

DOCENTES EMOCIONAL Y SOCIALMENTE COMPETENTES: INNOVACIONES PARA EL FOMENTO DE LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES EN EL ALUMNADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Izabela Zych
Inmaculada Marín López
José Luis Fernández Rabanillo
Cristina María García Fernández
Universidad de Córdoba

RESUMEN: Las competencias sociales y emocionales son cruciales para el éxito académico y social. Aunque existan programas para su promoción en las escuelas, no todo el profesorado está preparado para desarrollarlos. Este proyecto se centró en promover competencias sociales y emocionales en futuros maestros. Un total de 322 participantes fueron asignados a un grupo control y de intervención. Los estudiantes del grupo experimental recibieron sesiones relacionadas con sus asignaturas centradas en la mejora de competencias con una metodología interactiva. Los resultados muestran que la intervención fue efectiva para el grupo de innovación quienes mostraron mayores competencias sociales y emocionales.

PALABRAS CLAVE: Competencias sociales y emocionales, futuros docentes, proyecto de innovación, cuasi-experimento.

SOCIALLY AND EMOTIONALLY COMPETENT TEACHERS: INNOVATIONS TO PROMOTE SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCIES IN EDUCATIONAL SCIENCES STUDENTS

ABSTRACT: Social and emotional competencies are crucial for academic and social success. Although there are programmes that are conducted in schools to promote these competencies, not all the teachers are prepared to implement them. This project was conducted to promote social and emotional competencies in future teachers. A total of 322 participants were assigned to a control and an intervention group who filled in a pre-test and a post-test. Students in the intervention group received sessions related to their course and focused on competencies with an interactive methodology. Results showed

that the intervention was effective in the intervention group who showed higher social and emotional competencies.

KEYWORDS: Social and emotional competencies, future teachers, innovation project, quasi-experiment.

Recibido: 21/03/2021

Aceptado: 30/06/2021

Correspondencia: Izabela Zych, Facultad de Educación, Universidad de Córdoba, Av. San Alberto Magno, s/n 14071 Córdoba. Email: izych@uco.es

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente las escuelas han venido centrándose principalmente en formar al alumnado en diversas habilidades académicas. Sin embargo, los enfoques actuales han comenzado a atender de manera específica también a las competencias para la vida en la sociedad, trabajo en equipo, gestión emocional o inclusión de la diversidad. Este enfoque es fundamental ya en la escuela infantil, pues es entonces cuando los niños y las niñas entran en el sistema educativo formal por primera vez en su vida y necesitan estar preparados para afrontar nuevos retos relacionados con su formación, sus relaciones con los adultos y con el grupo de iguales, junto con la gestión de sus emociones (Ortega, 2010). En esta etapa de desarrollo, los preescolares aprenden cómo regular sus emociones, mejorar la comprensión y la expresión emocional y adquieren el conocimiento sobre las emociones de los demás (Saarni, 1999). Posteriormente, en la escuela primaria, esta tarea se vuelve aun más compleja, pues la organización y el currículum escolar requiere que se realicen trabajos en grupo, que los escolares sean capaces de permanecer atentos durante diversas tareas académicas o sean capaces de afrontar la frustración. El desarrollo social y emocional en las etapas infantil y primaria está lleno de retos (ver la revisión de Denham, 2007) y estas competencias se adquieren en gran parte en la escuela y en el grupo de iguales (Kats Gold et al., 2021; Ortega et al., 2009).

Un nivel alto de competencias sociales y emocionales se relaciona con mejor convivencia escolar (Yang et al., 2020; Zych y Ortega-Ruiz, 2016) y menor nivel de violencia en la escuela, incluyendo su forma más perversa llamada *bullying* (Yang et al., 2020; Zych et al., 2017). En la escuela del siglo XXI, que no solo se centra en instruir, sino sobre todo en educar, la convivencia se ha convertido en uno de los pilares de la educación. La convivencia escolar incluye diversos componentes, tales como un clima escolar deseable en el que existen relaciones interpersonales basadas en valores tales como la solidaridad y el respeto mutuo, en las que las personas comparten tiempos y espacios creando reglas y acuerdos que promueven el bienestar común (Cerdea et al., 2019; Ortega y Del Rey, 2004). En esta línea, la convivencia supone también evitar la violencia y resolver los conflictos de manera

pacífica (Álvarez Pérez et al., 2010; Benítez et al., 2021) tomando decisiones que favorezcan a todos los miembros de la comunidad educativa (Ortega, 2010; Ortega y Córdoba, 2017).

La promoción de las competencias sociales y emocionales resulta fundamental para la promoción de la convivencia y prevención de la violencia. Varios estudios científicos han demostrado que la promoción de las competencias sociales y emocionales en la escuela puede hacerse de manera muy efectiva (Barnett, 2010; Dogan et al., 2020; McTaggart et al., 2020; Parker et al., 2006, Schwinhart et al., 2005). Algunos de los programas de fomento de estas competencias fueron efectivos incluso para prevenir la delincuencia muchos años más tarde (Zych y Farrington, 2017). Por ejemplo, después de haber participado en un programa llamado Perry Preschool Program llevado a cabo en la escuela infantil y con más de 40 años de seguimiento (Schweinhart et al., 2005), entre otros beneficios, los participantes tuvieron menos detenciones por parte de la policía en la adolescencia y menos entradas en prisión a los 40 años que el grupo control.

Un meta-análisis de más de 200 programas llevados a cabo en las escuelas mostró que éstos pueden ser efectivos para mejorar las competencias sociales y emocionales del alumnado (Durlak et al., 2011). Este mismo análisis demostró que los programas llevados a cabo por el personal de la escuela fueron más efectivos que los programas llevados a cabo por personal externo. A su vez, una revisión narrativa de estudios sobre el tema llevada a cabo por Jennings y Greenberg (2009) mostró que un nivel alto de competencias sociales y emocionales en el profesorado resulta fundamental para fomentar la prosocialidad en el alumnado, establecer y mantener buenas relaciones entre el profesorado y el alumnado y gestionar adecuadamente la convivencia escolar. Estos autores concluyeron también que estos programas podían llevarse a cabo con éxito solo si el nivel de las competencias sociales y emocionales en el profesorado era alto. A pesar de la gran importancia del tema, estos contenidos todavía se trabajan poco en la formación de los futuros maestros y maestras. En este sentido, se necesita mejorar su formación, promoviendo las competencias sociales y emocionales, para que sean capaces de gestionar la convivencia y prevenir la violencia en sus futuros centros de trabajo.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta la importancia de la gestión de la convivencia escolar por unos docentes que sean socialmente y emocionalmente competentes, se ha llevado a cabo un proyecto de innovación docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba dirigido a promover las competencias sociales y emocionales en el alumnado de diversas asignaturas y titulaciones. Se ha propuesto elaborar contenidos específicos para fomentar dichas competencias y diseñar una metodología adecuada para ello. Por tanto, el objetivo de este trabajo ha sido diseñar, aplicar y evaluar una innovación docente para el fomento de las competencias sociales y emocionales del alumnado de diferentes titulaciones de Ciencias de la Educación.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

El estudio se ha realizado con un total de 322 alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Entre los participantes, 79,7% fueron mujeres, reflejando el porcentaje habitual en estas titulaciones. Las edades de los participantes variaban de 19 a 43 años, con una media de $M = 21,99$ ($DT = 3,15$). El alumnado de titulaciones de grado fue mayoritario (69,6%), si bien se incluyeron también alumnos y alumnas de másteres (30,4%). El alumnado fue asignado a los grupos de innovación (52,2%) y a los grupos controles (47,8%). La muestra inicial en el pre-test incluyó a 417 participantes, pero 95 no estaban presentes durante el post-test.

3.2. Instrumentos

Se preparó una batería de cuestionarios que recogió los datos descriptivos tales como el género, la edad, la titulación y la asignatura. Posteriormente, el alumnado respondió a una serie de cuestionarios ampliamente utilizados en el ámbito nacional e internacional para medir el nivel de competencias sociales y emocionales. Estos cuestionarios están validados en España y cuentan con excelentes propiedades psicométricas. El conjunto de los cuestionarios fue idéntico en el pre-test y en el post-test y se utilizó un código para poder emparejar los cuestionarios respondidos por cada participante. Los detalles sobre los cuestionarios se describen a continuación.

- El cuestionario Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24): es un auto-informe sobre la inteligencia emocional percibida. La versión española ha sido validada con adultos y adolescentes (Salguero et al., 2010). Se trata de un instrumento que contiene 24 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos, con un rango de 1 (en desacuerdo) a 5 (de acuerdo). Los 24 ítems se distribuyen por igual en tres escalas: 1. Atención emocional, centrada en la atención que presta cada sujeto a sus emociones; 2. Claridad emocional, centrada en la comprensión de los estados emocionales y 3. Reparación emocional, centrada en la gestión de las emociones. El cuestionario ha sido validado y ampliamente utilizado con las muestras españolas, mostrando unos excelentes alfas de Cronbach ($> 0,80$).
- Cuestionario de Competencias Socioemocionales (SEC-Q) diseñado y validado por Zych et al. (2018). Se trata de un instrumento con escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos que varían de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). El cuestionario está formado por 16 ítems distribuidos en cuatro factores: autoconciencia (conciencia de las emociones propias y mecanismos que causan dichas emociones), autogestión y motivación (gestión emocional y persecución de objetivos a pesar de las dificultades), conciencia social y conducta prosocial (comprensión de las emociones de los demás y comportamiento que beneficia a los demás),

y toma de decisiones responsables (toma de decisiones reflexiva, considerando cuidadosamente las posibles consecuencias). El cuestionario ha sido validado en alumnado universitario con muy buenas propiedades psicométricas ($\alpha = 0,87$).

- La Escala de Empatía Básica (Jolliffe y Farrington, 2006) es una escala ampliamente utilizada a nivel internacional para medir la empatía que ha sido validada en España (Villadangos et al., 2016). El instrumento tiene una escala de respuestas tipo Likert de cinco puntos de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La escala contiene 20 ítems distribuidos entre la empatía afectiva (contagiarse y compartir emociones de los demás) y empatía cognitiva (comprender las emociones de los demás). La escala validada con adolescentes y jóvenes universitarios mostró excelentes propiedades psicométricas ($\alpha > 0,90$).

3.3. Instrumento y procedimiento

Se trata de un proyecto de innovación docente llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Esta innovación ha tenido un diseño cuasi-experimental (no existe aleatoriedad en la asignación de sujetos a los grupos), con un pre-test (a principios de cursos) y post-test (a finales de curso) en el grupo control y en el grupo de intervención. Por tanto, el alumnado fue distribuido en los grupos control y experimental por conveniencia. Los grupos en los que la docencia fue impartida por los integrantes de este proyecto, autores del presente artículo, participaron en la innovación. A su vez, se buscaron grupos controles en los que la docencia se impartió de manera habitual por otros compañeros que no participaron en la presente innovación. Se intentó siempre que los grupos controles fueran lo más parecidos posible a los grupos experimentales, buscando preferiblemente que sean del mismo curso y la misma asignatura, pero de líneas diferentes. Las competencias sociales y emocionales del alumnado se midieron en la línea base y después de la intervención con cuestionarios validados. Se han comparado los grupos de innovación con los grupos controles para comprobar si la innovación ha producido un cambio deseado en las competencias de los participantes.

3.4. Actividades desarrolladas

Se han diseñado actividades específicas que supusieron al menos 4 tareas llevadas a cabo en cada asignatura afectada por esta innovación para el fomento de las competencias sociales y emocionales. Estas actividades y tareas tuvieron relación con cada asignatura y, a su vez, con estas competencias. En esta línea, se han fomentado competencias tales como: empatía, competencia social, comprensión emocional y gestión emocional. Todas las actividades se llevaron a cabo con metodología activa e interactiva, usando diversas dinámicas y técnicas tales como el *role-playing* o trabajo en grupos cooperativos. Algunos ejemplos de estas innovaciones se encuentran en la tabla 1.

Tabla 1. Ejemplos de las innovaciones llevadas a cabo en las asignaturas afectadas por el proyecto

Asignatura	Innovaciones
Convivencia en la Escuela y Cultura de Paz en la Educación	Se llevaron a cabo unas prácticas específicas sobre competencias sociales y emocionales. Se impartieron contenidos específicos sobre las mismas y se le pidió al alumnado que diseñara cinco actividades para fomentar las competencias sociales y emocionales en sus futuros alumnos. Este trabajo se hizo en grupos cooperativos y se entregó dentro del dossier de prácticas. Esta innovación se basó en la idea de que el hecho de reflexionar y analizar cada competencia social y emocional, junto con sus mecanismos subyacentes, hará que el alumnado la tenga más presente en su vida. A su vez, se pidieron ejemplos de su día a día para mejorar la adquisición de estas competencias y se realizaron varias dinámicas y juegos de roles para fomentarlas. Cada grupo pequeño llevó a cabo una actividad de entre las diseñadas con el alumnado de Escuela Primaria que visitó la Facultad y también con sus compañeros y compañeras (es decir, dos juegos de roles obligatorios por grupo, con un total de aproximadamente 30 juegos de roles llevados a cabo a lo largo del segundo cuatrimestre entre todos los grupos).
El Juego en Educación Infantil	Se impartieron contenidos específicos sobre el rol del juego en el fomento de las competencias sociales y emocionales. Se pidió al alumnado que diseñara materiales específicos que ayudaron a los niños a mejorar esas competencias a través del juego. Se hicieron <i>role-playing</i> utilizando estos materiales.
Los Trabajos Fin de Grado y Fin de Master	Se pidió al alumnado que analizara y pusiera en marcha las competencias sociales y emocionales necesarias para la realización de los TFM y los TFG, sobre todo la gestión emocional y conductual. Se hicieron reuniones específicas sobre esta temática y se asignaron tareas sencillas que el alumnado llevó a cabo antes y durante la elaboración de sus trabajos (ej. buscar emociones y pensamientos alternativos cuando se siente frustración, ejercicios de relajación, reflexividad vs. impulsividad, etc.).
Métodos de Investigación Educativa y Aplicaciones de las TIC	Se han propuesto actividades que conecten las competencias sociales y emocionales con la investigación educativa y el uso de las TIC. Se han hecho actividades en las que el alumnado planteaba cómo comprender y compartir emociones a través de las tecnologías. Se trabajó sobre el contenido emocional en el contexto de la investigación, fomentando la empatía y a su vez rellenando cuestionarios validados y explicándole al alumnado cómo éstos podrían servir para recoger unos datos en un estudio científico.

Competencia Social y Gestión del Éxito	El alumnado trabajó por proyectos en los que se propusieron posibles empresas relacionadas con la Psicología y la Educación que cada grupo quisiera fundar una vez terminados sus estudios. Posteriormente, se analizaron las competencias sociales y emocionales necesarias para tener éxito en cada empresa, se evaluaron en cada miembro de cada grupo y se hicieron propuestas sobre cómo fomentarlas para tener el éxito.
--	--

3.5. Análisis de datos

Los análisis de datos se llevaron a cabo con el paquete PASW Statistics (SPSS). Se llevaron a cabo los análisis de t-Student para comparar el nivel de las competencias sociales y emocionales en el pre-test y en el post-test del alumnado en su conjunto. Para comprobar si la innovación ha producido el efecto deseado, se realizaron análisis de ANCOVA. Este tipo de procedimiento estadístico permite conocer si ha habido un cambio en cada una de las competencias en el post-test, comparando el grupo control y el grupo de innovación, teniendo en cuenta su puntuación en el pre-test introducida como covariables. En este sentido, el ANCOVA utiliza tanto el análisis de la regresión como una comparación de medias y tiene en cuenta el cambio en el grupo de la intervención con respecto al cambio en el grupo control. Estos análisis se llevaron a cabo por separado para el conjunto de los participantes y para la asignatura Convivencia en la Escuela y Cultura de Paz en Educación. Se trata de una asignatura obligatoria impartida en los Grados en Educación Primaria e Infantil en la Universidad de Córdoba específicamente para que los futuros docentes aprendan a gestionar la convivencia escolar. Por ello, se esperaba que el impacto de esta innovación en dicha asignatura fuera especialmente grande.

4. RESULTADOS

El análisis de los datos de todos los participantes (incluyendo ambos grupos, es decir, los controles y los de la innovación) mostró que el nivel de la mayoría de las competencias sociales y emocionales en el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación mejoró en el post-test con respecto al pre-test. Los resultados de esta comparación se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Cambio en las competencias sociales y emocionales en el conjunto de los participantes del estudio

	Pre-test		Post-test		t-Student
	M	DT	M	DT	
Autoconocimiento	16,39	2,16	16,67	2,34	2.52*
Autogestión y automotivación	12	1,97	12,32	1,89	3.37**
Competencia social y conducta prosocial	24,62	3,27	25,23	3,31	4.58**

	Pre-test		Post-test		t-Student
	M	DT	M	DT	
Toma de decisiones responsable	11,27	2,42	11,73	2,27	4.29**
Total competencias sociales y emocionales	64,30	6,63	66,07	6,99	5.94**
Empatía Afectiva	40,96	7,59	40,82	6,69	0.43
Empatía Cognitiva	36,83	4,48	36,32	4,44	-2.12*
Empatía total	77,75	9,65	77,16	9,09	1.32
Atención emocional	29,94	6,09	30,44	4,85	1.72
Claridad emocional	30,42	5,81	31,41	4,76	3.61**
Reparación emocional	29,69	7,10	30,76	7,52	2.85**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

4.1. Competencias sociales y emocionales en el grupo de intervención versus el grupo control

La comparación del cambio en las competencias sociales y emocionales en el grupo experimental con respecto al grupo control después de la innovación realizada con el análisis de ANCOVA mostró que el programa mejoró de manera significativa la Competencia Social y la Conducta Prosocial, el total en la Competencia Social y Emocional y la Claridad Emocional. No hubo diferencias significativas en las demás variables. Los detalles se han recogido en la tabla 3.

Tabla 3. Cambio en las competencias sociales y emocionales en el grupo de innovación comparado con el grupo control

	Innovación				Control				ANCOVA F
	Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test		
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
Autoconocimiento	16,56	2,19	16,93	2,11	16,20	2,12	16,40	2,55	2,08
Autogestión y automotivación	11,98	1,95	12,52	1,91	12,03	1,98	12,12	1,87	5,36*
Competencia social y conducta prosocial	24,74	2,51	25,46	2,62	24,44	3,92	24,82	3,96	3,69
Toma de decisiones responsable	11,61	2,40	11,98	2,34	10,90	2,39	11,47	2,16	0,17
Total competencias sociales y emocionales	64,83	6,16	66,93	6,57	63,59	7,12	64,97	7,42	4,55*
Empatía Afectiva	41,52	7,77	40,95	6,65	40,46	7,39	40,64	6,63	0,13
Empatía Cognitiva	37,25	4,95	36,76	4,36	36,36	3,88	35,79	4,45	1,05
Empatía total	78,82	9,89	77,70	8,87	76,85	9,30	76,47	9,12	0,01

	Innovación				Control				ANCOVA
	Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test		
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
Atención emocional	30,66	6,72	30,90	4,77	29,24	5,23	29,95	4,99	0,20
Claridad emocional	31,06	6,52	32,36	4,53	29,65	4,79	30,36	4,83	7,90**
Reparación emocional	30,65	8,28	31,27	7,69	28,65	5,35	30,20	7,16	0,44

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

4.2. Mejora de las competencias sociales y emocionales en los grupos de innovación en la asignatura Convivencia Escolar y Cultura de Paz en Educación

Los resultados recogidos en la tabla 4 muestran que el número de las competencias sociales y emocionales en los que se produjo un cambio significativo en comparación con el grupo control ($n = 107$) fue aun mayor en los grupos de innovación ($n = 86$) que recibieron la asignatura Convivencia en la Escuela y Cultura de Paz en Educación.

Tabla 4. Cambio en las competencias sociales y emocionales en el grupo de innovación comparado con el grupo control en los grupos que recibieron la asignatura Convivencia en la Escuela y Cultura de Paz en Educación

	Innovación				Control				ANCOVA
	Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test		
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
Autoconocimiento	16,90	2,34	17,05	2,26	16,22	2,23	16,18	2,49	2,42
Autogestión y automotivación	12,16	2,06	12,67	1,89	12,19	2,01	12,20	1,79	5,42*
Competencia social y conducta prosocial	24,84	2,66	25,86	2,72	24,44	4,34	24,88	4,31	6,42*
Toma de decisiones responsable	10,99	2,50	11,62	2,51	10,85	2,38	11,41	2,08	0,29
Total competencias sociales y emocionales	64,89	7,13	67,27	7,33	63,73	7,42	64,93	7,33	6,40*
Empatía Afectiva	43,28	8,87	43,64	6,03	41,09	7,54	41,38	6,60	3,44
Empatía Cognitiva	36,78	5,19	37,01	4,47	36,19	3,98	35,45	4,36	3,94*
Empatía total	80,17	11,51	80,59	9,15	77,33	9,72	76,90	9,15	3,32
Atención emocional	31,73	7,98	32,38	4,64	29,41	5,06	29,64	4,84	7,89**
Claridad emocional	30,11	4,77	31,93	4,78	29,60	4,98	30,10	4,92	6,50*
Reparación emocional	29,78	6,10	30,24	5,52	28,29	5,32	29,45	5,12	0,06

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las competencias sociales y emocionales se relacionan con el éxito en la escuela y en diversas tareas vitales (Durlak et al., 2011). Su alto nivel se relaciona con mejor convivencia escolar y menor nivel de violencia (Ortega-Ruiz y Zych, 2016). Por ello, resulta fundamental promoverlas en las Escuelas Infantiles y Primarias. Existe una serie de programas que promueven las competencias emocionales en el alumnado, incluyendo el programa INTEMO (Cabello et al., 2016) y otras iniciativas llevadas a cabo en España y a nivel internacional. No obstante, no todo el profesorado está preparado para implementar estos programas, pues es necesario primero que los docentes tengan un buen nivel en estas competencias (Jennings y Greenberg, 2009). En esta línea, el presente proyecto de innovación docente se ha diseñado y llevado a cabo para promover las competencias sociales y emocionales en el alumnado de Ciencias de la Educación, es decir, en los futuros docentes.

Los resultados del presente trabajo muestran que la innovación ha sido efectiva para promover las competencias sociales y emocionales en los grupos de intervención. El cambio en las puntuaciones en diversas competencias sociales y emocionales ha sido mayor en estos grupos en comparación con los grupos controles. Cabe destacar que el grupo control también ha mejorado en estas variables a lo largo del curso escolar. Por tanto, parece razonable concluir que la formación del futuro profesorado promueve las competencias sociales y emocionales en general y que el presente proyecto las mejoró incluso más. Teniendo en cuenta que esta innovación ha sido efectiva, se recomienda implementar este tipo de proyectos de manera continua para mejorar la formación de futuros maestros y también implementarlas en diversas facultades y titulaciones para fomentarlas en otros profesionales.

Tal y como se esperaba, el impacto de la innovación sobre el alumnado que cursó la asignatura Convivencia en la Escuela y Cultura de Paz en Educación fue especialmente grande. Se trata de una asignatura diseñada específicamente para enseñar a los futuros docentes a promover la convivencia escolar (Zych y Ortega-Ruiz, 2016). Este impacto se debe probablemente a la gran compatibilidad de los contenidos de esta asignatura y la innovación descrita en este artículo. El trabajo sobre las competencias sociales y emocionales ha ocupado la gran parte de las clases prácticas y muchas de las clases teóricas. En la parte práctica se ha procurado que el futuro profesorado aprendiera a promover estas competencias en su futuro alumnado a la par que éstas se fomentaban en los participantes de este proyecto. Por ello, se espera que el impacto de esta innovación se mantenga a largo plazo y repercuta en las escuelas del futuro.

Este proyecto ha supuesto diseñar una serie de actividades específicas que han sido desarrolladas en diversas asignaturas afectadas por la innovación. Aun siendo efectivo, este enfoque acarrea ciertas dificultades dado que resulta necesario llevar a cabo actividades adicionales a la programación docente habitual. En este proyecto, se ha intentado que todas las actividades tengan relación tanto con la asignatura como con dichas competencias y en un futuro se sugiere que éstas puedan incluirse como parte del currículum habitual en la formación del profesorado. Otra recomendación de futuro es la posibilidad de plantear proyectos experimentales en vez de

cuasi-experimentales, pues el rigor científico de las primeras es mayor. En este proyecto, no ha sido posible asignar al azar a los estudiantes a grupos de intervención y control, pero quizás en un futuro puedan realizarse trabajos experimentales en los que se asegurará que la mejora se debe realmente a la intervención, controlando aun mejor las variables extrañas. A pesar de esta posible mejora, en el presente proyecto se ha procurado asegurar un buen control metodológico pasando un pre-test y un post-test en los grupos controles y experimentales, calculando las puntuaciones de cambio en cada sujeto. Por ello, aun con ciertas limitaciones, se puede concluir que el presente proyecto ha ayudado a avanzar en el conocimiento sobre cómo fomentar las competencias sociales y emocionales en los futuros docentes y así poder mejorar la educación y la sociedad.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen al Plan Propio de la Universidad de Córdoba la financiación y el apoyo recibido para el presente proyecto de innovación docente (2017-1-4011 y 2019-1-410).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez García, D., Álvarez Pérez, L. y Núñez Pérez, J. C. (Coords.) (2010). *Aprende a resolver conflictos (ARCO). Programa para mejorar la convivencia escolar*. CEPE.
- Barnett, W. S. (2010). Universal and targeted approaches to preschool education in the United States. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(1), 1-12.
- Benítez-Sillero, J. D. D., Córdoba-Alcaide, F., Moyano, M., Rodríguez-Hidalgo, A. J. y Calmaestra, J. (2021). Prevention and educational intervention on bullying: physical education as an opportunity. *Movimento*, 26. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105169>
- Cabello, R., Castillo-Gualda, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes. Programa INTEMO+*. Pirámide.
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A. y Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.05.001>
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1-48. <https://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf>.
- Doğan, A., Dagmar, S., Rukiye, K., Durdane, G. y Takuya, Y. (2020). Effectiveness of the ViSC social competence program in Turkish elementary schools. *International Journal of Developmental Science*, (Preprint), 1-13.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R.D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analy-

- sis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Kats Gold, I., Kopelman-Rubin, D., Mufson, L. y Klomek, A. B. (2021). I Can Succeed for Preschools: A Randomized Control Trial of a New Social-emotional Learning Program. *Early Education and Development*, 32(3), 343-359. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1755777>
- McTaggart, V., McGill, R. y Stephens, S. (2020). An examination of the development of children's social and emotional competencies in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1865134>
- Ortega Ruiz, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza.
- Ortega, R. y Córdoba, F. (2017). El modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación Educativa*, 27, 19-32. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4287>
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo práctico*. En R. Ortega y R. Del Rey, *Construir la convivencia* (pp. 28-40). Edebé.
- Ortega, R., Romera, E. M., Mérida, R. y Monks, C. (2009). Actividad e interacción entre iguales: Explorando el mapping como instrumento de observación en aulas de Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 405-420. <https://doi.org/10.1174/021037009788964141>
- Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2016). La convivencia escolar y su gestión. En R. Ortega-Ruiz y I. Zych (Eds.), *Convivencia Escolar: Manual para Docentes* (pp. 15-23). Grupo 5.
- Parker, J. D. A., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A. y Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41, 1329-1336. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.022>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N. y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: psychometric proper-

- ties of the Trait Meta Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38, 1197-1210. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197>.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. y Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 14)*. High/Scope Press.
- Villadangos, M., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D. y García-Cueto, E. (2016). Characteristics of Empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psicothema*, 28, 323-329. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72746510016>
- Yang, C., Chan, M. K. y Ma, T. L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology*, 82, 49-69. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002>
- Zych, I. y Farrington, D. P. (2017). Developmental preschool and school programs against violence and offending. En D. P. Farrington, L. Kazemian y A. R. Piquero (Eds.), *The Oxford Handbook on Developmental and Life-Course Criminology*. Oxford University Press.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J. y Ttofi, M. M. (2017). *Protecting Children against Bullying and Its Consequences*. Springer.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R. y Llorent, V. J. (2018). Dimensiones y Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales (SEC-Q) en jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>