea implementado adecuadamente. A continuación, se identifica qué efecto/s es previsible que suceda/n, en función de la hipótesis de partida, es decir, qué cambios -de comportamiento, expectativas o conocimiento—se espera obtener a corto plazo con las actuaciones realizadas. Finalmente, el proceso concluye con la definición de los resultados a medio-largo plazo que la intervención pretende conseguir. En ocasiones, se identifican como resultados intermedios los efectos directamente obtenidos con las actuaciones y en los finales, los efectos indirectos.

La elaboración de una Teoría del cambio es un elemento fundamental para la evaluación de impacto. En la etapa de diseño, la Teoría del cambio ayuda a la formulación de hipótesis y a identificar los indicadores necesarios para la medición de resultados. Una vez obtenidos los resultados, la Teoría del cambio facilita, si no son los esperados, detectar qué parte de la hipotética cadena causal falló, así como identificar, en caso de resultados positivos, los mecanismos a través de los cuáles el programa funciona. Así mismo, la identificación de los mecanismos que posibilitaron el cambio esperado permite una mayor comprensión de la posible generalización o no de los resultados a contextos diferentes.

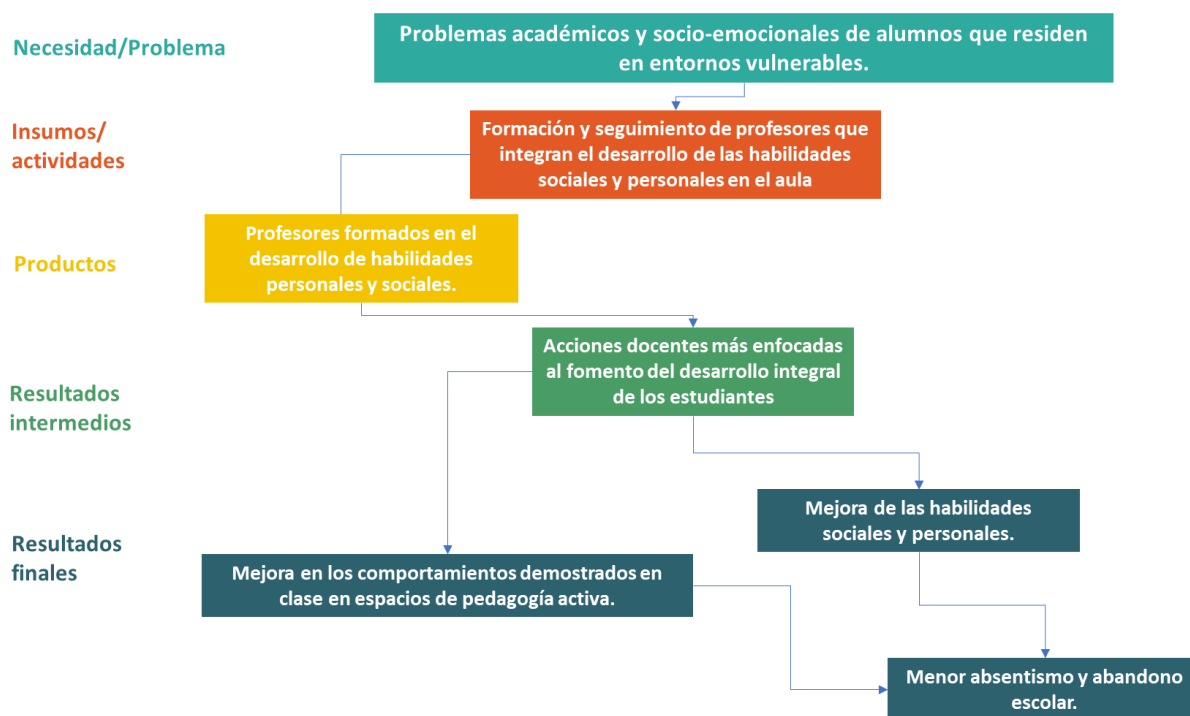
En este contexto, la Teoría del cambio se posiciona como una herramienta fundamental para orientar este proyecto destinado a abordar problemas académicos y socioemocionales de alumnos que residen en entornos vulnerables. Las carencias en estas áreas profundizan la desigualdad y obstaculizan la inclusión, así como el acceso equitativo a oportunidades sociales.

Esta necesidad o problemática define las distintas áreas de actuación del proyecto y las actividades asociadas a cada una de ellas. En concreto, se propone la provisión de formación al profesorado sobre habilidades personales y sociales, las cuales se espera que contribuyan significativamente en el desarrollo vital de sus alumnos en un contexto de educación secundaria y de alta complejidad. La formación al personal docente se compone de la realización de (1) unas sesiones teórico-prácticas de las habilidades socioemocionales y (2) sesiones individuales y grupales en las que se proveerá de *feedback* constructivo para la implementación del programa por parte del equipo de mentoría.

Todos estos recursos y actividades realizadas producen una serie de productos. Al medir los productos obtenidos, se identifica si los beneficiarios han recibido las actividades o insumos y con qué intensidad. La recepción efectiva de estos recursos y actividades es fundamental para que el programa pueda alcanzar los resultados intermedios y finales esperados. Si los beneficiarios no reciben adecuadamente el programa, es improbable observar mejoras en los indicadores de habilidades socioemocionales. En este proyecto, el producto queda definido por el número de profesores formados en el desarrollo de habilidades personales y sociales.

A corto plazo, se espera que la formación impartida entre los profesores conduzca a acciones docentes más enfocadas al fomento del desarrollo integral de los estudiantes. Se anticipa que esto resulte en una mejora en las habilidades sociales y personales de los estudiantes, así como en su conducta en el aula, contribuyendo a disminuir la tasa de ausentismo y de abandono escolar.

Figura 2: Teoría del cambio



3.2 Hipótesis

Tal y como se detalla en la Teoría del cambio, el objetivo último del proyecto es mejorar la situación de los alumnos en riesgo de exclusión social mediante la formación y seguimiento de profesores que integran el desarrollo de las habilidades sociales y personales en el aula. La mejora en la situación se plasma en mejora en los comportamientos demostrados, en las habilidades sociales y personales y una reducción del absentismo y abandono escolar. En consecuencia, al evaluar el modelo, se formulan diversas hipótesis alineadas con los resultados intermedios y finales definidos en la Teoría del cambio. Este enfoque metodológico busca ofrecer un análisis detallado y fundamentado, proporcionando así una base sólida para decisiones informadas y estratégicas en el ámbito de las políticas públicas.

A continuación, se exponen las hipótesis a contrastar en relación con cada uno de los bloques de resultados. En las siguientes secciones se describirán las fuentes de información de los indicadores que se utilizan en cada una de las hipótesis.

1. Acciones docentes más enfocadas al fomento del desarrollo integral de los estudiantes

La hipótesis postula que el entrenamiento y la implementación de la evaluación formativa de habilidades socioemocionales basadas en el comportamiento cambian las prácticas y resultados de los docentes a corto plazo. Por su parte, las hipótesis secundarias formulan un aumento en la motivación de los profesores, un aumento del tiempo dedicado a la enseñanza activa y a la pedagogía de *feedback* y una mejora ligera en promedio de las habilidades socioemocionales autorreportadas entre los profesores que recibieron la intervención.

2. Mejora de habilidades socioemocionales

La hipótesis principal radica en que las medidas observacionales de habilidades socioemocionales basadas en el comportamiento, recogidas por observadores externos, son ligeramente mejores en promedio entre los estudiantes que reciben el tratamiento. A su vez, la hipótesis secundaria, hace énfasis en las habilidades socioemocionales autorreportadas, que también mejoran ligeramente en promedio entre los estudiantes que reciben la intervención.

3. Mejora en comportamientos demostrados en clase en entornos de pedagogía activa

Como hipótesis principal se plantea que la medida de autoconciencia de habilidades socioemocionales propias es ligeramente mejor en promedio entre los estudiantes que recibieron el tratamiento. Por otro lado, la hipótesis secundaria, en línea con la principal, plantea que la medida de conciencia de los estudiantes sobre las habilidades socioemocionales de los compañeros mejorará en promedio entre los estudiantes que recibieron el tratamiento.

4. Otros resultados de los estudiantes

Se plantea la hipótesis principal que afirma que la evaluación formativa de habilidades socioemocionales basadas en el comportamiento mejora otros resultados de los estudiantes a corto plazo. La hipótesis secundaria postula que el bienestar y la relación con sus cuidadores primarios es ligeramente mejor para los estudiantes que recibieron la intervención.

3.3 Fuentes de información

La responsabilidad de la recogida la información necesaria para construir los indicadores de resultado recae en un equipo de observadores contratados por el equipo investigador. Para la recopilación de datos se emplean principalmente 3 alternativas:

- **Encuesta:** Consiste en cuestionarios sobre el entorno y aspectos socioemocionales a los alumnos, los cuales responden digitalmente con la asistencia del equipo de investigación. En concreto, los cuestionarios indagan sobre habilidades socioemocionales, su nivel de bienestar y la relación que mantienen con sus familiares y amigos. Los cuestionarios están estandarizados y validados internacionalmente para las edades de los participantes y entornos escolares como BESSI, Big5, AWE, Talis, EPOCH, Autonomous Motivation for

teaching y han sido diseñados tomando como referencia la literatura científica, incluyendo estudios como los de Soto et al. (2022), Soto y John (2017), Waxman et al. (1990), Roth et al. (2007), Duchworth y Quinn (2009), Baron-Cohen et al. (2001) y Kern et al. (2016). Los cuestionarios se llevan a cabo en distintos momentos del año escolar: al inicio (encuesta línea de base), en la mitad y al final del curso académico. Además, los profesores también deben completar cuestionarios sobre su contexto profesional y personal, a lo que se añade la evaluación de las habilidades socioemocionales de sus estudiantes y su progreso durante el año escolar.

Se hará referencia a las distintas encuestas realizadas a lo largo de este informe como Baseline para la encuesta línea de base (datos pre), Midline para la de línea media y Endline para la final (datos post).

- **Acceso a Evaluaciones Internas:** La evaluación formativa implica la recolección regular de indicadores autoevaluados y coevaluados por los estudiantes, que se realiza semanalmente o cada 15 días, seguida de discusiones sobre los hallazgos cada 6-8 semanas. Siempre y cuando los participantes otorguen su consentimiento, el equipo evaluador procede a recopilar y analizar estos datos de forma periódica. Los profesores del grupo de tratamiento observan, evalúan y proporcionan *feedback* sobre las habilidades sociales y personales de sus estudiantes. Tanto los profesores como los alumnos se valen de la aplicación Pentabilities en dispositivos acordados con las escuelas para registrar las evaluaciones. Por otro lado, también se recopilan datos administrativos de las escuelas, incluyendo registros de rendimiento y logro escolar, así como de asistencia a clase.
- **Realización de Observaciones Externas:** Mensualmente, un miembro del equipo de investigación recolectar pruebas presencialmente sobre la dinámica educativa y el desempeño de los participantes. Durante estas observaciones, el observador se limita a presenciar la clase del profesor sin interactuar con los estudiantes. También se valen de la aplicación Pentabilities para registrar habilidades sociales y personales de los estudiantes. Además, registran la dinámica general del aula aplicando una metodología de observación activa de clase para capturar el comportamiento de los profesores (TROS). Por último, se realiza una actividad estandarizada en las aulas para recopilar medidas basadas en el comportamiento y las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Esta actividad consiste en la construcción de torres en grupos pequeños, seguida de la evaluación de comportamientos por parte de los observadores externos.

3.4 Indicadores

En esta sección se describen los indicadores utilizados para la evaluación de impacto del itinerario, divididos por temáticas relacionadas con las hipótesis descritas en la **sección 3.2**.

Acciones docentes más enfocadas al fomento del desarrollo integral de los estudiantes

Para evaluar las acciones docentes enfocadas al fomento del desarrollo integral de los estudiantes se emplean los siguientes indicadores:

Uso del tiempo del profesor: una encuesta pide al profesor que indique el tiempo dedicado a cada tipo de actividad relacionada con su actividad docente (dentro y fuera del aula) para entender el impacto que tiene la intervención en la acción docente.

Medida de percepción del profesor (Percepción del estudiante sobre el profesor): Se pregunta al alumnado cuál es su percepción sobre el profesor.

TROS: Consiste en una pauta estandarizada de observación de la acción del docente en el aula recogida por los observadores externos en el aula. Se capturan aspectos como la interacción que el docente tiene con el alumnado o las estrategias pedagógicas utilizadas. Se calcula a través los porcentajes de tiempo que se observa a los profesores en las variables de instrucción medidas (Waxman et al., 1990). Es decir, a valores más altos, mejor percepción del docente en el aula¹³.

BESSI-45 profesor: Se trata del *Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory, 45-item Short Form* (Soto et al., 2022). Es un indicador compuesto formado por 5 dominios, cada uno de ellos formado a su vez por 9 ítems. De este modo, cada una de las escalas de dominio de BESSI se puntúa promediando sus nueve ítems correspondientes.

Los 5 dominios aquí mencionados son los siguientes: responsabilidad, cooperación, autonomía e iniciativa, control emocional y habilidades del pensamiento.

Puntuación BFI-2-S profesor: El *Big Five Inventory – 2 Short Form* (Soto and John, 2017) se compone de cinco dominios- Apertura a la experiencia, responsabilidad, extraversión, amabilidad y neuroticismo. A su vez, cada una de las escalas de dominio de este indicador se puntúa sumando sus 5 escalas de faceta. Estas pueden variar entre “Muy en desacuerdo” hasta “Muy de acuerdo”.

Puntuación de motivación autónoma para enseñar: Se utiliza la encuesta de motivación del profesor de manera estandarizada, siguiendo la descripción en Roth et al. (2007). Concretamente, para llegar a una puntuación general de motivación para enseñar, se asignan pesos a las puntuaciones de los participantes en las cuatro motivaciones según el sentido de autonomía que reflejan (-3, -1, para externa e introyección, respectivamente, y 1 y 3 para identificada e intrínseca, respectivamente) para luego sumarlas.

Índice de mentalidad de crecimiento para profesores: mide la creencia en la capacidad de desarrollar habilidades y competencias mediante esfuerzo y perseverancia. Fue desarrollado por la psicóloga Carol Dweck (Dweck, C.S. 2000) y contrasta con la mentalidad fija. Se toma la calificación promedio de los ítems sumando las respuestas de los encuestados a cada ítem y dividiendo esta suma por el número total de ítems.

Índice de mentalidad para profesores. Cada respuesta de ítem se codificará como 0 (mentalidad fija) o 1 (mentalidad de crecimiento). Calcularemos un promedio de las puntuaciones de los 7 ítems,

¹³ A excepción del ítem número 8 de la escala (“Nos critica cuando cometemos errores), donde se invierten los valores

que variará entre 0 y 1. Adaptado de The Education Hub. (2020). Mindset self-evaluation for teachers.

Nota: El BFI-2-S es una versión de 30 ítems y el BFI-2-XS es una versión extra corta de 15 ítems para medir los cinco grandes rasgos de personalidad.

Para los profesores, se utiliza BESSI-45 en la encuesta de línea base (baseline) y en la encuesta de línea final (endline) y BFI-2-S tanto baseline como en endline.

Mejora de habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales, también llamadas habilidades blandas por la dificultad supone medirlas, se capturan mediante una batería de índices creados a partir de cuestionarios validados internacionalmente. Además, se utilizarán observaciones realizadas por observadores externos durante una actividad final en la que participan todos los estudiantes. A continuación, explicitamos todos los cuestionarios e índices utilizados:

Puntuación estandarizada de 5 dominios de habilidades socioemocionales de Pentabilities (autonomía y iniciativa, responsabilidad, cooperación, gestión emocional y habilidades de pensamiento): Mide principalmente las habilidades sociales y emocionales utilizando las calificaciones de observadores externos sobre comportamientos asociados con las habilidades objetivo. Estas son observadas en una actividad estandarizada durante la recolección de datos endline y combina los subdominios observados en 5 índices, uno para cada dominio de Pentabilities. El proceso consiste en la toma de la puntuación promedio de todas las observaciones de un subdominio realizadas por el mismo observador para un individuo dado, con lo que luego se calcula la puntuación promedio a nivel individual para cada subdominio sobre todos los observadores. A continuación, se calcula la puntuación estandarizada para cada subdominio a nivel individual usando como momentos la media del subdominio y la desviación estándar en el grupo de control. Tras esto, se toma el promedio de las puntuaciones estandarizadas de subdominios a nivel individual. Por último, se estandariza usando los momentos en el grupo de control. La medida del dominio resultante es el promedio estandarizado de las puntuaciones estandarizadas de subdominios a nivel individual. En las regresiones que involucren la medición de Pentabilities, se agregan los efectos fijos de los observadores.

Los 5 dominios aquí mencionados son los siguientes: responsabilidad, cooperación, autonomía e iniciativa, gestión emocional y habilidades del pensamiento.

Puntuación BESSI-20: Se trata del *Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory, 20-item Short Form* (Soto et al., 2019). Similar al indicador de BESSI-45, cada una de las escalas de dominio de BESSI se puntúa haciendo un promedio de sus tres o cuatro ítems de BESSI. Este es un índice que mide las habilidades vinculadas a los Big Five.

Puntuación BFI-2-XS: Es el indicador *Big Five Inventory 2 extra short form (15 item)* (Soto and John, 2017). Cada una de las escalas de dominio del BFI-2 se puntúa sumando sus 3 escalas de faceta, que se calculan sumando sus 2 ítems correspondientes.

Índice RMET: Indicador *Reading the Mind in the Eyes Test* (Baron-Cohen et al., 2001). Cada ítem se puntúa como correcto o incorrecto y la puntuación de cada participante se calcula como el total de sus ítems correctos. Este test captura la empatía de las personas.

Perseverancia: De nuevo, se trata del indicador *Grit-S* (Duckworth and Quinn, 2009). Se compone de 8 ítems cuya escala oscila entre 5 posibles respuestas que varían entre “Nada parecido a mí” y “Muy parecido a mí”. Las puntuaciones de los 8 ítems de la escala se promedian para crear un único índice.

Índice mentalidad crecimiento: mide la creencia en la capacidad de desarrollar habilidades y competencias mediante esfuerzo y perseverancia. Fue desarrollado por la psicóloga Carol Dweck y contrasta con la mentalidad fija. Se toma la calificación promedio de los ítems sumando las respuestas de los encuestados a cada ítem y dividiendo esta suma por el número total de ítems.

Nota: *En la encuesta baseline para los estudiantes se utilizó el BESSI-45 (45 ítems) y el BFI-2-S (30 ítems). Posteriormente se añadieron bloques adicionales en la encuesta endline, debido a limitaciones de tiempo se decidió usar las versiones más cortas de los dos cuestionarios en la encuesta final (BESSI-20 y BFI-2-XS), que deberían capturar los mismos factores latentes de habilidades, aunque con menos precisión. El BFI-2-S es una versión de 30 ítems y el BFI-2-XS es una versión extra corta de 15 ítems para medir los cinco grandes rasgos de personalidad.*

Así pues, Se utiliza BESSI-45 en baseline y BESSI-20 al endline para los estudiantes. Se utiliza BFI-2-S en baseline y BFI-2-XS al endline para los estudiantes. Para los profesores, se utiliza BESSI-45 en baseline y endline y BFI-2-S tanto en baseline como en endline.

Mejora en comportamientos demostrados en clase en entornos de pedagogía activa

Se emplean dos indicadores para verificar la mejora en comportamientos demostrados en clase en entornos de pedagogía activa:

Medida de autoconciencia del nivel de habilidades socioemocionales durante actividad estandarizada: Esta medida captura la conciencia que tienen los individuos sobre sus propias habilidades socioemocionales, utilizando calificaciones autoinformadas y reportadas por observadores externos en la encuesta sumativa de 10 ítems recopilada durante la actividad estandarizada.

Medida de conciencia sobre habilidades socioemocionales de compañeros durante actividad estandarizada: Esta medida se construye calculando la distancia entre la evaluación del estudiante de las habilidades de un compañero en comparación con la evaluación del observador de las habilidades del mismo compañero.

Otros resultados de los estudiantes

Para evaluar la mejora en otros resultados de los estudiantes, se utilizan dos indicadores:

Puntuación de bienestar EPOCH: Este indicador se compone de 5 dominios, por sus siglas en inglés: *Engagement, Perseverance, Optimism, Conectivity and Happiness* (Compromiso, Perseverancia, Optimismo, Conectividad y Felicidad). En los dominios, cada ítem se puntúa en una escala de 1 a 5. Las puntuaciones se calculan para cada dominio como el promedio de sus cuatro ítems (Kern et al., 2016).

Índice de relación parental: Se trata de un indicador, adaptado de Soto et al., 2022, que mide la calidad de la relación de los estudiantes con dos de sus cuidadores principales de forma diferenciada. Para cada cuidador se evalúan tres ítems, para los cuales se genera una escala de 5 posibles variantes, entre “Muy pobre” y “Excelente”. Para cada cuidador, los 3 ítems se estandarizan y promedian para formar un índice.

3.5 Diseño del experimento

Para evaluar el impacto de las intervenciones en los indicadores mencionados, se emplea una evaluación experimental conocida como Ensayo Controlado Aleatorizado (RCT), donde los participantes son asignados aleatoriamente al grupo de tratamiento y al grupo de control. A continuación, se describe detalladamente el proceso de reclutamiento y selección de los centros de la intervención, junto con la asignación aleatoria y el cronograma del experimento.

Captación de los centros para la intervención

El proceso de captación de centros parte del lanzamiento de una campaña informativa a través de los medios de comunicación sobre el proyecto (Twitter, web y emails a centros con los que tiene relación) por parte del equipo implementador e investigador. Por otro lado, se concretan reuniones con municipios o centros que por su naturaleza puedan tener interés. En el caso de Cataluña, el departamento de Educación colabora en la difusión del proceso de reclutamiento a través de sus servicios territoriales.

Para presentar candidatura, los centros deben rellenar una solicitud por correo electrónico describiendo dos cursos de la ESO, el número de clases de cada nivel, y entre 1-3 profesores por nivel que podrían implementar la acción en cada nivel. Los profesores de cada nivel no podrán coincidir, para evitar la contaminación del grupo control.

La selección de centros en el programa se fundamenta en dos criterios principales: la vulnerabilidad de la población objetivo y las limitaciones metodológicas. En primer lugar, se recurre a indicadores de complejidad escolar, el tipo de escuela (pública, privada o concertada) y otros datos relevantes, como el índice socioeconómico del municipio y el ingreso familiar a nivel de sección censal, con el fin de crear una muestra representativa de estudiantes y padres con perfiles socioeconómicos y demográficos similares, poniendo énfasis en grupos vulnerables. En segundo lugar, se establece

que cada centro debe ofrecer al menos dos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria para garantizar una distribución aleatoria en distintos niveles educativos dentro de cada escuela. Para ser considerados elegibles, los profesores deben seleccionar una o más aulas en un nivel de grado específico (por ejemplo, 1A, 1B, 1C; o solo 1A) donde impartan al menos 3 horas de enseñanza semanal en una o varias materias.

Por consiguiente, en el proceso de selección de los centros educativo, se consideran los siguientes aspectos:

1. Que el centro participante tenga un nivel de complejidad alta¹⁴. Debido a que el estudio está dirigido a poblaciones vulnerables, se define que los centros de secundaria sean de alta complejidad como una característica prioritaria y altamente deseada de los centros participantes.
2. Cursos ofrecidos por el centro para participar en el proyecto (i.e., si un centro ofrece un solo curso, tiene menos posibilidades de participar que otro que ofrece mínimo dos, ya que garantizamos que dentro de un centro haya un curso control y otro tratado).
3. Si se encuentran en una localización geográfica a la que sea logísticamente complicado llegar para el equipo implementador o evaluador.
4. Ser un centro demasiado pequeño con unas características muy concretas (por ejemplo, los alumnos no están separados por edades), ya que podría ser una observación extrema en el grupo tratado o control.

Una vez definidos los centros, se requiere a los centros su apoyo para la recogida de distintos tipos de consentimientos informados: a nivel de centro y a nivel de familias y profesores.

¹⁴ En el caso de Cataluña, la complejidad se determinaba por medio de una clasificación no pública del Departamento de Educación de Cataluña.

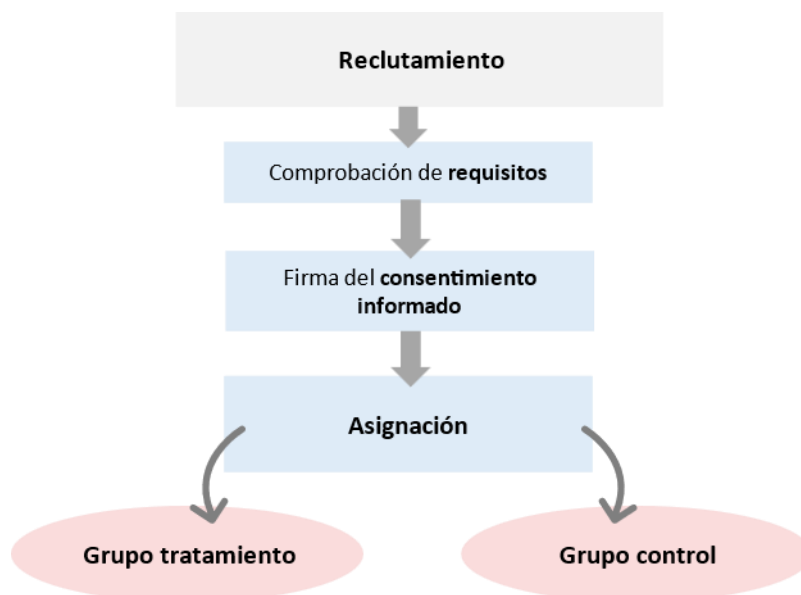
Consentimiento informado

Uno de los principios éticos fundamentales de la investigación con seres humanos (respeto a las personas) requiere que los participantes del estudio sean informados sobre la investigación y den su consentimiento para ser incluidos en el estudio. El consentimiento informado se realiza habitualmente como parte de la entrevista inicial y tiene dos partes esenciales: la explicación del experimento al sujeto, y la petición y registro de su consentimiento para participar. El consentimiento debe comenzar con una presentación comprensible de la información clave que ayudará al sujeto a tomar una decisión informada, es decir, comprender la investigación, lo que se espera de él y los posibles riesgos y beneficios. La documentación es necesaria como registro de que el proceso ha tenido lugar y como prueba de consentimiento informado en caso afirmativo.

El consentimiento informado es necesario en la gran mayoría de investigaciones y podrá ser oral o escrito dependiendo de diferentes factores como la alfabetización de la población o los riesgos que suponga el consentimiento. Solo bajo circunstancias muy específicas, como cuando los riesgos potenciales de los participantes sean mínimos y el consentimiento informado sea muy complejo de conseguir o perjudique la validez del experimento, se podrá eludir el consentimiento informado o dar información parcial a los participantes con la aprobación del comité de ética.

Asignación aleatoria de los participantes

Figura 3: Diseño de la muestra



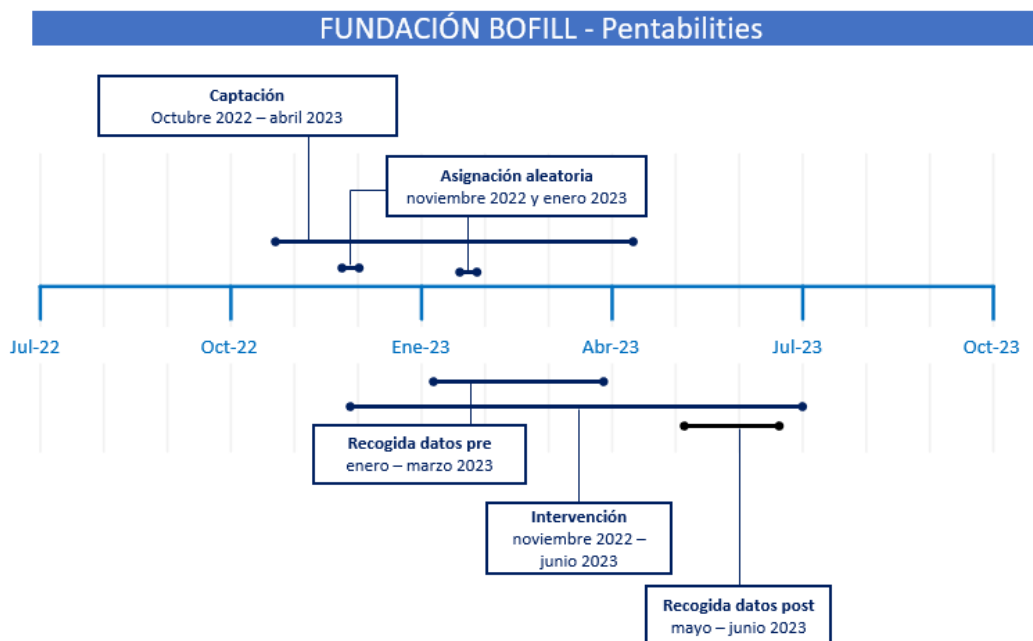
Concluido el proceso de captación se realiza el proceso de asignación de los participantes al grupo de tratamiento y al grupo de control. Para ello se emplea como unidad de aleatorización las promociones (conjunto de grupos de clase de un mismo curso) de los centros participantes. La aleatorización se realizó a nivel de promoción y dentro de cada centro para determinar en qué curso del centro se interviene. Es decir, los centros son los estratos de aleatorización. La

aleatorización determina dado los cursos presentados, cual es asignado al grupo de tratamiento y cual al grupo de control.

De esta forma el diseño prevé que cada centro tenga cursos tratados y grupos sin intervención, minimizando el riesgo de encontrar un efecto sobrestimado de la intervención. Si los centros únicamente ejercen control, esto podría desincentivar a las familias a otorgar su consentimiento para participar, además de no facilitar la recopilación de datos observacionales ni de cuestionarios de calidad debido a la falta de motivación. Esta situación podría conducir a la identificación de un efecto de intervención, incluso si no existe, debido a las mejores actitudes y comportamientos en los centros tratados por razones ajenas a la intervención. Es crucial considerar que este diseño también conlleva un riesgo en términos de contaminación entre cursos. Los profesores forman parte del mismo claustro y la comunicación entre ellos podría influir en la acción del grupo de control. Este riesgo también podría afectar a los propios estudiantes, quienes podrían tener hermanos o amigos en los grupos tratados. Sin embargo, este riesgo se minimiza debido a la naturaleza específica de la intervención, que implica la aplicación de una metodología muy precisa que es difícil de implementar sin acceder a la aplicación que facilita la recopilación sistemática de datos y la retroalimentación.

La **Figura 4** muestra el marco temporal en el que se desarrolla la implementación y evaluación.

Figura 4: Marco temporal de la implementación y evaluación



4 Descripción de la implementación de la intervención

Esta sección describe los aspectos prácticos de cómo se implementó la intervención, en el marco del diseño de la evaluación. Describe los resultados del proceso de captación de participantes y otros aspectos logísticos relevantes para contextualizar los resultados de la evaluación.

La implementación del proyecto varió entre Cataluña y la región Sur (Andalucía, Ceuta y Melilla) en varios aspectos importantes. En Cataluña, la aleatorización se llevó a cabo a nivel de curso o promoción de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), mientras que en la región Sur se realizó a nivel de grupo-clase. Además, en la región Sur, la implementación de la acción difiere sustancialmente de la implementación en Cataluña, puesto que no se produjo la observación dentro del aula y se empezó la intervención más tarde, hecho que limitó los meses de intervención y el número de mentorías recibidas. Así pues, los resultados esperados son mucho menores. En consecuencia, la evaluación del impacto del tratamiento se basó únicamente en encuestas, a diferencia de Cataluña, donde también se realizaron observaciones externas y una actividad final estandarizada. Como resultado de estas diferencias, el análisis de los datos se presenta de manera separada para cada región, con tablas que muestran los datos de ambas regiones por separado, facilitando así la comparación entre ellas.

4.1 Descripción de la muestra

La estrategia de captación se enfoca a nivel de municipio y a nivel de centro escolar. De este modo, la aproximación tanto a municipios como a centros se efectúa a través del envío de correos electrónicos, llamadas, boletines, redes municipales y sesiones informativas.

De este modo, de unas cifras iniciales de potenciales participantes de 303 centros, 99 (el 32,7%) presentaron candidaturas. De ellos, 80 centros afirman querer/poder participar y firman el consentimiento Informado. A partir de este número de centros se obtiene una cifra de potenciales alumnos participantes, que alcanza los 7.461 alumnos. Así, el número total de alumnos contactados asciende a 7.461, de los cuales 5.810 firman el Consentimiento Informado. La **Tabla 1** y la **Tabla 2** resumen los resultados principales del proceso de captación, con el desglose de los diferentes programas y territorios en los que se han llevado a cabo.

Tabla 1: Registro del proceso de captación (centros)

Ámbito territorial	Cataluña	Andalucía	Ceuta y Melilla	Total
Potenciales centros participantes	259	51	13	303
Número centros contactados	54	51	13	99
Número de centros que firman el CI	39	37	7	80

Tabla 2: Registro del proceso de captación (alumnos)

Ámbito territorial	Cataluña	Andalucía, Ceuta y Melilla	Total
Potenciales alumnos participantes	4.568	2.893	7.461
Número de alumnos que firman el CI	2.905	2.095	5.810

Entre las causas de rechazo para la participación en el proyecto respecto de los centros, se puede señalar que unos pocos no cumplían los requisitos, y que otros no quisieron participar por la alta implicación que suponía para los docentes y sus alumnos.

Como resultado final, en Cataluña, el estudio incluyó a 39 institutos de educación secundaria, con el consentimiento de 2.905 estudiantes y 184 profesores. Debido a la alta necesidad de recursos requerida para la recogida y observación en aulas se elige una muestra¹⁵ de 2.451 alumnos y 129 profesores compuesta por aquellos alumnos que reciben un mayor número de horas por parte de los docentes participantes. En el sur de España, se implementó la intervención en un total de 45 centros educativos, con la participación inicial de 2.095 alumnos y 140 profesores que dieron su consentimiento. De estos participantes, se seleccionó una muestra de 1.866 alumnos y 102 profesores para ser encuestados.

¹⁵ El criterio de selección de la muestra fue que los docentes interesados en participar dieran al menos 3 horas de clase.

Características de la muestra final de la evaluación

En la **Tabla 1** se presentan las principales estadísticas descriptivas de la muestra del estudio por parte de Cataluña. Se observa un equilibrio de género, con un 52% de estudiantes de género masculino y un 48% de género femenino. Respecto a la distribución por cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el 74% de los estudiantes se encuentran en el primer ciclo (42% en 1 ESO y 32% en 2 ESO), mientras que el 26% restante está en el segundo ciclo (22% en 3 ESO y 4% en 4 ESO). En consecuencia, la edad media de los estudiantes es de 13,3 años.

En cuanto al país de nacimiento, el 87% de los estudiantes en la muestra ha nacido en España, mientras que el 13% restante proviene de otros países, principalmente Marruecos, Pakistán y Perú. Al considerar el país de nacimiento del cuidador principal, sin embargo, se destaca que el 39% de los estudiantes tienen padres nacidos fuera de España.

Geográficamente, la muestra está mayormente concentrada en Barcelona (88% de los estudiantes), aunque también se incluye representación de las regiones de Lleida (8 %), Girona (2 %) y Tarragona (2 %). Como se explicó anteriormente, en la selección de centros educativos se priorizaron aquellos con un alto grado de complejidad. Como resultado, el 28% de los estudiantes de la muestra pertenecen a centros de complejidad media-alta, el 31% a centros de alta complejidad y el 9% a centros de complejidad muy alta. El 33% restante proviene de centros de complejidad media-baja.

Tabla 1: Estadísticas descriptivas de la muestra (Cataluña)

Variable	Obs.	Desviación			
		Media	Típica	Mínimo	Máximo
<i>Características del Estudiante</i>					
Femenino	2.164	0,48	0,50	0	1
Edad en 2022	1.938	13,31	1,03	12	17
País de Nacimiento: España	2.164	0,87	0,34	0	1
País de Nacimiento: Otro	2.164	0,13	0,34	0	1
País de Nacimiento: Marruecos	2.412	0,01	0,12	0	1
País de Nacimiento: Pakistán	2.412	0,01	0,12	0	1
País de Nacimiento: Perú	2.412	0,01	0,09	0	1
Residencias: Barcelona	2.412	0,88	0,33	0	1
Residencias: Lleida	2.412	0,08	0,27	0	1
Residencias: Girona	2.412	0,02	0,15	0	1
Residencias: Tarragona	2.412	0,02	0,14	0	1
<i>Características de la Escuela</i>					
Índice de Complejidad: Medio-Bajo	2.412	0,33	0,47	0	1

Variable	Obs.	Media	Desviación		
			Típica	Mínimo	Máximo
Índice de Complejidad: Alto	2.412	0,31	0,46	0	1
Índice de Complejidad: Medio-Alto	2.412	0,28	0,45	0	1
Índice de Complejidad: Muy Alto	2.412	0,09	0,28	0	1
<i>Características del Nivel de ESO y Clase</i>					
1º ESO	2.412	0,42	0,49	0	1
2º ESO	2.412	0,32	0,47	0	1
3º ESO	2.412	0,22	0,42	0	1
4º ESO	2.412	0,04	0,19	0	1
Nº de horas por clase	2.412	7,68	5,40	2	35
Nº de asignaturas por clase	2.412	2,82	1,51	1	9
<i>Características del Cuidador Principal</i>					
País de Nacimiento: España	2.143	0,61	0,49	0	1
País de Nacimiento: Otro	2.143	0,39	0,49	0	1
País de Nacimiento: Marruecos	2.143	0,09	0,29	0	1
País de Nacimiento: Perú	2.143	0,02	0,14	0	1
País de Nacimiento: Pakistán	2.143	0,02	0,13	0	1
Educación: No lo sé	1.265	0,46	0,50	0	1
Educación Secundaria	1.265	0,22	0,41	0	1
Formación Profesional	1.265	0,21	0,41	0	1
Educación Primaria	1.265	0,08	0,27	0	1
Educación: Ninguna	1.265	0,04	0,20	0	1
Personas en casa	1.265	3,12	1,00	1	5
Habitaciones en casa	1.265	3,15	0,86	1	6

Tabla 1 (continuación): Estadísticas descriptivas de la muestra (Cataluña)

Variable	Obs.	Media	Desviación		
			Típica	Mínimo	Máximo
<i>Uso del tiempo del profesor</i>					
Instrucción directa a toda la clase (Clases magistrales)	105	1,99	1,03	1	5
Trabajando con el alumnado individualmente	104	1,95	0,99	1	5
Dirigir la clase en grupos pequeños	104	2,04	1,03	1	5
Abordar los problemas disciplinarios del alumnado	104	1,62	0,75	1	5

Variable	Obs.	Media	Desviación		
			Típica	Mínimo	Máximo
Facilitar el trabajo en grupo	105	2,29	1,05	1	5
Abordar los problemas disciplinarios del alumnado	103	1,81	0,82	1	5
Reuniones con el resto del profesorado/dirección	104	2,4	0,73	1	5
Entrega de evaluaciones	101	1,8	0,93	1	5
Utilizar los resultados de las evaluaciones	103	1,65	0,74	1	4
Funciones de supervisión	105	1,86	0,78	1	5
Actividades de desarrollo profesional	104	2,31	1,03	1	5
Preparación para las evaluaciones estatales, etc.	101	1,56	0,91	1	5
Tiempo de planificación individual	105	3,44	1,07	1	5
Comunicarse con las figuras parentales del alumnado/a	104	3,02	1,17	1	5
Tiempo de planificación colaborativa	103	3,03	1,02	1	5
Deberes administrativos	103	2,78	1,23	1	5
Pre-instrucción	105	3,36	1,03	1	5
Post-instrucción	103	3,42	1,08	1	5
<i>Percepción del estudiante sobre el profesor (11-items)</i>					
Me hace sentir que importo	2140	3,61	1,13	1	5
Muestra interés en mi trabajo	2141	4,02	0,96	1	5
Me motiva a tener éxito	2139	3,88	1,12	1	5
Me anima a explicar mi proceso de pensamiento	2143	3,74	1,13	1	5
Involucra a toda la clase	2143	4,17	0,96	1	5
Nos elogia por buenas ideas	2141	4,11	1,02	1	5
Nos anima a preguntar/comentar en las lecciones	2142	4,11	0,98	1	5
Nos critica cuando cometemos errores	2140	1,87	1,17	1	5
Fomenta la auto-gestión del estudiante	2134	3,84	0,92	1	5
Facilita la resolución de conflictos	2139	3,88	1,05	1	5
Nos anima a ayudarnos mutuamente	2143	4,05	0,99	1	5
<i>Descriptivos TROS</i>					
<i>Ambiente</i>					

Laboratorio de Políticas de Inclusión en España

Variable	Obs.	Media	Desviación		
			Típica	Mínimo	Máximo
Instrucción a toda la clase (%)	112	0,5	0,3	0	1
Instrucción en grupos pequeños (%)	112	0,21	0,26	0	1
Individual (%)	112	0,25	0,26	0	1
Otro (%)	112	0,04	0,09	0	1
<i>Interacción</i>					
Sin interacción (%)	112	0,11	0,14	0	0,7
Con estudiante/instruccional (%)	112	0,59	0,28	0	1
Con estudiante/gerencial (%)	112	0,2	0,19	0	0,78
Con estudiante/social (%)	112	0,04	0,07	0	0,25
Con estudiante/colaborativo (%)	112	0,05	0,12	0	0,6
Con estudiante/otros (%)	112	0,01	0,04	0	0,3
<i>Naturaleza de la interacción</i>					
Cuestionamiento (proceso) (%)	112	0,06	0,1	0	0,4
Cuestionamiento (contenido) (%)	112	0,15	0,2	0	0,88
Explicación (%)	112	0,41	0,21	0	1
Comentario (%)	112	0,07	0,17	0	0,67
Escuchar (%)	112	0,08	0,11	0	1
Indicaciones o sugerencias (%)	112	0,06	0,11	0	0,4
Modelado/demonstración (%)	112	0,08	0,15	0	0,62
Otro (%)	112	0,1	0,13	0	0,56
<i>Propósito de la interacción</i>					
Enfoque en el contenido (%)	127	0,4	0,29	0	1
Enfoque en el proceso (%)	127	0,26	0,23	0	0,9
Enfoque en el producto (%)	127	0,18	0,19	0	0,88
Conectar contenido con otras disciplinas (%)	127	0,01	0,03	0	0,2
Presentar múltiples perspectivas sobre el tema (%)	127	0,05	0,12	0	0,67
Redirigir el pensamiento del estudiante (%)	127	0,08	0,14	0	0,57
Mostrar interés en el trabajo del estudiante (%)	127	0,15	0,17	0	0,71
Mostrar aprecio personal por el estudiante (%)	127	0,05	0,1	0	0,5
Fomentar la ayuda mutua entre estudiantes (%)	127	0,01	0,05	0	0,25
Motivar a los estudiantes al éxito (%)	127	0,11	0,17	0	0,7

Laboratorio de Políticas de Inclusión en España

Variable	Obs.	Media	Desviación		
			Típica	Mínimo	Máximo
Fomentar que los estudiantes cuestionen (%)	127	0,02	0,05	0	0,33
Fomentar respuestas extensas de los estudiantes (%)	127	0,06	0,12	0	0,56
Animar a la autogestión de los estudiantes (%)	127	0,08	0,15	0	0,71
Elogiar el comportamiento del estudiante (%)	127	0,01	0,04	0	0,17
Elogiar el rendimiento del estudiante (%)	127	0,04	0,09	0	0,5
Corregir el comportamiento del estudiante (%)	127	0,09	0,15	0	1
Otro (%)	127	0,08	0,13	0	0,62
<i>Bessi-45 profesor</i>					
Auto-gestión	105	3,64	0,53	2	5
Compromiso Social	105	3,41	0,48	2	5
Cooperación	105	3,92	0,49	3	5
Gestión Emocional	105	3,49	0,6	2	5
Innovación	105	3,52	0,53	2	5
<i>Índice BFI-2-S profesor</i>					
Extraversión	105	3,82	0,61	2	5
Amabilidad	105	4,12	0,5	3	5
Responsabilidad	105	3,97	0,81	2	5
Emocionalidad Negativa	105	2,48	0,67	2	4
Apertura Mental	105	3,97	0,75	2	5
<i>Motivación autónoma para enseñar</i>					
Motivación Externa	105	2,47	0,86	1	4
Motivación Inconsciente	105	3,71	0,85	1	5
Motivación Identificada	105	4,73	0,41	2	5
Motivación Intrínseca	105	4,62	0,44	2	5
<i>Mentalidad de crecimiento*</i>					
Índice DMI	111	2,41	1,07	1	5
<i>Mentalidad para profesores*</i>					
Índice Mentalidad para profesores	113	4,37	0,31	3	5

<i>Bessi-45 estudiantes</i>					
Auto-gestión	2181	3,44	0,62	1	5
Compromiso Social	2181	3,23	0,67	1	5
Cooperación	2181	3,61	0,57	1	5
Gestión Emocional	2181	3,14	0,77	1	5
Innovación	2181	3,28	0,62	1	5
<i>Índice BFI-2-S estudiantes</i>					
Extraversión	2177	3,38	0,67	1	5
Amabilidad	2176	3,77	0,64	1	5
Responsabilidad	2176	3,34	0,68	1	5
Emocionalidad Negativa	2176	2,84	0,74	1	5
Apertura Mental	2176	3,44	0,68	1	5
<i>Índice RMET</i>					
RMET % Score	2170	0,67	0,12	0	1
<i>Epoch</i>					
Compromiso	2157	3,14	0,85	1	5
Perseverancia	2157	3,59	0,86	1	5
Optimismo	2157	3,28	0,96	1	5
Conectividad	2157	3,99	0,92	1	5
Felicidad	2157	3,71	0,98	1	5
<i>Índice de relación parental</i>					
Índice del Cuidador 1	2138	4,24	0,48	1	6
Índice del Cuidador 2	2054	4,15	0,5	1	6
<i>Índice Perseverancia estudiantes*</i>					
Índice Grit	1148	3,34	0,59	1	5
<i>Índice de mentalidad de crecimiento (DMI)*</i>					
Índice DMI	1131	3,76	1,18	1	6
<i>Puntuación de los 5 dominios de habilidades sociemocionales de Pentabilities</i>					
Autonomía	1868	0,01	0,98	-2	2
Cooperación	1871	0,02	0,99	-3	3
Gestión emocional	1855	0,02	0,99	-3	3
Responsabilidad	1858	0,02	1	-3	2
Pensamiento	1855	-0,02	1,01	-2	3
<i>Bessi-20 auto-reportada*</i>					
Auto-gestión	2163	3,53	0,68	1	5

Compromiso Social	2163	3,21	0,77	1	5
Cooperación	2163	3,67	0,67	1	5
Gestión Emocional	2163	3,22	0,8	1	5
Innovación	2163	3,35	0,71	1	5
Bessi-20 observada por los profesores*					
Auto-gestión	1316	3,23	1,03	1	5
Compromiso Social	1315	3,12	0,89	1	5
Cooperación	1315	3,35	0,79	1	5
Gestión Emocional	1315	3,32	0,82	1	5
Innovación	1316	3,27	0,81	1	5

Nota: Medidas con * indican que los outcomes solo se midieron al endline.

Como muestra la **Tabla 2**, en el proyecto en el sur de España, en general, la imagen es bastante parecida a la descrita para Cataluña.

La muestra se concentra principalmente en Andalucía, representando un 87% del total y distribuyéndose entre las distintas provincias de la región de la siguiente manera: Huelva (22%), Málaga (19%), Jaén (16%), Almería (12%), Cádiz (7%), Sevilla (6%) y Granada (4%). Los participantes restantes residen en Ceuta (11%) y Melilla (2%). Respecto a las características de los estudiantes, la proporción en género es equitativa, y la mayoría de los estudiantes (96%) han nacido en España. Además, los datos muestran que el 33% de los estudiantes se encuentran en 1º de ESO, seguido por un 32% en 2º ESO, un 20% en 3º ESO y un 15% en 4º ESO.

En lo que respecta a las características del cuidador principal, se observa una marcada predominancia de nacidos en España (84%) en comparación con otros países. En términos de educación, menos de la mitad (49%) han asistido a la universidad. Además, en promedio, los hogares tienen alrededor de cinco personas y cuentan con entre tres y cuatro dormitorios.

Por brevedad, no se incluyen en la tabla de descriptivos de la Región Sur, información sobre los resultados.

Tabla 2: Estadísticas descriptivas de la muestra (Región Sur)

Variable	Obs.	Desviación			
		Media	Típica	Mínimo	Máximo
<i>Características del Estudiante</i>					
Femenino	1.598	0,48	0,50	0	1
Edad en 2022	1.593	13,80	1,23	12	17
País de Nacimiento: España	1.737	0,96	0,20	0	1

Laboratorio de Políticas de Inclusión en España

Variable	Obs.	Media	Desviación		
			Típica	Mínimo	Máximo
País de Nacimiento: Otro	1.737	0,04	0,20	0	1
País de Nacimiento: Otro: Marruecos	1.878	0,01	0,12	0	1
País de Nacimiento: Otro: Colombia	1.878	0,01	0,07	0	1
País de Nacimiento: Otro: Venezuela	1.878	0,00	0,06	0	1
País de Nacimiento: Otro: Otro	1.878	0,98	0,15	0	1
Residencias: Huelva	1.878	0,22	0,42	0	1
Residencias: Málaga	1.878	0,19	0,39	0	1
Residencias: Jaén	1.878	0,16	0,37	0	1
Residencias: Almería	1.878	0,12	0,33	0	1
Residencias: Ceuta	1.878	0,11	0,31	0	1
Residencias: Cádiz	1.878	0,07	0,26	0	1
Residencias: Sevilla	1.878	0,06	0,23	0	1
Residencias: Granada	1.878	0,04	0,20	0	1
Residencias: Melilla	1.878	0,02	0,15	0	1
<i>Características del Grado</i>					
1º ESO	1.878	0,33	0,47	0	1
2º ESO	1.878	0,32	0,47	0	1
3º ESO	1.878	0,20	0,40	0	1
4º ESO	1.878	0,15	0,36	0	1
<i>Características del Cuidador Principal</i>					
País de Nacimiento: España	1.720	0,84	0,37	0	1
País de Nacimiento: Otro	1.720	0,16	0,37	0	1
País de Nacimiento: Otro: Marruecos	1.878	0,08	0,28	0	1
País de Nacimiento: Otro: Colombia	1.878	0,01	0,08	0	1
País de Nacimiento: Otro: Argentina	1.878	0,01	0,08	0	1
País de Nacimiento: Otro: Otro	1.878	0,90	0,30	0	1
Educación: Asiste a la Universidad	1.718	0,49	0,50	0	1
Educación: No asistió a la universidad	1.718	0,34	0,47	0	1
Educación No asistió a la universidad. Primaria	1.142	0,12	0,33	0	1

Variable	Obs.	Media	Desviación		
			Típica	Mínimo	Máximo
Educación No asistió a la universidad. Secundaria	1.142	0,24	0,43	0	1
Educación No asistió a la universidad. FP	1.142	0,24	0,42	0	1
Educación No asistió a la universidad. No sé	1.142	0,36	0,48	0	1
Educación No asistió a la universidad. Ninguna	1.142	0,04	0,20	0	1
Educación: No sé	1.142	0,36	0,48	0	1
Personas en la casa	1.605	5,19	9,77	1	99
Dormitorios en la casa	1.605	3,53	5,93	1	99

4.2 Resultados de la asignación aleatoria

Una vez seleccionados los centros participantes, estos fueron asignados al grupo de control o al grupo de tratamiento de forma aleatoria, según lo explicado en la **sección 3.5**. La **Tabla 3** presenta los resultados del proceso de aleatorización.

Tabla 3. Resultados asignación aleatoria

	Población			Muestra		
	Total	GT	GC	Total	GT	GC
<i>Nivel de estudiante</i>						
Cataluña	2.905	1.401	1.504	2.451	1.244	1.207
Sur de España	2.095	1.088	1.007	1.748	885	863
<i>Nivel de Profesor</i>						
Cataluña	184	95	89	129	62	67
Sur de España	140	71	69	121	63	58

Nota: La población descrita incluye todos los estudiantes y profesores con consentimiento de participación en el estudio. La muestra potencial es el conjunto de profesores y de alumnos que, por razones logísticas, buscamos encuestar.

Con el objetivo de comprobar que la asignación aleatoria define un grupo de control y un grupo de tratamiento estadísticamente comparables, se realiza una prueba de equilibrio donde se contrasta que, en media, las características observables de los participantes en ambos grupos son iguales. El equilibrio entre los grupos experimentales es clave para poder inferir el efecto causal del programa mediante la comparación de sus resultados.

Como se puede comprobar en la **Tabla 4**, en Cataluña la muestra está balanceada a nivel de características sociodemográficas. Para las características descritas, en ningún caso la diferencia de medias entre el grupo tratado y el control es estadísticamente significativa. Además, el número de observaciones es casi idéntico en ambos grupos. Estos dos hechos constatan que la aleatorización se ha realizado correctamente.

Tabla 4: Contrastes de equilibrio entre grupos experimentales (Cataluña)

	Grupo de Control		Grupo de Tratamiento		Total		
	Obs.	Media	Obs.	Media	Obs.	Dif. de medias	p-valor
<i>Características del Estudiante</i>							
Masculino	547	0,51	548	0,51	1.095	0,005	0,687
Femenino	461	0,47	468	0,48	929	0,009	0,791
Edad en 2022	973	13,26	969	13,38	1.942	0,114**	0,021
España	864	0,89	840	0,87	1.704	-0,022	0,165
<i>Características del Hogar</i>							
Personas en la casa	985	3,10	981	3,14	1.966	0,037	0,412
Dormitorios en la casa	984	3,18	980	3,12	1.964	-0,062	0,112
<i>País de Nacimiento de los Cuidadores</i>							
España	654	0,61	648	0,61	1.302	-0,004	0,886
<i>Provincia de la Escuela</i>							
Barcelona	1.058	0,89	1.057	0,87	2.115	-0,020	0,167
Lleida	90	0,08	101	0,08	191	0,007	0,850
Girona	29	0,02	30	0,02	59	0,000	0,994
Tarragona	16	0,01	31	0,03	47	0,012	0,789

Nota: La muestra incluye todos los estudiantes aleatorizados con niveles de baseline y endline. Se incluyen efectos de estratos para el nivel de complejidad. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-grado. * p<0.10, **p<0.05,***p<0.01

Tabla 4 (continuación):

Contrastes de equilibrio entre grupos experimentales (Cataluña)

	Grupo de Control		Grupo de Tratamiento		Total		
	Obs.	Media	Obs.	Media	Obs.	Dif. de medias	p-valor
<i>Uso del tiempo del profesor</i>							
Instrucción directa a toda la clase (Clases Magistrales)	51	2,04	52	1,92	103	-0,088	0,566

	Grupo de Control		Grupo de Tratamiento		Total		
	Obs.	Media	Obs.	Media	Obs.	Dif. de medias	p-valor
Trabajando con el alumnado individualmente	51	2,02	51	1,90	102	-0,107	0,553
Dirigir la clase en grupos pequeños	50	2,02	52	2,08	102	0,053	0,783
Abordar los problemas disciplinarios del alumnado	51	1,61	51	1,63	102	0,002	0,897
Facilitar el trabajo en grupo	51	2,33	52	2,23	103	-0,134	0,620
Abordar los problemas disciplinarios del alumnado	51	1,82	50	1,78	101	-0,049	0,792
Reuniones con el resto del profesorado/ dirección	51	2,35	51	2,45	102	0,127	0,503
Entrega de evaluaciones	49	1,84	50	1,80	99	-0,068	0,845
Utilizar los resultados de las evaluaciones	51	1,65	50	1,66	101	-0,029	0,931
Funciones de supervisión	51	1,86	52	1,87	103	-0,000	0,986
Actividades de desarrollo profesional	51	2,25	51	2,35	102	0,082	0,631
Preparación para las evaluaciones estatales etc.	50	1,60	49	1,55	99	-0,067	0,792
Tiempo de planificación individual	51	3,71	52	3,17	103	-0,550**	0,012
Comunicarse con los/las figuras parentales del alumnado/a	51	3,27	51	2,75	102	-0,503**	0,022
Tiempo de planificación colaborativa	51	3,27	50	2,80	101	-0,460**	0,017
Deberes administrativos	51	2,65	50	2,90	101	0,219	0,308
Pre-instrucción	51	3,59	52	3,15	103	-0,434**	0,031
Post-instrucción	51	3,59	50	3,28	101	-0,319	0,146
<i>Percepción del estudiante sobre el profesor(11-items)</i>							
Me hace sentir que importo	1.058	3,55	1.082	3,67	2.140	0,112**	0,021
Muestra interés en mi trabajo	1.058	3,98	1.083	4,06	2.141	0,079*	0,058
Me motiva a tener éxito	1.057	3,84	1.082	3,93	2.139	0,092*	0,056
Me anima a explicar mi proceso...	1.059	3,70	1.084	3,78	2.143	0,081*	0,100

	Grupo de Control		Grupo de Tratamiento		Total		
	Obs.	Media	Obs.	Media	Obs.	Dif. de medias	p-valor
Involucra a toda la clase	1.059	4,10	1.084	4,25	2.143	0,151***	0,000
Nos elogia por buenas ideas	1.058	4,01	1.083	4,21	2.141	0,206***	0,000
Nos anima a preguntar/comentar...	1.058	4,04	1.084	4,19	2.142	0,148***	0,000
Nos critica cuando cometemos errores	1.058	1,86	1.082	1,88	2.140	0,024	0,641
Fomenta la auto-gestión del estudiante	1.056	3,83	1.078	3,84	2.134	0,007	0,857
Facilita la resolución de conflictos	1.057	3,86	1.082	3,90	2.139	0,045	0,325
Nos anima a ayudarnos mutuamente	1.059	4,00	1.084	4,10	2.143	0,100**	0,020

Nota: La muestra incluye todos los estudiantes aleatorizados con niveles de baseline y endline. * p<0.10, **p< 0.05, ***p<0.01

Tabla 4 (continuación):

Contrastes de equilibrio entre grupos experimentales (Cataluña)

	Grupo de Control		Grupo de Tratamiento		Total		
	Obs.	Media	Obs.	Media	Obs.	Dif. de medias	p-valor
<i>TROS</i>							
<i>Ambiente</i>							
Instrucción a toda la clase (%)	54	0,45	58	0,54	112	0,077	0,114
Instrucción en grupos pequeños (%)	54	0,21	58	0,22	112	0,012	0,827
Individual (%)	54	0,30	58	0,20	112	-0,095**	0,034
Otro (%)	54	0,04	58	0,04	112	0,006	0,886
<i>Interacción</i>							
Sin interacción (%)	54	0,15	58	0,07	112	-0,083***	0,001
Con estudiante / instruccional (%)	54	0,57	58	0,62	112	0,048	0,344
Con estudiante / gerencial (%)	54	0,19	58	0,21	112	0,017	0,569
Con estudiante / social (%)	54	0,04	58	0,04	112	-0,007	0,688
Con estudiante / colaborativo (%)	54	0,04	58	0,06	112	0,021	0,457

Laboratorio de Políticas de Inclusión en España

	Grupo de Control		Grupo de Tratamiento		Total		p-valor
	Obs.	Media	Obs.	Media	Obs.	Dif. de medias	
Con estudiante / otros (%)	54	0,01	58	0,01	112	0,003	0,656
<i>Naturaleza de la Interacción</i>							
Cuestionamiento (proceso) (%)	54	0,08	58	0,04	112	-0,040**	0,050
Cuestionamiento (contenido) (%)	54	0,12	58	0,17	112	0,048	0,205
Explicación (%)	54	0,39	58	0,43	112	0,035	0,306
Comentario (p. ej., discusión general) (%)	54	0,08	58	0,06	112	-0,022	0,505
Escuchar (%)	54	0,08	58	0,08	112	0,006	0,751
Indicaciones o sugerencias (%)	54	0,05	58	0,07	112	0,022	0,303
Modelado / demostración (%)	54	0,10	58	0,05	112	-0,046*	0,064
Otro (%)	54	0,10	58	0,10	112	-0,004	0,818
<i>Propósito de la interacción</i>							
Enfoque en el contenido (%)	54	0,40	58	0,45	112	0,046	0,336
Enfoque en el proceso (%)	54	0,27	58	0,28	112	0,004	0,914
Enfoque en el producto (p. ej., resultado) (%)	54	0,23	58	0,16	112	-0,067	0,103
Conectar contenido con otras disciplinas (p. ej., resultado) (%)	54	0,01	58	0,01	112	-0,002	0,806
Presentar múltiples perspectivas sobre el tema (%)	54	0,03	58	0,07	112	0,031	0,117
Redirigir el pensamiento del estudiante (%)	54	0,09	58	0,10	112	0,022	0,502
Mostrar interés en el trabajo del estudiante (%)	54	0,11	58	0,15	112	0,035	0,301
Mostrar aprecio personal por el estudiante (%)	54	0,06	58	0,08	112	0,015	0,547
Fomentar la ayuda mutua entre estudiantes (%)	54	0,02	58	0,01	112	-0,007	0,390
Motivar a los estudiantes al éxito (%)	54	0,08	58	0,11	112	0,038	0,160
Fomentar que los estudiantes cuestionen (%)	54	0,04	58	0,03	112	-0,013	0,567
Fomentar respuestas extensas de los estudiantes (%)	54	0,03	58	0,03	112	-0,001	0,897
Animar a la autogestión de los estudiantes (%)	54	0,04	58	0,03	112	-0,012	0,446

	Grupo de Control		Grupo de Tratamiento		Total		p-valor
	Obs.	Media	Obs.	Media	Obs.	Dif. de medias	
Elogiar el comportamiento del estudiante (%)	54	0,02	58	0,01	112	-0,013	0,259
Elogiar el rendimiento del estudiante (%)	54	0,02	58	0,05	112	0,026*	0,083
Corregir el comportamiento del estudiante (%)	54	0,08	58	0,11	112	0,025	0,362
Otro (%)	54	0,08	58	0,07	112	-0,012	0,494

Nota: La muestra incluye todos los estudiantes aleatorizados con niveles de baseline y endline. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01

Tabla 4 (continuación):

Contrastes de equilibrio entre grupos experimentales (Cataluña)

	Grupo de Control		Grupo de Tratamiento		Total		p-valor
	Obs.	Media	Obs.	Media	Obs.	Dif. de medias	
<i>BESSI-45 profesor</i>							
Auto-gestión	52	3,77	53	3,52	105	-0,256**	0,013
Compromiso Social	52	3,41	53	3,42	105	0,009	0,923
Cooperación	52	3,99	53	3,84	105	-0,148	0,120
Gestión Emocional	52	3,54	53	3,44	105	-0,103	0,382
Innovación	52	3,62	53	3,41	105	-0,215**	0,037
<i>BFI-2-S profesor</i>							
Extraversión	52	3,79	53	3,85	105	0,050	0,668
Amabilidad	52	4,22	53	4,02	105	-0,208**	0,033
Responsabilidad	52	4,12	53	3,82	105	-0,314*	0,059
Emocionalidad Negativa	52	2,53	53	2,44	105	-0,103	0,504
Apertura Mental	52	4,02	53	3,91	105	-0,112	0,441
<i>Motivación autónoma para enseñar</i>							
Motivación Externa	52	2,55	53	2,38	105	-0,175	0,307
Motivación Inconsciente	52	3,79	53	3,62	105	-0,159	0,308
Motivación Identificada	52	4,80	53	4,66	105	-0,142*	0,087
Motivación Intrínseca	52	4,61	53	4,64	105	0,018	0,719

	Grupo de Control		Grupo de Tratamiento		Total		
	Obs.	Media	Obs.	Media	Obs.	Dif. de medias	p-valor
<i>BESSI-45 estudiante (Bessi-20 en endline)</i>							
Auto-gestión	988	3,47	982	3,41	1.970	-0,053*	0,056
Compromiso Social	988	3,25	982	3,20	1.970	-0,043	0,162
Cooperación	988	3,60	982	3,62	1.970	0,019	0,459
Gestión Emocional	988	3,13	982	3,15	1.970	0,016	0,640
Innovación	988	3,30	982	3,25	1.970	-0,046*	0,096
<i>Índice BFI-2-S estudiante (BFI-2-XS en endline)</i>							
Extraversión	986	3,40	981	3,35	1.967	-0,049	0,105
Amabilidad	986	3,79	980	3,76	1.966	-0,032	0,263
Responsabilidad	986	3,36	980	3,31	1.966	-0,051*	0,096
Emocionalidad Negativa	986	2,83	980	2,84	1.966	0,002	0,949
Apertura Mental	986	3,45	980	3,42	1.966	-0,024	0,426
<i>Índice RMET</i>							
Puntuación % RMET	984	0,67	977	0,67	1.961	-0,003	0,511
<i>EPOCH</i>							
Compromiso	977	3,17	972	3,14	1.949	-0,025	0,428
Perseverancia	977	3,63	972	3,55	1.949	-0,092**	0,022
Optimismo	977	3,32	972	3,24	1.949	-0,081*	0,079
Conectividad	977	4,02	972	3,99	1.949	-0,031	0,535
Felicidad	977	3,74	972	3,71	1.949	-0,042	0,447
<i>Índice de relación parental</i>							
Índice del Cuidador...	1.073	4,24	1.065	4,25	2.138	0,022	0,674
Índice del Cuidador...	1.032	4,15	1.022	4,16	2.054	-0,003	0,666

Nota: No se tienen resultados del contraste de equilibrio para el Índice de mentalidad y mentalidad de crecimiento para los profesores. Para los estudiantes, tampoco existe contraste de equilibrio para el índice de perseverancia (GRIT) y mentalidad de crecimiento (DMI), , puntuación media estandarizada de los 5 dominios de habilidades socioemocionales de Pentabilidades con controles, y medidas de autoconciencia para las habilidades sociemocionales, ya que estos indicadores solamente se añadieron en endline..La muestra incluye todos los estudiantes aleatorizados con niveles de baseline y endline.* p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01

Los resultados del contraste de equilibrio en el sur de España, presentados en la **Tabla 7**, tampoco muestran diferencias significativas entre los distintos grupos.

Tabla 5: Contrastes de equilibrio entre grupos experimentales (Región Sur)

	Grupo de Control		Grupo de Tratamiento		Total		p-valor
	Obs.	Media	Obs.	Media	Obs.	Dif. de medias	
<i>Características del Estudiante</i>							
Masculino	395	0,51	402	0,49	797	-0,014	0,699
Edad en 2022	783	13,78	820	13,81	1603	0,021	0,750
España	756	0,97	783	0,96	1.539	-0,010	0,318
<i>Características del Hogar</i>							
Personas en la casa	787	5,66	818	4,74	1.605	-0,917*	0,060
Dormitorios en la casa	787	3,56	818	3,50	1.605	-0,055	0,852
<i>País de Nacimiento de los Cuidadores</i>							
España	724	0,85	715	0,82	1.439	-0,028	0,151
<i>Provincia de la Escuela</i>							
Huelva	219	0,24	199	0,21	418	-0,035	0,391
Málaga	173	0,19	182	0,19	355	-0,002	0,960
Jaén	146	0,16	160	0,17	306	0,005	0,909
Almería	95	0,10	131	0,14	226	0,031	0,484
Ceuta	97	0,11	111	0,11	208	0,008	0,853
Cádiz	71	0,08	62	0,06	133	-0,014	0,756
Sevilla	41	0,05	68	0,07	109	0,025	0,595
Granada	42	0,05	37	0,04	79	-0,008	0,862
Melilla	26	0,03	18	0,02	44	-0,010	0,834

Nota: La muestra incluye todos los estudiantes aleatorizados con niveles de baseline y endline. * p<0.10, **p<0.05,***p<0.01

Tabla 5 (continuación):

Contrastes de equilibrio entre grupos experimentales (Región Sur)

	Grupo de Control		Grupo de Tratamiento		Total		p-valor
	Obs.	Media	Obs.	Media	Obs.	Dif. de medias	
<i>Uso del Tiempo de los Docentes</i>							
Instrucción directa a toda la clase (Clases magistrales)	38	2,00	42	2,40	80	0,405	0,118

	Grupo de Control		Grupo de Tratamiento		Total		p-valor
	Obs.	Media	Obs.	Media	Obs.	Dif. de medias	
Trabajando con el alumnado individualmente	40	1,75	42	2,12	82	0,369*	0,069
Dirigir la clase en grupos pequeños	40	1,75	42	2,17	82	0,417*	0,055
Abordar los problemas disciplinarios del alumnado	40	1,60	42	1,62	82	0,019	0,915
Facilitar el trabajo en grupo	40	2,02	42	2,19	82	0,165	0,455
Abordar los problemas disciplinarios del alumnado	40	1,77	42	1,69	82	-0,085	0,665
Reuniones con el resto del profesorado/ dirección	40	1,75	42	2,00	82	0,250	0,102
Entrega de evaluaciones	40	1,62	40	1,43	80	-0,200	0,243
Utilizar los resultados de las evaluaciones	40	1,70	42	1,55	82	-0,152	0,349
Funciones de supervisión	40	1,80	41	1,71	81	-0,093	0,624
Actividades de desarrollo profesional	40	2,15	41	2,44	81	0,289	0,240
Preparación para las evaluaciones estatales etc.	40	1,85	42	1,71	82	-0,136	0,563
Tiempo de planificación individual	40	2,95	43	3,19	83	0,236	0,333
Comunicarse con las figuras parentales del alumnado/a	40	2,77	42	2,48	82	-0,299	0,219
Tiempo de planificación colaborativa	40	2,67	42	2,64	82	-0,032	0,896
Deberes administrativos	40	3,50	42	3,26	82	-0,238	0,313
Pre-instrucción	40	2,98	43	3,26	83	0,281	0,265
Post-instrucción	40	3,02	42	3,45	82	0,427	0,111
<i>Percepción del Estudiante sobre el Profesor</i>							
Me hace sentir que importo	823	3,85	886	3,80	1.709	-0,047	0,364
Muestra interés en mi trabajo	823	4,17	889	4,14	1.712	-0,038	0,398
Me motiva a tener éxito	819	4,07	890	3,98	1.709	-0,089*	0,095
Me anima a explicar mi proceso...	820	3,97	887	3,90	1.707	-0,073	0,154
Involucra a toda la clase	823	4,32	890	4,21	1.713	-0,107**	0,024

	Grupo de Control		Grupo de Tratamiento		Total		p-valor
	Obs.	Media	Obs.	Media	Obs.	Dif. de medias	
Nos elogia por buenas ideas	823	4,25	886	4,21	1.709	-0,034	0,474
Nos anima a preguntar/comentar...	823	4,20	888	4,22	1.711	0,019	0,688
Nos critica cuando cometemos errores	822	2,02	887	1,96	1.709	-0,065	0,290
Fomenta la auto-gestión del estudiante	821	3,93	881	4,04	1.702	0,111**	0,021
Nos anima a ayudarnos mutuamente	823	4,28	887	4,23	1.710	-0,051	0,287
<i>Motivación autónoma para enseñar</i>							
Motivación Externa	41	2,30	43	2,30	84	-0,008	0,959
Motivación Inconsciente	41	3,33	43	3,35	84	0,020	0,898
Motivación Identificada	41	4,70	43	4,67	84	-0,021	0,812
Motivación Intrínseca	41	4,43	43	4,40	84	-0,031	0,812

Nota: La muestra incluye todos los estudiantes aleatorizados con niveles de baseline y endline. * p<0.10, **p< 0.05, ***p<0.01

Tabla 5 (continuación):

Contrastes de equilibrio entre grupos experimentales (Región Sur)

	Grupo de Control		Grupo de Tratamiento		Total		p-valor
	Obs.	Media	Obs.	Media	Obs.	Dif. de medias	
<i>BESSI-45 profesor</i>							
Auto-gestión	41	3,71	42	3,63	83	-0,075	0,533
Compromiso Social	41	3,35	42	3,32	83	-0,035	0,778
Cooperación	41	3,93	42	3,95	83	0,026	0,821
Gestión Emocional	41	3,50	42	3,30	83	-0,200	0,175
Innovación	41	3,29	42	3,48	83	0,186	0,193
<i>BFI-2-S Profesor</i>							
Extraversión	41	3,76	43	3,70	84	-0,058	0,672
Amabilidad	41	4,38	43	4,41	84	0,029	0,807
Responsabilidad	41	4,03	43	3,94	84	-0,087	0,574

	Grupo de Control		Grupo de Tratamiento		Total		p-valor
	Obs.	Media	Obs.	Media	Obs.	Dif. de medias	
Emocionalidad Negativa	41	2,53	43	2,62	84	0,092	0,561
Apertura Mental	41	3,57	43	3,84	84	0,276	0,106
<i>Motivación autónoma para enseñar</i>							
Motivación Externa	41	2,30	43	2,30	84	-0,008	0,959
Motivación Inconsciente	41	3,33	43	3,35	84	0,020	0,898
Motivación Identificada	41	4,70	43	4,67	84	-0,021	0,812
Motivación Intrínseca	41	4,43	43	4,40	84	-0,031	0,812
<i>BESSI 45 estudiante (Bessi-20 en endline)</i>							
Auto-gestión	790	3,37	826	3,43	1.616	0,064**	0,043
Compromiso Social	790	3,15	826	3,14	1.616	-0,008	0,811
Cooperación	790	3,63	826	3,63	1.616	0,007	0,815
Gestión Emocional	790	2,92	826	2,99	1.616	0,062	0,103
Innovación	790	3,14	826	3,16	1.616	0,026	0,419
<i>Índice BFI-2-S estudiante (BFI-2-XS en endline)</i>							
Extraversión	789	3,36	825	3,38	1.614	0,019	0,537
Amabilidad	789	3,84	825	3,84	1.614	0,006	0,850
Responsabilidad	789	3,49	824	3,52	1.613	0,029	0,396
Emocionalidad Negativa	789	2,89	824	2,86	1.613	-0,024	0,514
Apertura Mental	789	3,47	823	3,47	1.612	-0,005	0,880
<i>Índice RMET</i>							
Puntuación % RMET	790	0,66	825	0,66	1.615	-0,001	0,822
<i>EPOCH</i>							
Compromiso	782	3,23	815	3,30	1.597	0,070*	0,099
Perseverancia	783	3,64	816	3,68	1.599	0,046	0,299
Optimismo	782	3,29	815	3,28	1.597	-0,004	0,931
Conectividad	782	4,11	815	4,10	1.597	-0,018	0,674
Felicidad	782	3,74	815	3,69	1.597	-0,045	0,340
<i>Índice de los Cuidadores</i>							
Índice del Cuidador 1	847	4,26	865	4,24	1.712	-0,013	0,543
Índice del Cuidador 2	829	4,13	841	4,16	1.670	0,029	0,209

Nota: No se tienen resultados del contraste de equilibrio para el Índice de mentalidad y mentalidad de crecimiento para los profesores. Para los estudiantes, tampoco existe contraste de equilibrio para el índice de perseverancia (GRIT) y mentalidad de crecimiento (DMI), puntuación media estandarizada de los 5 dominios de habilidades socioemocionales de Pentabilities con controles, y medidas de autoconciencia para las habilidades sociemocionales, ya que estos indicadores solamente se añadieron en endline. Los balances del indicador TROS, en aras de la brevedad, tampoco se han incluido para la región sur. La muestra incluye todos los estudiantes aleatorizados con niveles de baseline y endline. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

4.3 Grado de participación y desgaste por grupos

Esta sección examina dos aspectos: la tasa de participación en el programa y la completitud de la encuesta final por parte de los participantes. Ambos factores son críticos ya que influyen directamente en la estimación de los resultados del programa.

Grado de participación

Se define "participación" como la proporción de profesores asignados al tratamiento que han asistido a la formación inicial y que, por lo tanto, podemos considerar como realmente tratados. Así mismo, se define "compliance" como la proporción de los profesores asignados al tratamiento que recibieron como mínimo una sesión de mentoría después de la formación inicial. Utilizar estos dos conceptos es fundamental para entender la naturaleza continua del tratamiento evaluado. Como se ha descrito previamente, el tratamiento no solo consiste en una formación inicial, sino que también en un seguimiento a través de mentorías y *focus group*.

La definición de compliance y take-up a nivel de estudiantes está vinculada por la situación en la que se encuentran los profesores a los que están vinculados.

Comenzando por el análisis realizado en Cataluña, en la **Tabla 6** se muestran las estadísticas de participación y de compliance en esta región. Del total de profesores asignados al tratamiento, un 97% realiza la formación inicial. En la segunda fila de la **Tabla 6** también se puede ver estadísticas sobre el nivel de compliance de los profesores. Un 92% del profesorado asignado al tratamiento continua con el tratamiento después de la formación inicial, participando como mínimo en 1 sesión de mentoría, mientras que solo un 8% no realiza ninguna sesión de mentoría.

Tabla 6: Registro participación (Cataluña)

	Nivel de Profesor		Nivel de estudiante	
	%	Obs.	%	Obs.
Participación	96,84 %	92	100,00 %	2142
Compliance	91,58 %	87	98,60 %	2112
Total	100,00 %	95	100,00 %	2142

Nota: El registro de participación se ha calculado sobre la población total de profesores y estudiantes pertenecientes a los cursos que fueron asignados al tratamiento.

Respecto a la metodología aplicada para la sección Sur, la definición de estos conceptos es la misma que la proporcionada para Cataluña. Los datos para dicha sección se muestran en la **Tabla 7** se presenta el grado de participación de los profesores en la región Sur, reflejando que un 84% de profesores pertenecientes a los cursos que fueron asignados al grupo de tratamiento participaron en la intervención.

Tabla 7: Registro participación (Sur)

	Nivel de Profesor		Nivel de estudiante	
	%	Obs.	%	Obs.
Sí participación	83,33 %	60	73,33 %	1280
No participación	16,67 %	12	26,67 %	466
Total	100,00 %	72	100,00 %	1747

Nota: El registro de participación se ha calculado sobre la población total de profesores pertenecientes a los cursos que fueron asignados al tratamiento.

Desgaste por grupos

De nuevo, comenzando por Cataluña, en la **Tabla 8** pueden verse estadísticas sobre el total de los estudiantes y profesores que han firmado el consentimiento informado, que han participado en el estudio y de los cuales se ha obtenido información a través de las diferentes encuestas. Debido a limitaciones logísticas no se puede encuestar a todos los grupos de la población de estudio. En este caso, el término población indica el total de estudiantes que han firmado el consentimiento informado y que han participado en el proyecto, mientras que la muestra potencial es el subconjunto de esta población a la cual se ha intentado encuestar. La variable encuestados indica el total de estudiantes y profesores sobre los que finalmente se logra recoger datos a través de encuestas. Se han separado estas estadísticas por tratamiento y control, mostrando también el total.

Tabla 8: Población consentida y muestra final (Cataluña)

	Encuestados			Muestra potencial			Población		
	GT	GC	Total	GT	GC	Total	GT	GC	Total
<i>Nivel de estudiante</i>									
Baseline	1104	1077	2181	1244	1207	2451	1401	1504	2905
Midline	1101	1082	2183	1244	1207	2451	1401	1504	2905
Endline	1082	1083	2165	1244	1207	2451	1401	1504	2905
Actividad final	1053	1064	2117	1244	1207	2451	1401	1504	2905
<i>Nivel de Profesor</i>									
Baseline	58	63	121	62	67	129	95	89	184
Midline	61	64	125	62	67	129	95	89	184
Endline	59	58	117	62	67	129	95	89	184
Actividad final	62	63	125	62	67	129	95	89	184

Nota: La población descrita incluye todos los estudiantes y profesores con consentimiento de participación en el estudio. La muestra potencial es el conjunto de profesores y de alumnos que, por razones logísticas, buscamos encuestar. Los encuestados son el conjunto

de profesores y alumnos que conseguimos finalmente encuestar. Baseline: Encuesta línea de base. Midline: Encuesta línea media. Endline: Encuesta línea final.

En cuanto al desgaste, previamente es preciso señalar que se define "desgaste" como la proporción del total de sujetos (estudiantes o profesores) que participan en el proyecto y que lo abandonan después de su inicio por un motivo claro y manifiesto. La razón puede deberse a que el profesor pierda la intención de continuar con el tratamiento, de igual modo que la escuela decida abandonar la proyecto, etc. Se calcula el porcentaje de desgaste tanto para la población total que participa en el estudio como para el subconjunto de la muestra que es encuestada (**Tabla 9**). Cabe mencionar que, tanto para estudiantes como para profesores, los porcentajes de desgaste son bajos y no superan el 5% para profesores o el 2% para alumnos, si se calculan sobre la población total o la muestra.

Tabla 9: Registro del desgaste (Cataluña)

	Tratamiento		Control		Total	
	%	Obs.	%	Obs.	%	Obs.
<i>Nivel del profesor (Población total)</i>						
Sí	4,21 %	4	4,49 %	4	4,35 %	8
No	95,79 %	91	95,51 %	85	95,65 %	176
Total	100 %	95	100 %	89	100 %	184
<i>Nivel del profesor (Muestra total)</i>						
Sí	1,61 %	1	4,48 %	3	3,10 %	4
No	98,39 %	61	95,52 %	64	96,90 %	125
Total	100 %	62	100 %	67	100 %	129
<i>Nivel del estudiante (Población total)</i>						
Sí	1,93 %	27	0,47 %	7	1,17 %	34
No	98,07 %	1374	99,53 %	1497	98,83 %	2871
Total	100 %	1401	100 %	1504	100 %	2905
<i>Nivel del estudiante (Muestra total)</i>						
Sí	2,17 %	27	0,58 %	7	1,39 %	34
No	97,83 %	1217	99,42 %	1200	98,61 %	2417
Total	100 %	1244	100 %	1207	100 %	2451

Nota: Se considera la población como el total de profesores y alumnos que participan en el proyecto. Se considera la muestra como el total de profesores y alumnos que participan en el proyecto y son seleccionados para ser encuestados.

La **Tabla 10** y la **Tabla 11** muestran el análisis para la intervención en el sur de España. Como se observa el nivel de desgaste del tratamiento de los profesores y alumnos en el sur de España es cercano al 8,5%.

Tabla 10: Población consentida y muestra final (Sur)

	Tratamiento			Control			Total		
	Población		Muestra	Población		Muestra	Población		Muestra
	n	N	%	N	N	%	n	N	%
<i>Nivel de estudiante</i>									
Baseline	1088	982	90,26%	1007	884	87,79%	2095	1866	89,07%

Midline	1088	885	81,34%	1007	863	85,70%	2095	1748	83,44%
<i>Nivel de Profesor</i>									
Baseline	71	52	73,24%	69	50	72,46%	140	102	72,86%
Endline	71	58	81,69%	69	56	81,16%	140	114	81,43%
Endline Observer	71	63	88,73%	69	58	84,06%	140	121	86,43%

Nota: La población descrita incluye todos los estudiantes y profesores con consentimiento de participación en el estudio.

Tabla 11: Registro del desgaste (Sur)

	Nivel de Profesor		Nivel de estudiante	
	%	Obs.	%	Obs.
Sí	8,51 %	12	8,50 %	178
No	91,49 %	129	91,50 %	1917
Total	100 %	141	100 %	2095

Nota: La tabla describe el nivel de desgaste del tratamiento de los profesores y alumnos en Sur.

5 Resultados de la evaluación

La asignación aleatoria de la muestra experimental a los grupos de control y de tratamiento garantiza que, con una muestra suficientemente grande, los grupos son estadísticamente comparables y, por tanto, toda diferencia observada después de la intervención puede asociarse causalmente con el tratamiento. El análisis econométrico proporciona, en esencia, esta comparación, adicionalmente, tiene las ventajas de permitir incluir otras variables que aportan más información a las estimaciones. En esta sección, se expone el análisis econométrico realizado y las regresiones estimadas, así como el análisis de los resultados obtenidos.

5.1 Descripción del análisis econométrico: regresiones estimadas

La especificación empírica principal estima los efectos de tratamiento en la intención de tratar (*intention to treat*, ITT), reflejando el impacto causal de ofrecer implementar la intervención en un grado de la ESO sobre los resultados de interés. Los principales resultados se evalúan a nivel de estudiante, mientras que la asignación del tratamiento se aleatoriza a nivel de grado de la ESO. Debido a esto, las regresiones principales son estimadas a nivel de estudiante y los errores estándar son agrupados a nivel de grado para reflejar el nivel de la aleatorización (Abadie et al., 2022). Se estiman los efectos promedio del tratamiento del programa en los resultados de interés condicionando sobre las covariables de referencia y los efectos fijos de los estratos de aleatorización en la siguiente ecuación de forma general:

$$Y_{igst} = \alpha + \beta T_{igs} + \gamma Y_{igs0} + \sum_{w=1}^W \delta_i^w + \sum_{c=1}^4 \eta_s^c + \epsilon_{igst}$$

Donde Y_{igst} es el resultado de interés en endline, α es una constante, β es el parámetro de interés, y Y_{igs0} es el resultado en el baseline (siempre que esté disponible, de lo contrario el término es omitido). Se efectúan controles por efectos fijos de la semana del año de medición y por estratos del índice de complejidad y (δ 's, η 's respectivamente).

5.2 Análisis de los resultados

5.2.1 Resultados principales y secundarios

En esta sección se presentan los resultados de la evaluación sobre los indicadores principales y secundarios. De este modo, al igual que en las secciones anteriores, el análisis es abordado diferenciando entre regiones, Cataluña y Sur.

Se desarrollan a continuación los efectos en los distintos bloques expuestos con anterioridad.

Acciones docentes más enfocadas al fomento del desarrollo integral de los estudiantes

Cataluña

Comenzando el análisis nuevamente en la región de Cataluña, lo primero a advertir es que, tras la formación presencial por parte de los mentores, se espera que todos los profesores tratados implementen la pedagogía propuesta. Por lo tanto, primero se comprueba si el programa modifica las prácticas de los profesores y el ambiente del aula como se pretende. Esta comprobación puede realizarse atendiendo a los resultados secundarios mostrados en las tablas que cubren el uso del tiempo de los profesores dentro y fuera del aula en diferentes actividades.

El análisis proporcionado en la **Tabla 12** revela un cambio notable en la asignación del tiempo de los profesores dentro del aula. Lo sorprendente es que los profesores tratados pasan 35 minutos menos cada semana en abordar problemas disciplinarios de los estudiantes en comparación con sus contrapartes en el grupo de control. Esto se traduce en una disminución total del 42% en el tiempo dedicado a acciones disciplinarias cada semana. Una diferencia significativa al nivel del 5%.

Más allá de las preocupaciones disciplinarias, el grupo tratado también ve una reducción significativa en el tiempo dedicado a dirigir discusiones en pequeños grupos (1,5 horas) y trabajar con estudiantes individualmente (39 minutos). Este cambio se alinea con los objetivos pedagógicos, que se centran en cómo interactúa el profesor con los estudiantes y enfatizan el alejamiento de los enfoques tradicionales centrados en el profesor hacia el fomento del pensamiento de orden superior, la autonomía y la participación del estudiante. La reducción en discusiones dirigidas directamente por el profesor y en la atención individual es consistente con la estrategia del programa para empoderar a los estudiantes y fomentar un ambiente de aprendizaje que promueva el apoyo mutuo entre compañeros. Estos hallazgos, junto con el resto de los coeficientes negativos, pero no significativos, sugieren una transformación amplia en las prácticas de enseñanza de los profesores tratados hacia un enfoque más centrado en el estudiante.

La **Tabla 13** revela que el tratamiento tiene implicaciones significativas más allá del aula. Los profesores tratados también experimentan una reducción en el tiempo dedicado a abordar problemas disciplinarios de los estudiantes fuera de clase, aproximadamente 27 minutos (resultado de multiplicar el coeficiente de regresión, 0.446, por los 60 minutos que componen una hora) cada semana. Esta disminución consistente en la gestión disciplinaria confirma que el programa impacta positivamente en la disminución de problemas disciplinarios tanto dentro como fuera de las aulas.

El análisis a partir de la **Tabla 14** explora el tiempo dedicado en el día más reciente a un conjunto de actividades lectivas o no lectivas. Aunque ninguno de los coeficientes es significativo, puede apreciarse que una vez que se controlan los niveles de línea de base, los profesores tratados se involucran más en la planificación diaria, la comunicación con varios interesados y en las tareas administrativas. Finalmente, al atender el tiempo antes y después de la instrucción en la **Tabla 15**, nuevamente existen coeficientes positivos, pero no significativos. En conjunto, los resultados sugieren que la intervención no solo es eficiente en términos de tiempo para implementar, sino que también libera tiempo del profesor, reduciendo la ocurrencia y gestión de problemas disciplinarios sin incrementar de forma significativa el tiempo dedicado a tareas alternativas.

Continuando con la exploración del impacto en las prácticas de aula de los profesores, a continuación, se investiga cómo estos cambios son percibidos desde la perspectiva de los estudiantes. Para medir esto, se incorporan preguntas específicas en las encuestas de los estudiantes sobre su profesor principal (inscrito en el programa). Inicialmente, la encuesta incluye 11 preguntas, pero para el endline, se añaden 11 preguntas adicionales destinadas a capturar los resultados esperados de una adopción exitosa de la pedagogía propuesta. Estos ítems adicionales se centraron en capturar si el profesor contribuye a un ambiente de aula armonioso y positivo y si las actividades en el aula alientan a los estudiantes a reflexionar sobre su aprendizaje e identificar áreas para mejorar.

Este análisis se realiza a partir de las tablas que presentan los resultados de la percepción del profesor por parte de los estudiantes. Dicho análisis está estructurado para examinar primero las respuestas al conjunto inicial de 11 preguntas y luego analiza por separado las 11 preguntas adicionales añadidas en el endline. La especificación final combina las 22 preguntas.

La **Tabla 16** muestra los resultados del análisis factorial de los ítems de la encuesta. En las 3 especificaciones se encuentran efectos estadísticamente significativos y positivos: los estudiantes tratados valoran a sus profesores de forma más positiva, incrementando sus calificaciones en 0,13-0,14 desviaciones típicas. Curiosamente, la **Tabla 17** muestra que la especificación de 11 ítems adicionales añadidos a la encuesta final tiene un mayor efecto (0,126), sugiriendo que las estrategias de enseñanza y el ambiente han cambiado debido a la intervención. En general, los coeficientes positivos en todos los modelos sugieren que la intervención es efectiva en mejorar las percepciones de los estudiantes sobre sus profesores. Este es un resultado importante, ya que las percepciones positivas de los profesores pueden influir en el compromiso, la motivación de los estudiantes y, en última instancia, su éxito educativo.

También se expone mediante tablas los hallazgos de la encuesta de observación en el aula TROS, completada por los Observadores Externos. En general, los resultados no muestran efectos notables, con una excepción: el coeficiente positivo y significativo de "Sin interacción" en la **Tabla 19** que evalúa la naturaleza de la interacción entre profesores y estudiantes. Sin embargo, sin ajustar por los niveles de línea de base, este resultado carece de significancia, sugiriendo desequilibrios iniciales que impiden hacer interpretaciones adicionales.

Dado que los profesores son entrenados y asesorados regularmente en una pedagogía que involucra habilidades socioemocionales, también es necesario investigar el impacto del programa sobre sus propias habilidades y motivación. En general, no se observa tendencias significativas, con la excepción de dos subdominios específicos. Los profesores tratados tienen puntuaciones más bajas en el dominio de Apertura mental, como se indica en los resultados del indicador BFI-2-S profesor (**Tabla 24**). Además, el análisis de las encuestas de motivación para la enseñanza autónoma en la **Tabla 25** revela que los profesores tratados exhiben niveles reducidos de motivación intrínseca. Estos hallazgos sugieren que, aunque el enfoque intensivo del programa en la pedagogía socioemocional puede influir en ciertos aspectos de la auto-percepción y motivación del profesor, los efectos son limitados y no indican un impacto generalizado o sistematizado en su motivación

Tabla 12: Uso del tiempo (la semana más reciente) en las clases por parte del/la profesor/a con controles (Cataluña)

	Clases Magistrales (1)	Individualmente (2)	Dirigir peq. Grupo (3)	Disciplinarios (4)	Trabajo grupo (5)
Tratamiento	-0,354 (0,38)	-0,653* (0,38)	-1,562*** (0,59)	-0,583** (0,22)	-0,279 (0,56)
Media	2,34	2,56	3,65	1,39	3,31
DT	2,26	2,42	3,36	1,51	2,82
Obs.	103	102	102	102	103
R ² – adj.	0,34	0,11	0,00	0,11	0,16

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del uso del tiempo. Se incluyen efectos fijos de estratos para el nivel de complejidad y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-grado. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 13: Uso del tiempo (la semana más reciente) dedicada a las actividades que no están directamente relacionadas con la instrucción en el aula por parte del/la profesor/a con controles (Cataluña)

	Disciplinarios (1)	Reuniones (2)	Evaluaciones (3)	Resultados (4)	Supervisión (5)	Profesional (6)	Prep. (7)
Tratamiento	-0,446* (0,22)	-0,457 (0,46)	0,077 (0,38)	-0,315 (0,26)	-0,428 (0,33)	-0,589 (0,48)	0,331 (0,45)
Media	1,74	3,04	1,63	1,26	1,80	2,41	1,32

	Disciplinarios (1)	Reuniones (2)	Evaluaciones (3)	Resultados (4)	Supervisión (5)	Profesional (6)	Prep. (7)
DT	1,61	2,12	1,90	1,56	2,27	2,26	2,16
Obs.	101	102	99	101	103	102	99
$R^2 - \text{adj.}$	0,33	0,09	0,08	0,18	0,10	0,17	0,11

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del uso del tiempo. Se incluyen efectos fijos de estratos para el nivel de complejidad y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-grado. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Tabla 14: Uso del tiempo (el día más reciente) dedicada a las actividades que no están directamente relacionadas con la instrucción en el aula por parte del/la profesor/a con controles (Cataluña)

	Planificación (1)	Comunicación (2)	Plan. Colaborativa (3)	Administrativos (4)	Otros (5)
Tratamiento	0,583 (0,38)	0,108 (0,26)	0,228 (0,23)	0,268 (0,34)	-0,353 (0,71)
Media	2,45	1,46	1,61	1,55	1,67
DT	2,18	1,21	1,85	2,08	3,20
Obs.	103	102	101	101	18
$R^2 - \text{adj.}$	0,18	0,26	0,51	0,32	0,75

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del uso del tiempo. Se incluyen efectos fijos de estratos para el nivel de complejidad y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-grado. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Tabla 15: Uso del tiempo (el día más reciente) dedicada a las actividades por parte del/la profesor/a con controles (Cataluña)

	Pre-instrucción (1)	Post-instrucción (2)
Tratamiento	0,016 (0,39)	0,263 (0,36)
Media	2,11	2,36
DT	1,81	2,20
Obs.	103	101
$R^2 - \text{adj.}$	-0,04	0,24

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del uso del tiempo. Se incluyen efectos fijos de estratos para el nivel de complejidad y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-grado. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 16: El factor de puntuación de la percepción de los estudiantes sobre el profesorado, con controles (Cataluña)

	11-ítem (1)	11 extra ítems (2)	22-ítem (3)
Tratamiento	0,126** (0,06)	0,144* (0,08)	0,139** (0,07)
Media	-0,09	-0,09	-0,09
DT	1,04	1,07	1,05
Obs.	1881	1875	1867
$R^2 - \text{adj.}$	0,29	0,18	0,30

Nota: Se controlan las puntuaciones de la encuesta baseline. Se incluyen efectos fijos de estratos para el nivel de complejidad y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-grado. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 17: La puntuación compuesta de la percepción de los estudiantes sobre el profesorado, con controles (Cataluña)

	11-ítem (1)	11 extra ítems (2)	22-ítem (3)
Tratamiento	0,098** (0,05)	0,126** (0,06)	0,111** (0,06)
Media	3,67	3,66	3,66
DT	0,76	0,86	0,78
Obs.	1915	1915	1915
$R^2 - \text{adj.}$	0,27	0,24	0,28

Nota: Se controlan las puntuaciones de la encuesta baseline. Se incluyen efectos fijos de estratos para el nivel de complejidad y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-grado. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 18: TROS: Entorno de aula, con controles (Cataluña)

	Instrucción clase (1)	Instrucción grupo reducido (2)	Individual (3)	Otros (4)
Tratamiento	0,088 (0,06)	-0,063 (0,05)	-0,050 (0,05)	0,021 (0,03)
Media	0,45	0,26	0,22	0,06
DT	0,30	0,24	0,20	0,14
Obs.	110	110	110	110
$R^2 - \text{adj.}$	0,03	0,01	-0,00	-0,01

Nota: Se controlan las puntuaciones de la encuesta baseline. Se incluyen efectos fijos de estratos para el nivel de complejidad y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-grado. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 19: TROS: Interacción, con controles (Cataluña)

	Sin interacción (1)	Instruccional (2)	Gerencial (3)	Social (4)	Colaborativo (5)	Otros (6)
Tratamiento	0,066** (0,03)	-0,057 (0,05)	0,034 (0,03)	0,012 (0,01)	-0,030 (0,02)	-0,010 (0,02)
Media	0,15	0,59	0,15	0,03	0,05	0,02
DT	0,16	0,28	0,16	0,07	0,11	0,09
Obs.	110	110	110	110	110	110
$R^2 - \text{adj.}$	0,08	0,08	-0,02	-0,10	-0,01	-0,00

Nota: Se controlan las puntuaciones de la encuesta baseline. Se incluyen efectos fijos de estratos para el nivel de complejidad y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-grado. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Tabla 20: TROS: La naturaleza de la interacción, con controles (Cataluña)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Tratamiento	0,015 (0,02)	0,044 (0,03)	-0,088 (0,05)	-0,025 (0,03)	0,005 (0,02)	-0,005 (0,02)	0,029 (0,03)	0,029 (0,03)
Media	0,06	0,12	0,48	0,05	0,07	0,07	0,06	0,10
DT	0,10	0,16	0,26	0,12	0,12	0,12	0,12	0,16
Obs.	110	110	110	110	110	110	110	110
$R^2 - \text{adj.}$	-0,01	0,05	0,02	0,04	-0,00	0,00	0,13	-0,05

Nota: Se controlan las puntuaciones de la encuesta baseline. Se incluyen efectos fijos de estratos para el nivel de complejidad y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-grado. Los elementos de la naturaleza de la interacción son las siguientes: (1) Cuestionamiento (proceso); (2) Cuestionamiento (contenido); (3) Explicación; (4) Comentar (e.g., discusión general sobre deportes); (5) Escuchar; (6) Dar señales o indicaciones; (7) Modelado/demonstración; (8) Otro. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Tabla 21: TROS: Propósito de la interacción I, con controles (Cataluña)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Tratamiento	0,033 (0,06)	0,067 (0,04)	-0,064 (0,04)	-0,011 (0,02)	-0,023 (0,03)	0,021 (0,03)	0,015 (0,02)
Media	0,40	0,28	0,19	0,06	0,09	0,16	0,05
DT	0,30	0,23	0,20	0,13	0,14	0,18	0,10
Obs.	110	110	110	110	110	110	110
$R^2 - \text{adj.}$	0,01	0,01	0,04	-0,04	-0,00	0,04	0,01

Nota: Se controlan las puntuaciones de la encuesta baseline. Se incluyen efectos fijos de estratos para el nivel de complejidad y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-grado. Los elementos del propósito de la interacción son las siguientes: (1) Enfoque del contenido (e.g., contenido del área temática); (2) Enfoque en el proceso; (3) Enfoque en el producto (e.g., resultado); (4) Presentar múltiples perspectivas sobre el tema; (5) Redirigir el pensamiento del estudiante; (6) Mostrar interés en el trabajo del estudiante; (7) Mostrar aprecio personal por el estudiante. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Tabla 22: TROS: Propósito de la interacción II, con controles (Cataluña)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Tratamiento	0,026 (0,04)	-0,028 (0,02)	0,009 (0,03)	0,020 (0,02)	-0,035 (0,03)
Media	0,11	0,05	0,09	0,04	0,09
DT	0,17	0,12	0,16	0,09	0,15
Obs.	110	110	110	110	110
$R^2 - \text{adj.}$	0,02	-0,00	0,02	-0,06	0,10

Nota: Se controlan las puntuaciones de la encuesta baseline. Se incluyen efectos fijos de estratos para el nivel de complejidad y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-grado. Los elementos del propósito de la interacción son las siguientes: (1) Enfoque del contenido (e.g., contenido del área temática); (2) Enfoque en el proceso; (3) Enfoque en el producto (e.g., resultado); (4) Presentar múltiples perspectivas sobre el tema; (5) Redirigir el pensamiento del estudiante; (6)Mostrar interés en el trabajo del estudiante; (7) Mostrar aprecio personal por el estudiante. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 23: BESSI-45 profesor, con controles (Cataluña)

	Autogestión	Compromiso Social	Cooperación	Gestión Emocional	Innovación
Tratamiento	0,065 (0,07)	0,124 (0,08)	-0,049 (0,06)	0,030 (0,08)	0,100 (0,07)
Media	3,77	3,41	4,04	3,69	3,63
DT	0,48	0,56	0,41	0,59	0,46
Obs.	103	103	103	103	103
$R^2 - \text{adj.}$	0,46	0,47	0,45	0,49	0,49

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del BESSI-45. Se incluyen efectos fijos del nivel de complejidad y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de grado escolar. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 24: BFI-2-S profesor, con controles (Cataluña)

	Extraversión	Amabilidad	Responsabilidad	Emoción Neg.	Apert. Mental
Tratamiento	-0,017 (0,08)	-0,084 (0,07)	-0,119 (0,09)	-0,001 (0,09)	-0,171** (0,08)
Media	3,77	4,15	4,14	2,51	3,97
DT	0,62	0,45	0,71	0,61	0,65
Obs.	103	103	103	103	103
$R^2 - \text{adj.}$	0,55	0,56	0,67	0,55	0,64

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del BFI-2-S. Se incluyen efectos fijos del nivel de complejidad y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de grado escolar. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 25: Motivación autónoma para la enseñanza, con controles (Cataluña)

	Externa	Inconsciente	Identificada	Intrínseca
Tratamiento	-0,119 (0,14)	-0,101 (0,15)	-0,019 (0,07)	-0,169*** (0,06)
Media	2,65	3,73	4,76	4,75

	Externa	Inconsciente	Identificada	Intrínseca
DT	0,91	0,79	0,32	0,27
Obs.	104	104	104	104
R ² – adj.	0,22	0,19	0,26	0,24

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del Motivación autónoma. Se incluyen efectos fijos del nivel de complejidad y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-grado. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 26: Mentalidad de crecimiento y Mentalidad para profesores, con controles (Cataluña)

	Índice Mentalidad de crecimiento Index (1)	Índice Mentalidad para profesores (2)
Tratamiento	-0,141 (0,22)	0,005 (0,06)
Media	2,47	4,36
DT	0,96	0,30
Obs.	111	113
R ² – adj.	-0,03	-0,03

Nota: Se incluyen efectos fijos del nivel de complejidad y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela- grado. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Sur de España

Las siguientes tablas presenta los resultados en la intervención en el sur de España. El análisis no revela efectos consistentes y estadísticamente significativos del tratamiento en la dinámica del aula. Con respecto al efecto de la intervención en el sur de España sobre los profesores, la **Tabla 33** indica una disminución en las medidas reportadas en cuatro dominios de BESSI. Además, informan un nivel más bajo en el dominio de Responsabilidad del indicador BFI-2-S profesor, como se presenta en la **Tabla 34**. Estos hallazgos resaltan el importante papel de la duración del tratamiento y la provisión de apoyo de mentoría sostenido, que son esenciales para que los profesores implementen el programa efectivamente.

Tabla 27: Uso del tiempo (la semana más reciente) en las clases por parte del/la profesor/a con controles (Región Sur)

	Clases Magistrales (1)	Individualmente (2)	Dirigir peq. Grupo (3)	Disciplinarios (4)	Trabajo grupo (5)
Tratamiento	-0,370 (0,91)	0,386 (0,79)	0,377 (0,47)	0,070 (0,39)	-0,300 (0,32)
Media	3,04	2,17	1,68	1,36	2,24
DT	2,89	2,02	2,23	1,67	2,49
Obs.	80	82	82	82	82

	Clases Magistrales (1)	Individualmente (2)	Dirigir peq. Grupo (3)	Disciplinarios (4)	Trabajo grupo (5)
$R^2 - \text{adj.}$	0,04	0,03	0,07	0,20	0,18

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del uso del tiempo. Se incluyen efectos fijos de estratos para Ceuta y Melilla y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-aula. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 28: Uso del tiempo (la semana más reciente) dedicada a las actividades que no están directamente relacionadas con la instrucción en el aula por parte del/la profesor/a con controles (Región Sur)

	Disciplinarios (1)	Reuniones (2)	Evaluaciones (3)	Resultados (4)	Supervisión (5)	Profesional (6)	Prep. (7)
Tratamiento	0,450 (0,40)	0,080 (0,17)	-0,051 (0,24)	0,151 (0,14)	0,120 (0,29)	-0,278 (0,29)	0,866** (0,38)
Media	1,41	1,62	1,02	0,93	1,40	2,16	0,92
DT	1,78	1,72	1,37	0,94	1,96	2,28	1,74
Obs.	82	82	80	82	81	81	82
$R^2 - \text{adj.}$	0,19	0,14	0,02	0,12	0,06	0,00	0,32

Nota: (7) Preparación para las evaluaciones estatales, autonómicas y locales requeridos. Se controlan las puntuaciones de baseline del uso del tiempo. Se incluyen efectos fijos de estratos para Ceuta y Melilla y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-aula. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 29: Uso del tiempo (el día más reciente) dedicada a las actividades que no están directamente relacionadas con la instrucción en el aula por parte del/la profesor/a con controles (Región Sur)

	Planificación (1)	Comunicación (2)	Plan. Colaborativa (3)	Administrativos (4)
Tratamiento	-0,178 (0,48)	-0,433 (0,40)	-0,222 (0,27)	-0,149 (0,33)
Media	1,83	1,45	1,00	1,84
DT	1,85	1,75	1,00	1,90
Obs.	82	82	82	82
$R^2 - \text{adj.}$	0,00	0,12	0,22	-0,04

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del uso del tiempo. Se incluyen efectos fijos de estratos para Ceuta y Melilla y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-aula. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 30: Uso del tiempo (el día más reciente) dedicada a las actividades por parte del/la profesor/a con controles (Región Sur)

	Pre-instrucción (1)	Post-instrucción (2)
Tratamiento	-0,344	0,250

	Pre-instrucción (1)	Post-instrucción (2)
	(0,26)	(0,31)
Media	1,70	1,61
DT	1,64	1,68
Obs.	82	82
R^2 – adj.	0,17	0,06

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del uso del tiempo. Se incluyen efectos fijos de estratos para Ceuta y Melilla y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-aula. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 31: El factor de puntuación de la percepción de los estudiantes sobre el profesorado, con controles (Región Sur)

	11-ítem (1)	11 extra ítems (2)	22-ítem (3)
Tratamiento	0,041 (0,10)	-0,019 (0,11)	0,025 (0,11)
Media	0,02	0,03	0,02
DT	1,01	0,97	1,00
Obs.	1543	1522	1515
R^2 – adj.	0,27	0,17	0,21

Nota: Se controlan las puntuaciones de la encuesta baseline. Se incluyen efectos fijos de estratos para Ceuta y Melilla y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-aula. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 32: La puntuación compuesta de la percepción de los estudiantes sobre el profesorado, con controles (Región Sur)

	11-ítem (1)	11 extra ítems (2)	22-ítem (3)
Tratamiento	0,036 (0,07)	-0,000 (0,09)	0,016 (0,08)
Media	3,85	3,88	3,86
DT	0,73	0,82	0,74
Obs.	1578	1577	1578
R^2 – adj.	0,24	0,22	0,25

Nota: Se controlan las puntuaciones de la encuesta baseline. Se incluyen efectos fijos de estratos para Ceuta y Melilla y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-aula. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 33: BESSI-45 profesor, con controles (Región Sur)

	Autogestión	Compromiso Social	Cooperación	Gestión Emocional	Innovación
Tratamiento	-0,251***	-0,213***	-0,208***	-0,212***	-0,074

	Autogestión (0,09)	Compromiso Social (0,07)	Cooperación (0,07)	Gestión Emocional (0,07)	Innovación (0,08)
Media	3,95	3,63	4,17	3,79	3,59
DT	0,53	0,65	0,51	0,57	0,61
Obs.	83	83	83	83	83
R ² – adj.	0,50	0,62	0,52	0,68	0,61

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del BESSI-45. Se incluyen efectos fijos para Ceuta y Melilla y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de escuela-aula. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 34: BFI-2-S profesor, con controles (Región Sur)

	Extraversión	Amabilidad	Responsabilidad ad	Emoción Neg.	Apert. Mental
Tratamiento	-0,137 (0,12)	-0,010 (0,07)	-0,252*** (0,08)	0,103 (0,10)	0,088 (0,10)
Media	3,79	4,37	4,15	2,48	3,68
DT	0,69	0,50	0,63	0,61	0,68
Obs.	82	82	82	82	82
R ² – adj.	0,52	0,61	0,72	0,56	0,64

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del BFI-2-S. Se incluyen efectos fijos para Ceuta y Melilla y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de escuela-aula. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 35: Motivación autónoma para enseñar, con controles (Región Sur)

	Externa	Inconsciente	Identificada	Intrínseca
Tratamiento	-0,106 (0,13)	-0,072 (0,12)	-0,076* (0,04)	-0,160 (0,10)
Media	2,34	3,34	4,76	4,63
DT	0,96	0,95	0,28	0,47
Obs.	84	84	84	84
R ² – adj.	0,39	0,43	0,18	0,31

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del Motivación autónoma. Se incluyen efectos fijos para Ceuta y Melilla y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de escuela-aula. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 36: Mentalidad de crecimiento y Mentalidad para profesores, con controles (Región Sur)

	DMI Index (1)	Mindset Self-Evaluation: Index (2)
Tratamiento	-0,110 (0,18)	-0,054 (0,04)
Media	2,58	4,38
DT	1,12	0,29
Obs.	108	108

	DMI Index (1)	Mindset Self-Evaluation: Index (2)
$R^2 - \text{adj.}$	0,03	-0,03

Nota: Se incluyen efectos fijos para Ceuta y Melilla y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de escuela-aula. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Mejora de habilidades socioemocionales

Cataluña

Tras examinar los impactos a nivel de aula, el enfoque se desplaza al nivel individual, particularmente sobre los efectos del programa en la mejora de la conciencia y habilidades socioemocionales de los estudiantes a corto plazo. Estos se evaluaron principalmente mediante una actividad estandarizada diseñada para capturar comportamientos indicativos de habilidades socioemocionales. Por su parte, para medir la conciencia, se introducen medidas novedosas para entender cómo los individuos perciben sus propias habilidades socioemocionales y las de sus compañeros. Por último, para medir los cambios en habilidades socioemocionales, se evalúan las calificaciones de observadores externos sobre los comportamientos de los estudiantes durante la actividad estandarizada. Todas estas evaluaciones y mediciones se efectúan en forma de indicadores, como se explica en la **Sección 3.4**.

Con respecto a los cambios de comportamiento dentro de los dominios de Pentabilities, la **Tabla 37** detalla las calificaciones de observadores externos derivadas de la actividad estandarizada. La ausencia de tendencias discernibles de las cuales extraer conclusiones significativas plantea la posibilidad de que la actividad estandarizada diseñada no haya sido adecuada para simular efectivamente un entorno de aula para elicitación de comportamientos. En un ambiente de aula auténtico, los estudiantes interactúan entre sí bajo la supervisión de sus profesores, proporcionando un contexto rico para observar comportamientos indicativos de habilidades socioemocionales. Este enfoque, involucrando a los estudiantes en una actividad estructurada y empleando observadores externos entrenados e imparciales para evaluar estos comportamientos, puede no haber capturado adecuadamente las sutilezas de un aula real, limitando así la capacidad para hacer interpretaciones informadas sobre las competencias socioemocionales reales de los estudiantes.

También se examinan los datos autoreferenciados (self-reported) y recopilados por los profesores sobre varias habilidades socioemocionales de los estudiantes en el baseline, midline y endline. La **Tabla 38** y la **Tabla 39** revelan mejoras modestas tanto para autoevaluaciones como observaciones de profesores, respectivamente. Para el primero, existe un efecto positivo leve (significativo al nivel del 1%) en el dominio de Innovación (**Tabla 38**). Para el segundo, los coeficientes positivos y significativos en la **tabla 39**, indican que, en promedio, los estudiantes tratados reciben puntuaciones más altas de sus profesores en todos los dominios socioemocionales al final del periodo en comparación con los estudiantes de control, después de tener en cuenta sus puntuaciones de midline. Es importante destacar que no se recopilan observaciones de profesores

a través de BESSI en el baseline, y para el momento de las encuestas de mitad de período, los profesores tratados han completado la formación y están recibiendo un apoyo mensual de mentoría. Por lo tanto, estos resultados deben ser interpretados con precaución, reconociendo el cambio en las habilidades socioemocionales de los estudiantes tratados como una mejora de midline a endline.

Finalmente, aunque no se observan diferencias significativas a nivel de dominio, un examen detallado de comportamientos individuales revela que los estudiantes tratados reciben calificaciones más altas en un aspecto particular de la gestión emocional: en reconocer cuando sus enfoques no tienen éxito. Como muestra la primera columna de la **Tabla 44**, las puntuaciones para los estudiantes tratados son alrededor de 3,10, en comparación con 2,90 para aquellos en el grupo de control.

En resumen, aunque los hallazgos de BESSI insinúan cambios modestos a nivel del estudiante, es importante reconocer que las mejoras en las habilidades socioemocionales —un efecto secundario de los cambios en el comportamiento del profesor a los cambios en el ambiente del aula— pueden no manifestarse de inmediato a nivel individual, especialmente en el transcurso de unos pocos meses. Tales cambios a menudo requieren tiempo para arraigarse y pueden no ser fácilmente detectables a través de encuestas a corto plazo.

Tabla 37: Puntuación media estandarizada de los 5 dominios de habilidades socioemocionales de Pentabilities con controles (Cataluña)

	Autonomía (1)	Cooperación (2)	Gestión emocional (3)	Responsabilidad (4)	Pensamiento (5)
Tratamiento	0,015 (0,05)	0,042 (0,06)	0,054 (0,06)	0,027 (0,07)	-0,057 (0,07)
Media	0,01	0,01	0,00	0,01	0,02
DT	1,00	1,00	1,00	0,99	1,00
Obs.	1818	1821	1806	1808	1806
R^2 – adj.	0,00	0,01	0,01	0,01	0,04

Nota: Se incluyen efectos fijos de estratos para el nivel de complejidad y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-grado. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Tabla 38: BESSI-20 auto-reportada, con controles (Cataluña)

	Autogestión	Compromiso Social	Cooperación	Gestión Emocional	Innovación
Tratamiento	0,012 (0,03)	0,031 (0,03)	-0,010 (0,03)	-0,007 (0,03)	0,095*** (0,03)
Media	3,54	3,21	3,66	3,22	3,32
DT	0,69	0,76	0,68	0,80	0,70

	Autogestión	Compromiso Social	Cooperación	Gestión Emocional	Innovación
Obs.	1948	1948	1948	1948	1948
R ² – adj.	0,37	0,42	0,31	0,44	0,36

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del BESSI-45. Se incluyen efectos fijos del nivel de complejidad y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de grado escolar. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 39: BESSI-20 observada por los profesores, con controles (Cataluña)

	Autogestión	Compromiso Social	Cooperación	Gestión Emocional	Innovación
Tratamiento	0,121*** (0,04)	0,078** (0,04)	0,110** (0,04)	0,088** (0,04)	0,089** (0,04)
Media	3,27	3,15	3,37	3,32	3,28
DT	1,06	0,95	0,84	0,88	0,86
Obs.	885	885	885	885	885
R ² – adj.	0,75	0,73	0,64	0,67	0,71

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del BESSI-45. Se incluyen efectos fijos del nivel de complejidad y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de grado escolar. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 40: BFI-2-XS, con controles (Cataluña)

	Extraversión	Amabilidad	Responsabilidad	Emoción Neg.	Apert. Mental
Tratamiento	0,003 (0,03)	-0,000 (0,03)	-0,012 (0,03)	0,011 (0,03)	0,000 (0,03)
Media	3,41	3,68	3,32	3,02	3,40
DT	0,77	0,69	0,69	0,74	0,75
Obs.	1928	1927	1927	1927	1926
R ² – adj.	0,36	0,27	0,24	0,23	0,17

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del BESSI-45. Se incluyen efectos fijos del nivel de complejidad y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de grado escolar. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 41: RMET, GRIT & DMI, con controles (Cataluña)

	RMET	Grit	DMI
Tratamiento	-0,147 (0,21)	0,025 (0,04)	0,073 (0,07)
Media	18,31	3,33	3,71
DT	3,97	0,55	1,15
Obs.	1933	1127	1113
R ² – adj.	0,27	0,00	0,01

Nota: Las puntuaciones de la encuesta baseline se controlan solo para RMET (Grit y DMI no se incluyeron en la encuesta inicial). Se incluyen efectos fijos del nivel de complejidad y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de grado escolar. * p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01.

Tabla 42: Puntuación media estandarizada de los comportamientos individuales de los subdominios de Pentabilities: Autonomía e iniciativa, con controles (Cataluña)

	PB B11	PB B12	PB B13	PB B14
Tratamiento	-0,005 (0,05)	0,039 (0,05)	0,007 (0,05)	-0,011 (0,05)
Media	2,90	2,86	2,48	3,03
DT	1,01	1,08	1,05	0,97
Obs.	1816	1810	1782	1799
$R^2 - \text{adj.}$	0,00	0,00	0,01	0,00

Nota: Se incluyen efectos fijos del nivel de complejidad y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de grado escolar. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Tabla 43: Puntuación media estandarizada de los comportamientos individuales de los subdominios de Pentabilities: Cooperación, con controles (Cataluña)

	PB B21	PB B22	PB B23	PB B24	PB B25
Tratamiento	0,025 (0,06)	0,027 (0,05)	0,034 (0,06)	0,021 (0,05)	0,022 (0,05)
Media	2,28	2,88	2,80	3,27	2,84
DT	0,89	0,91	0,90	0,78	0,81
Obs.	1818	1820	1783	1809	1796
$R^2 - \text{adj.}$	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01

Nota: Se incluyen efectos fijos del nivel de complejidad y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de grado escolar. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Tabla 44: Puntuación media estandarizada de los comportamientos individuales de los subdominios de Pentabilities: Gestión emocional, con controles (Cataluña)

	PB B31	PB B32	PB B33	PB B34
Tratamiento	0,168** (0,06)	0,095 (0,06)	0,007 (0,04)	0,038 (0,06)
Media	2,91	2,92	3,01	3,03
DT	0,96	0,94	0,77	0,90
Obs.	1111	1198	1792	1727
$R^2 - \text{adj.}$	0,01	0,02	0,00	0,01

Nota: Se incluyen efectos fijos del nivel de complejidad y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de grado escolar. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Tabla 45: Puntuación media estandarizada de los comportamientos individuales de los subdominios de Pentabilities: Responsabilidad, con controles (Cataluña)

	PB B41	PB B42	PB B43	PB B44
Tratamiento	0,043	0,025	0,013	0,027

	PB B41	PB B42	PB B43	PB B44
	(0,06)	(0,05)	(0,06)	(0,06)
Media	3,26	3,73	3,24	3,74
DT	1,01	0,81	0,98	0,80
Obs.	1803	1803	1780	1773
$R^2 - \text{adj.}$	0,01	0,01	0,02	0,02

Nota: Se incluyen efectos fijos del nivel de complejidad y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de grado escolar. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Tabla 46: Puntuación media estandarizada de los comportamientos individuales de los subdominios de Pentabilities: Habilidades de pensamiento, con controles (Cataluña)

	PB B51	PB B52	PB B53
Tratamiento	-0,099*	-0,033	-0,010
	(0,06)	(0,06)	(0,06)
Media	2,28	2,19	2,52
DT	0,95	0,88	0,96
Obs.	1794	1800	1803
$R^2 - \text{adj.}$	0,03	0,03	0,02

Nota: Se incluyen efectos fijos del nivel de complejidad y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de grado escolar. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Sur de España

A continuación, se presentan los resultados del impacto del tratamiento sobre los alumnos del **sur de España**. El análisis no revela efectos consistentes y estadísticamente significativos del tratamiento en los resultados de los estudiantes. Aunque hay algunos coeficientes significativos aislados, como el nivel de perseverancia de los estudiantes en la **Tabla 50**, estos hallazgos no forman un patrón coherente del que se puedan sacar conclusiones definitivas.

Tabla 47: BESSI-20 auto-reportada, con controles (Región Sur)

	Autogestión	Compromiso Social	Cooperación	Gestión Emocional	Innovación
Tratamiento	0,023	0,028	-0,014	0,046	0,024
	(0,02)	(0,03)	(0,03)	(0,03)	(0,03)
Media	3,47	3,16	3,72	3,04	3,25
DT	0,69	0,73	0,65	0,82	0,72
Obs.	1616	1616	1616	1616	1616
$R^2 - \text{adj.}$	0,42	0,41	0,32	0,46	0,42

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del BESSI-45. Se incluyen efectos fijos del nivel de complejidad y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de grado escolar. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Tabla 48: BESSI-20 observada por los profesores, con controles (Región Sur)

	Autogestión	Compromiso Social	Cooperación	Gestión Emocional	Innovación
Tratamiento	0,039 (0,10)	-0,005 (0,09)	-0,062 (0,09)	0,021 (0,08)	0,087 (0,10)
Media	3,15	3,15	3,51	3,33	3,18
DT	1,02	0,95	0,81	0,82	0,89
Obs.	1042	1042	1042	1042	1042
$R^2 - \text{adj.}$	0,02	0,01	0,03	0,03	0,02

Nota: Se incluyen efectos fijos para Ceuta y Melilla y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de escuela-aula. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Tabla 49: BFI-2-XS estudiante, con controles (Región Sur)

	Extraversión	Amabilidad	Responsabilidad	Emoción Neg.	Apert. Mental
Tratamiento	0,001 (0,04)	0,005 (0,03)	-0,036 (0,04)	0,006 (0,03)	-0,045 (0,03)
Media	3,34	3,74	3,42	3,12	3,55
DT	0,75	0,71	0,72	0,75	0,78
Obs.	1574	1577	1576	1573	1571
$R^2 - \text{adj.}$	0,32	0,22	0,26	0,22	0,13

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del BFI-2-S. Se incluyen efectos fijos para Ceuta y Melilla y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de escuela-aula. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Tabla 50: RMET, GRIT & DMI, con controles (Región Sur)

	RMET	Grit	DMI
Tratamiento	-0,346 (0,21)	0,070* (0,04)	0,037 (0,08)
Media	18,05	3,26	3,70
DT	4,33	0,56	1,22
Obs.	1617	1687	1674
$R^2 - \text{adj.}$	0,22	0,01	0,00

Nota: Las puntuaciones de la encuesta baseline se controlan solo para RMET (Grit y DMI no se incluyeron en la encuesta inicial). Se incluyen efectos fijos para Ceuta y Melilla y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de escuela-aula. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Mejora en comportamientos demostrados en clase en entornos de pedagogía activa

Cataluña

La **Tabla 51** presenta los resultados sobre la autoconciencia de habilidades socioemocionales durante la actividad estandarizada, revelando que no hay cambios significativos en las percepciones individuales de sus propias competencias socioemocionales. De manera similar, tampoco se encuentran efectos significativos en la conciencia sobre las habilidades

socioemocionales de los compañeros, como se detalla en la **Tabla 52**. Los tamaños del efecto cercanos a cero podrían deberse a este marco teórico novedoso, que contrasta puntos de vista internos y externos, siendo un enfoque no probado que puede no capturar efectivamente los resultados previstos.

Tabla 51: Medida de autoconciencia del nivel de habilidades socioemocionales con controles (Cataluña)

	Autonomía (1)	Cooperación (2)	Gestión emocional (3)	Responsabilidad (4)	Pensamiento (5)
Tratamiento	0,045 (0,11)	0,134 (0,13)	0,018 (0,13)	-0,095 (0,15)	0,034 (0,10)
Media	1,26	1,48	1,93	2,21	1,53
DT	1,80	2,14	2,31	2,63	1,96
Obs.	1778	1752	1770	1775	1778
R^2 – adj.	0,01	0,01	0,00	0,00	0,00

Nota: Se incluyen efectos fijos de estratos para el nivel de complejidad y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-grado. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Tabla 52: Medida de la conciencia sobre las habilidades socioemocionales de los compañeros durante una actividad estandarizada, con controles (Cataluña)

	Autonomía	Cooperación	Gestión emocional	Responsabilidad	Pensamiento
Tratamiento	-0,000 (0,09)	0,061 (0,14)	-0,057 (0,14)	-0,128 (0,13)	-0,057 (0,10)
Media	1,26	1,73	2,25	2,20	1,91
DT	1,32	1,78	1,98	2,07	1,69
Obs.	1742	1735	1737	1741	1742
R^2 – adj.	0,02	0,02	0,01	0,01	0,01

Nota: Se incluyen efectos fijos de estratos para el nivel de complejidad y efectos fijos para la semana de la encuesta final. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela-grado. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Otros resultados

La **Tablas 53 y 54** muestra el impacto sobre los indicadores de bienestar (Compromiso, Perseverancia, Optimismo, Conectividad y Felicidad) y sobre el índice de relación parental, respectivamente. Los resultados presentados en las tablas no muestran un efecto significativo del tratamiento sobre los indicadores observados.

Tabla 53: EPOCH, con controles (Cataluña)

	Compromiso	Perseverancia	Optimismo	Conectividad	Felicidad
Tratamiento	-0,021 (0,03)	0,051 (0,03)	0,005 (0,04)	0,009 (0,04)	-0,008 (0,04)
Media	3,28	3,61	3,42	4,12	3,80
DT	0,93	0,89	1,01	0,89	0,98
Obs.	1926	1926	1926	1926	1925
$R^2 - \text{adj.}$	0,25	0,42	0,41	0,28	0,45

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del EPOCH. Se incluyen efectos fijos del nivel de complejidad y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de grado escolar. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Tabla 54: El índice de relación parental, con controles (Cataluña)

	Cuidador primario (1)	Cuidador secundario (2)
Tratamiento	0,012 (0,02)	0,025 (0,02)
Media	4,24	4,15
DT	0,45	0,50
Obs.	1887	1740
$R^2 - \text{adj.}$	0,12	0,17

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del índice de relación parental. Se incluyen efectos fijos de estratos para el nivel de complejidad. Los errores estándar se agrupan a nivel de grado escolar. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Sur de España

Al igual que en la implementación en Cataluña, los resultados del proyecto en el sur de España tampoco sugieren un impacto significativo y positivo en los indicadores de bienestar (Tabla 55) ni en los indicadores de relación parental (Tabla 56).

Tabla 55: EPOCH, con controles (Región Sur)

	Compromiso	Perseverancia	Optimismo	Conectividad	Felicidad
Tratamiento	-0,025 (0,04)	-0,061* (0,03)	0,009 (0,05)	0,021 (0,03)	0,017 (0,05)
Media	3,30	3,73	3,44	4,23	3,80
DT	0,90	0,91	1,02	0,88	0,96
Obs.	1586	1588	1586	1586	1586
$R^2 - \text{adj.}$	0,23	0,48	0,41	0,26	0,43

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del EPOCH. Se incluyen efectos fijos para Ceuta y Melilla y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de escuela-aula. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Tabla 56: El índice de relación parental, con controles (Región Sur)

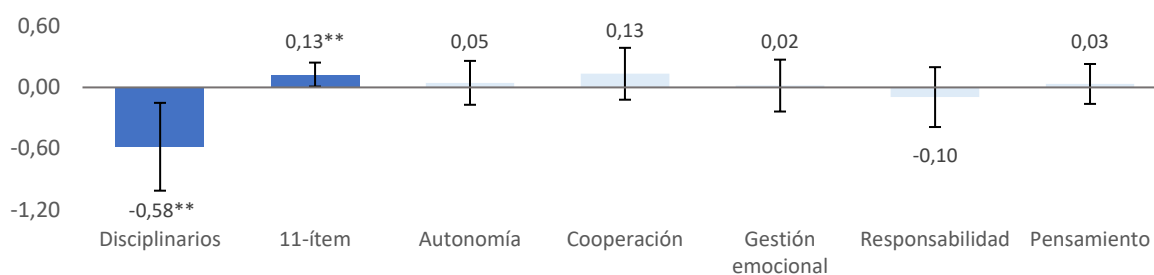
	Cuidador primario (1)	Cuidador secundario (2)
Tratamiento	-0,017 (0,02)	0,032* (0,02)
Media	4,25	4,14
DT	0,45	0,47
Obs.	1572	1503
R^2 – adj.	0,15	0,13

Nota: Se controlan las puntuaciones de baseline del índice de relación parental. Se incluyen efectos fijos para Ceuta y Melilla y de la semana de la encuesta final. Los errores estándar se agrupan a nivel de escuela- aula. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

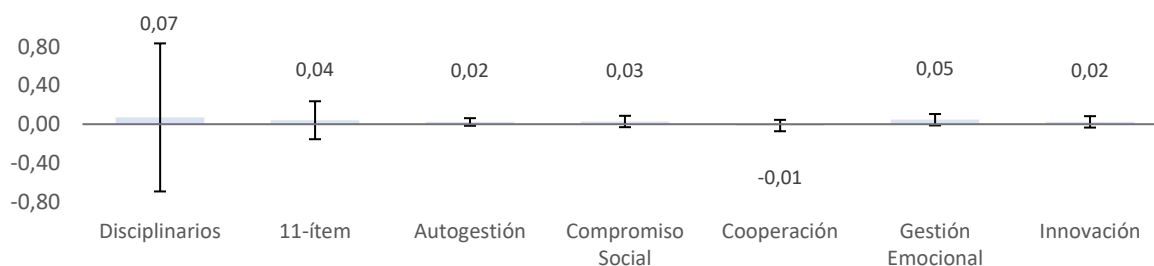
6 Conclusiones de la evaluación

Los hallazgos de este estudio proporcionan evidencia sobre el impacto de integrar la evaluación formativa sobre las habilidades socioemocionales del alumnado en las prácticas de aula del profesorado. Reconociendo el papel fundamental de las habilidades no cognitivas tanto en el éxito académico como en los resultados futuros en el mercado laboral (especialmente para los/las estudiantes provenientes de entornos desfavorecidos) esta pedagogía trae estas habilidades al primer plano dentro del entorno natural del aula. El programa ofrece a los/las docentes prácticas que les ayudan a crear un lenguaje común en torno a las habilidades socioemocionales. Estos también aprenden a integrarlas en la dinámica del aula y a proporcionar *feedback* a los/las estudiantes basado en evidencia conductual recogida. La intervención se implementa a través de dos ensayos controlados aleatorizados en Cataluña y el sur de España (Andalucía, Ceuta y Melilla).

Figura 5: Efecto de la intervención en los indicadores principales (Cataluña)



Nota: Se presenta en azul oscuro los indicadores cuyo efecto del tratamiento es significativo al 5%, y en azul claro aquellos indicadores que no son significativos al 10%. Los efectos incluidos en los gráficos hacen referencia a las regresiones con controles.

Figura 6: Efecto de la intervención en los indicadores principales (Región Sur)

Nota: Se presenta en azul oscuro los indicadores cuyo efecto del tratamiento es significativo al 5%, y en azul claro aquellos indicadores que no son significativos al 10%. Los efectos incluidos en los gráficos hacen referencia a las regresiones con controles.

En el estudio se constata que, aplicado como programa piloto durante un periodo de 5 meses con 5 sesiones de mentoría, Pentabilities ha tenido un impacto significativo en las prácticas de aula del profesorado. La intervención afecta la asignación de tiempo del profesorado y mejora las percepciones de los/las estudiantes sobre sus profesores/as. La disminución significativa en el tiempo dedicado a cuestiones disciplinarias – 42 % dentro y 26 % fuera de las aulas – sugiere una mejora en la gestión del aula, lo que potencialmente permite a los docentes reasignar su tiempo hacia prácticas de enseñanza más efectivas y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo. Notablemente, el profesorado del grupo tratamiento no reporta cambios significativos en el tiempo de preparación, indicando que más allá de la fase de iniciación, el programa no es costoso de implementar en términos de tiempo. El impacto del programa se evidencia aún más por las percepciones mejoradas que los/las estudiantes tienen de sus profesores/as, indicando una relación profesorado-alumnado fortalecida.

En términos de evaluar las habilidades socioemocionales de los/las estudiantes, el proyecto se vale de encuestas y desarrolla una actividad estandarizada novedosa para elicitación y calificación de comportamientos. Las evaluaciones favorables de los profesores tratados sobre las habilidades socioemocionales de sus estudiantes resaltan la posible eficacia del programa. Sin embargo, no se capturan cambios significativos en la conciencia o en los niveles de habilidades socioemocionales de los estudiantes medidos a través de la actividad estandarizada. Este resultado destaca el desafío de medir cambios generales en habilidades socioemocionales a corto plazo. La naturaleza prolongada del desarrollo de las habilidades socioemocionales, así como las limitaciones de las evaluaciones a corto plazo, sugieren que capturar la extensión completa de estos cambios puede requerir períodos de observación más largos.

Desde una perspectiva política, este estudio contribuye al debate sobre cómo integrar habilidades no cognitivas en escuelas con jóvenes desfavorecidos. Asimismo, este programa contribuye a resaltar el papel de los programas educativos en el desarrollo individual a través de intervenciones específicamente dirigidas a estas habilidades. Estos resultados proporcionan evidencia de que modificar las prácticas de aula de los profesores puede ser una manera efectiva de crear ambientes de aprendizaje más positivos que pueden gradualmente afectar a los estudiantes y cambiar sus comportamientos. Este hallazgo es particularmente significativo para abordar las necesidades

educativas de la juventud desfavorecida, ofreciendo un camino prometedor para intervenciones futuras destinadas a reducir las brechas en el ámbito educativo.

Bibliografía

- Al-Jbouri, E., Andrews, N. C. Z., Peddigrew, E., Fortier, A., & Weaver, T. (2023). Building elementary students' social and emotional skills: A randomized control trial to evaluate a teacher-led intervention. *School mental health*, 15(1), 138–150. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09538-x>
- Barnes, T. N., Smith, S. W., & Miller, M. D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 311–321. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.04.013>
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Spong, A., Scahill, V., Lawson, J., et al. (2001). Are intuitive physics and intuitive psychology independent? a test with children with asperger syndrome. *Journal of developmental and learning disorders*, 5(1):47–78. https://www.researchgate.net/publication/237239741_Are_intuitive_physics_and_intuitive_psychology_independent_A_test_with_children_with_Aspenger_Syndrome
- Borghans, L., Lee Duckworth, A., Heckman, J., Weel, B. (2008). The Economics and Psychology of Personality Traits. *Journal of Human Resources*, October 2008, 43 (4) 972-1059; DOI: <https://doi.org/10.3368/jhr.43.4.972>
- Clarke, A.M., Morreale, S., Field, C.A., Hussein, Y., Barry, M.M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. A report produced by the WHO Collaborating Centre for Health Promotion Research, national university of Ireland Galway. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a809c17e5274a2e87dbaca5/What_works_in_enhancing_social_and_emotional_skills_development_during_childhood_and_adolescence.pdf
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Sousa, V. (2015). “Positive attitude”: A multilevel model analysis of the effectiveness of a social and emotional learning program for Portuguese middle school students. *Journal of Adolescence*, 43, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.009>
- Comisión Europea (2021). Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá 2021-2030. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=legisum:4617909>
- Corcoran, R.P., Cheung, A, 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*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Deming, D. (2017). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *The Quarterly Journal of Economics*, Volume 132, Issue 4, November 2017, Pages 1593–1640, <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>

Duckworth, A. L. and Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the short grit scale (grit–s). *Journal of personality assessment*, 91(2):166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>

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, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Dweck, C. S. (2000). *Growth mindset. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: a review of the international evidence: analytical report*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/664439>

Gobierno de España, Ministerio de derechos sociales y agenda 2030 (2022). Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030). Aprobado el 5 de julio del 2022. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/infancia-y-adolescencia/Garantia_infantil.htm

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117–136. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006374>

"The Education Hub. (2020). Mindset self-evaluation for teachers. Retrieved from <https://theeducationhub.org.nz/wp-content/uploads/2020/03/Mindset-self-evaluation-for-teachers.pdf>"

Heckman, J. and García, J.L. (2017). *Quantifying the Life-cycle Benefits of a Prototypical Early Childhood Program*. Department of Economics. The University of Chicago, May 26, 2017. https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2017/12/abc_comprehensivecba_JPE-SUBMISSION_2017-05-26a_sjs_sjs.pdf

Heckman, J. and Rubinstein, Y. (2001). "The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program." *American Economic Review*, 91(2):145–149. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.91.2.145>

Kautz, T., Heckmann, J.J., Diris, R., Weel, B., Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD Education Working Papers, No. 110, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/cei/Fostering-and-Measuring-Skills-Improving-Cognitive-and-Non-Cognitive-Skills-to-Promote-Lifetime-Success.pdf>

Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH Measure of Adolescent Well-Being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586–597. <https://doi.org/10.1037/pas0000201>

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

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

Newman, J., & Dusenbury, L. (2015). Social and emotional learning (SEL): A framework for academic, social, and emotional success. In *Prevention science in school settings: Complex relationships and processes* (pp. 287-306). New York, NY: Springer New York. <https://psycnet.apa.org/record/2015-56845-014>

Palczyńska, M., Świsł, K. (2018). Personality, cognitive skills and life outcomes: evidence from the Polish follow-up study to PIAAC. Large-scale Assess Educ 6, 2. <https://doi.org/10.1186/s40536-018-0056-z>

Recomendación (UE) 2021/1004 del Consejo de 14 de junio de 2021 por la que se establece una Garantía Infantil Europea. <http://data.europa.eu/eli/reco/2021/1004/oj>

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., and Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of educational psychology*, 99(4):761. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>

Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 4(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>

Schonert-Reichl, K.A., Oberle, E., Stewart Lawlor, M., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T.F., Diamond, A. (2015). Simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*. 2015;51(1):52–66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>

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>

Soto, C. J. and John, O. P. (2017). Short and extra-short forms of the Big Five Inventory–2: The BFI-2-S and BFI-2-XS. *Journal of Research in Personality*, 68:69–81. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.02.004>

Soto, C. J., Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., & Roberts, B. W. (2022). An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI. *Journal of Personality and Social Psychology*, 123(1), 192–222. <https://doi.org/10.1037/pspp0000401>

Taylor, R., 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://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28685826/>

OCDE (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris, France: OECD. <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>

Waxman, H. C., Wang, M. C., Lindvall, C. M., and Anderson, K. A. (1990). *Teacher Roles Observation Schedule technical manual (revised ed.)*. Center for Research in Human Development and Education, Philadelphia, PA: Temple University. <https://core.ac.uk/download/pdf/79650908.pdf>

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(3), 347–376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>

Apéndice

Gestión económica y normativa

1. Introducción

En el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, la Secretaría General de Inclusión del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones participa de forma relevante en el Componente 23 «Nuevas políticas públicas para un mercado de trabajo dinámico, resiliente e inclusivo», encuadrado en el área política VIII «Nueva economía de los cuidados y políticas de empleo».

Entre las reformas e inversiones propuestas en este Componente 23 se incluye la inversión 7 «Fomento del Crecimiento Inclusivo mediante la vinculación de las políticas de inclusión sociolaboral al Ingreso Mínimo Vital», que promueve la implantación de un nuevo modelo de inclusión a partir del ingreso mínimo vital (IMV), que reduzca la desigualdad de la renta y las tasas de pobreza. Para lograr este objetivo, se ha planteado, entre otros, el desarrollo de proyectos piloto para la puesta en marcha de itinerarios de inclusión social con las comunidades y ciudades autónomas, entidades locales y entidades del Tercer Sector de Acción Social, así como con los distintos agentes sociales.

El Real Decreto 938/2021, de 26 de octubre, por el que se regula la concesión directa de subvenciones del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones en el ámbito de la inclusión social, por un importe de 109.787.404 euros, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia¹⁶ contribuyó al cumplimiento del hito crítico (recogido en la Decisión de Ejecución del Consejo) número 350 para el primer trimestre de 2022 «Mejorar la tasa de acceso del Ingreso Mínimo Vital, e incrementar la efectividad del IMV a través de políticas de inclusión, que, de acuerdo con su descripción, se traducirá en apoyar la inclusión socioeconómica de los beneficiarios de la IMV a través de itinerarios: ocho convenios de colaboración firmados con administraciones públicas subnacionales, interlocutores sociales y entidades del Tercer Sector de Acción Social para realizar los itinerarios. Estos acuerdos de asociación tienen como objetivos: i) mejorar la tasa de acceso del IMV; ii) incrementar la efectividad de la IMV a través de políticas de inclusión». Asimismo, conjuntamente con el Real Decreto 378/2022, de 17 de mayo¹⁷, contribuyó al cumplimiento del indicador de seguimiento número 351.1 en el primer trimestre de 2023 «al menos 10 convenios de colaboración adicionales firmados con administraciones públicas subnacionales, interlocutores sociales y entidades del Tercer Sector de Acción Social para llevar a

¹⁶ https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-17464

¹⁷ https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8124

cabo los proyectos piloto de apoyo a la inclusión socioeconómica de los beneficiarios de la IMV a través de itinerarios», vinculado al documento *Operational Arrangements*¹⁸.

Asimismo, tras la ejecución y evaluación de cada uno de los proyectos piloto subvencionados, se llevará a cabo una evaluación para valorar la cobertura, la efectividad y el éxito de los regímenes de renta mínima. La publicación de esta evaluación, que incluirá recomendaciones específicas para mejorar la tasa de acceso a la prestación y mejorar la eficacia de las políticas de inclusión social, contribuye al cumplimiento del hito 351 del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia previsto para el primer trimestre de 2024.

De acuerdo con el artículo 3 del Real Decreto 378/2022, de 17 de mayo, la concesión de las subvenciones se realizará mediante resolución acompañada de un convenio de la persona titular del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones como órgano competente para su concesión, sin perjuicio de las delegaciones de competencias existentes en la materia, previa solicitud por parte de las entidades beneficiarias.

Con fecha **31 de agosto de 2022**, se notifica a la entidad Fundació Jaume Bofill, la Resolución de la Secretaría General de Objetivos y Políticas de Inclusión y Previsión Social por la que se concede una subvención por importe de 12.500.000 euros a la Fundació Jaume Bofill y, con fecha **1 de septiembre de 2022**, se suscribe Convenio entre la Administración General del Estado, a través de la Secretaría General de Objetivos y Políticas de Inclusión y Previsión Social y la Fundació Jaume Bofill para la realización de un proyecto para la inclusión social en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, que fue publicado en el «Boletín Oficial del Estado» con fecha **16 de septiembre de 2022** (BOE núm.223)¹⁹.

2. Marco temporal de la intervención;

El apartado 1 del artículo 17 del Real Decreto 378/2022, de 17 de mayo, establecía que el plazo de ejecución de los proyectos piloto de itinerarios de inclusión social objeto de las subvenciones previstas en el presente texto no deberá exceder la fecha límite del 30 de noviembre de 2023, mientras que la evaluación de los mismos, objeto de la subvención, no se extenderá del plazo del 31 de marzo de 2024, con la finalidad de cumplir con los hitos marcados por el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia en materia de política de inclusión.

Dentro de este marco temporal genérico, la ejecución comienza el **25 de noviembre de 2022**, con el inicio del itinerario de intervención, continuando las tareas propias de ejecución hasta el **30 de**

¹⁸ Decisión de la Comisión Europea que aprueba el documento Disposiciones Operativas del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia que se puede consultar en el siguiente enlace:

<https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/hacienda/Documents/2021/101121-CountersignedESFirstCopy.pdf>

¹⁹ <https://www.boe.es/boe/dias/2022/09/16/pdfs/BOE-A-2022-15164.pdf>

noviembre de 2023, y posteriormente desarrollándose sólo tareas de difusión y evaluación del proyecto hasta el 31 de marzo de 2024.

3. Agentes relevantes

Entre los agentes relevantes para la implementación del proyecto se pueden citar:

- **Fundació Jaume Bofill**, entidad beneficiaria y coordinadora del proyecto.
- El **Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (MISSM)** como financiador del proyecto, y como principal responsable del proceso de evaluación RCT. Para ello, la Secretaría General de Inclusión (SGI) asume los siguientes compromisos:
 - a) Proporcionar a la entidad beneficiaria apoyo para el diseño de las actuaciones a realizar para la ejecución y seguimiento del objeto de la subvención, así como para el perfilado de los potenciales participantes del proyecto piloto.
 - b) Diseñar la metodología de ensayo controlado aleatorizado (RCT) del proyecto piloto en coordinación con la entidad beneficiaria.
 - c) Evaluar el proyecto piloto en coordinación con la entidad beneficiaria.
- La **Fundación José Manuel Lara**, subcontratada para la implementación del proyecto en Andalucía, Ceuta y Melilla.
- **Centros educativos** participantes sustentados con fondos públicos, así como **docentes, tutores, alumnado y sus familias**.
- El **Instituto de Economía Política y Gobernanza (IPEG)**, como institución relevante para el diseño y la ejecución de la evaluación RCT del proyecto.
- **CEMFI y J-PAL Europa**, como instituciones científicas y académicas que apoyan al MISSM en el diseño y evaluación RCT del proyecto.