



Innovación educativa para el desarrollo de competencias emocionales en futuros docentes

Educational innovation for the development of emotional competences in future teachers

Eliana M. Moreno Osella ¹, José Manuel Armada-Crespo ^{*2}, Fátima Cuadrado ³, Mario Gálvez-Lara⁴, Jorge Corpas⁵, Juan de Dios Benítez-Sillero⁶, Álvaro Morente-Montero⁷, Lourdes Ruiz Torralbo⁸, Francisco Jurado González⁹, Naima Farhane Medina¹⁰, Rocío Carrasco-López¹¹ & Susett Naranjo¹²

Fecha de recepción: 01/03/2024; Fecha de revisión: 09/09/2024; Fecha de aceptación: 31/01/2025

Cómo citar este artículo:

Moreno, E., Armada-Crespo, J.M., Cuadrado, F., Gálvez-Lara, M., Corpas, J., Benítez-Sillero, J.D., Morente-Montero, Á., Ruiz, L., Jurado, F., Farhane, N., Carrasco-López, R. & Naranjo, S. (2025). Innovación educativa para el desarrollo de competencias emocionales en futuros docentes. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 14, 1-15.

Autor de Correspondencia*: m62arcjrj@uco.es

¹ Universidad de Córdoba (España), ed2momoe@uco.es; CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3467-5316>

² Universidad de Córdoba (España), m62arcjrj@uco.es; CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2429-5600>

³ Universidad de Córdoba (España), atimacuadradoh@gmail.com; CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1799-8236>

⁴ Universidad de Córdoba (España), mario.galvez@uco.es; CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8491-199X>

⁵ Universidad de Córdoba (España), jorgecolo55@gmail.com; CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6562-2324>

⁶ Universidad de Córdoba (España), eo1besij@uco.es; CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1861-2913>

⁷ Universidad de Córdoba (España), eo1momoa@uco.es; CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1288-9567>

⁸ Universidad de Córdoba (España), lourdesruiztorralbo@hotmail.com; CÓDIGO ORCID: -

⁹ Universidad de Córdoba (España), jugofran@gmail.com; CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3619-142X>

¹⁰ Universidad de Córdoba (España), z62famen@uco.es; CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6626-9358>

¹¹ Universidad de Córdoba (España), z12carlr@uco.es; CÓDIGO ORCID: -

¹² Universidad de Córdoba (España), z12napos@uco.es; CÓDIGO ORCID: -

Resumen:

Problemas emocionales como la ansiedad, la depresión, el estrés o las somatizaciones, han aumentado de manera preocupante entre los jóvenes. Por ello, cobra sentido poner en marcha iniciativas para ayudar al alumnado a comprender mejor los estados emocionales y ofrecerles recursos para gestionar este tipo de dificultades. Este proyecto aspiraba a favorecer la regulación emocional en estudiantes del Grado en Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria. Se seleccionaron los temas y contenidos más relevantes de las Guías Docentes relacionados con competencias emocionales y se diseñaron actividades teóricas y prácticas relacionadas con dicha temática. Los resultados mostraron una mejora en la toma de conciencia emocional en el alumnado del Grado en Educación Infantil. En el caso del estudiantado del Grado en Educación Primaria, las habilidades de inteligencia emocional, aunque mostraban diferencias favorables entre el pretest y el postest, estas sólo eran significativas en la variable atención emocional en el grupo de las mujeres. Si bien el proyecto cumplió sus objetivos y extendió su impacto positivo al profesorado implicado; se hace medular continuar replicando proyectos como este, que impulsen el desarrollo de competencias emocionales en los y las estudiantes de ciencias de la educación.

Palabras clave: Innovación educativa, Desarrollo Social, Desarrollo Afectivo, Psicología de la Educación.

Abstract:

Emotional problems such as anxiety, depression, stress and somatisation have increased worryingly among young people. Therefore, it makes sense to implement initiatives to help students to better understand emotional states and offer them resources to manage these types of difficulties. This project aimed to promote emotional regulation in students of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education and the Bachelor's Degree in Primary Education. The most relevant topics and contents of the Teaching Guides related to emotional competences were selected and theoretical and practical activities related to this topic were designed. The results showed a development of emotional awareness in the students of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education. In the case of Primary Education students, the emotional intelligence skills, although they showed differences between the pre-test and post-test, were only significant in the emotional attention variable in the female group. Although the project met its objectives and had a positive impact on the teaching staff involved, it is essential to continue replicating projects such as this one, which promote the development of emotional competences in students of educational sciences.

Key Words: Educational innovation, Social Development, Affective development, Educational Psychology

1. INTRODUCCIÓN

Los desórdenes emocionales como la depresión y la ansiedad son causas frecuentes de morbilidad en niños y adolescentes (Caldwell et al., 2019). Su presencia se ha visto agravada por la crisis sanitaria y social provocada por la COVID (Chen et al., 2020; Zhang et al., 2020); de hecho, investigaciones en población española constatan como la sintomatología ansiosa y depresiva se ha incrementado en los jóvenes de forma alarmante (Muñoz-Navarro et al., 2020; Valiente et al., 2021). Ante esta problemática se hace medular llevar a cabo acciones y programas de prevención e intervención que promuevan competencias emocionales, incluso desde la infancia y primeros años escolares.

En el ámbito de atención primaria, así como en el contexto educativo, los proyectos de promoción pueden jugar un papel fundamental, favoreciendo la adquisición de recursos que permitan a las personas afrontar de manera más adecuada las situaciones cambiantes o estresantes, tanto en situaciones excepcionales como cotidianas. Esto, a su vez, puede jugar un papel relevante como factor de protección y prevención de la aparición o el agravamiento de distintos síntomas o desórdenes emocionales (Enns et al., 2018).

Entre las estrategias más utilizadas para la promoción y prevención en salud mental, se encuentran la psicoeducación y el entrenamiento en habilidades o competencias específicas. En este sentido, las competencias emocionales se refieren al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia de nuestras emociones, comprenderlas, expresarlas y regularlas adecuadamente (Bisquerra, 2011). Dentro de ellas, la regulación y la capacidad para poder generar emociones positivas o estados de relajación tienen una importante función. Estas destrezas, además de contribuir a una mejora del bienestar personal, son competencias valoradas para el desempeño profesional.

El contexto escolar se muestra como terreno fértil para desarrollar dichas competencias emocionales. Pastor-Porras y Marín (2021) en una revisión sistemática resaltaron la importancia de la educación emocional para solventar los conflictos que pudiesen emerger en el espacio del aula. Estos autores analizaron 21 estudios, e identificaron que la mayoría demostraba que la mejora de las competencias emocionales impactaba positivamente en el rendimiento escolar, las relaciones interpersonales y el clima del aula. En coherencia con esto, Hernández et al. (2022) llevaron a cabo una revisión sistemática donde analizaron 36 estudios realizados en países como México, España, Estados Unidos, Colombia, Taiwán, Reino Unido, Nigeria, entre otros; en el cual concluyeron que un adecuado ambiente emocional en el contexto educativo facilitaba una convivencia saludable y mejoraba la calidad de vida no solo del alumnado sino también del personal docente.

La educación no se reduce al aprendizaje de contenidos que potencien los procesos cognitivos, sino que abarca una integralidad que incluye un compromiso social y una necesidad de desarrollar competencias socioemocionales que preparen al estudiantado para construir vínculos asertivos con los otros y desarrollar inteligencia emocional (Hernández et al., 2022; Simeón-Aguirre et al., 2021).

En relación con la etapa educativa que se aborda en el presente trabajo, experiencias como la de Gutiérrez (2020) indican la importancia de trabajar aspectos de regulación emocional en el alumnado de Educación Superior. En dicho trabajo el alumnado hasta 20 años de los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria es el que obtiene las puntuaciones más altas. Asimismo, el trabajo de Gutiérrez (2020) coincide con el de Lagos et al. (2023) respecto a las diferencias entre alumnado masculino y femenino, contando este último con puntuaciones más elevadas respecto a sus compañeros varones.

Así, la manera más sostenible de construir los citados vínculos y desarrollar inteligencia emocional radica en dotar a los estudiantes de grados en educación de herramientas, conocimientos y habilidades sobre las competencias emocionales; de este modo, estarán mejor preparados para potenciar dichas competencias en el alumnado que tengan en sus aulas una vez que ejerzan su profesión. A propósito de ello, el presente estudio tiene como objetivo evaluar el impacto de una propuesta de innovación educativa para el desarrollo de competencias de regulación emocional en estudiantes universitarios de los grados Educación Infantil y Educación Primaria, promoviendo el aumento de la conciencia, comprensión y expresión adecuada de las emociones.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

2.1 Método

Para llevar a cabo este trabajo se diseñó un estudio cuasi-experimental, sin grupo de control, con medidas repetidas pretest-postest en cada grupo (Ato y Vallejo, 2007; León y Montero, 2000). Este tipo de estudios permiten evaluar los resultados de la aplicación de estrategias educativas diseñadas *ad hoc*, comparando las medidas obtenidas en un contexto determinado, antes y después de la innovación educativa.

2.2 Participantes

La muestra fue seleccionada por conveniencia y estaba constituida por 90 estudiantes ($n=90$) de la Universidad de Córdoba. De ellos, 51 cursaban la asignatura El Juego en Educación Infantil, de 4º curso del Grado de Educación Infantil, con edades comprendidas entre los 20 y los 33 años ($M=21.49$) y 39 eran estudiantes de la asignatura Psicología de la Personalidad, de 2º curso del Grado en Educación Primaria, con edades entre los 19 y 21 años ($M=19.79$).

2.3 Instrumentos

Para evaluar la adquisición de contenidos y constatar el desarrollo de competencias se utilizaron estrategias de asignación de tareas diseñadas para tal fin, y se aplicaron autoinformes completados por el alumnado.

- Para evaluar la conciencia emocional, en la asignatura “El juego en educación infantil” se aplicó el Cuestionario de Conciencia Emocional revisado de Rieffe et al. (2008). Es un autoinforme de 30 ítems con opciones de respuesta que van de 1 a 3 puntos (1= Falso, 2= A veces es verdad y 3= Verdad). El cuestionario permite evaluar 6 dimensiones: distinción de las emociones (por ejemplo, Es difícil saber si me siento triste, enfadada/o o algo más, ítem inverso); intercambio verbal de las emociones (por ejemplo, Encuentro difícil explicarle a un/a amigo/a cómo me siento, ítem inverso); no ocultamiento de las emociones (por ejemplo, Me cuesta hablar con alguien de cómo me siento, ítem inverso); conciencia corporal (por ejemplo, Cuando estoy asustada/o o nerviosa/o, siento algo en la barriga); análisis de las emociones (por ejemplo, Cuando estoy enfadada/o o disgustada/o, intento entender por qué) y atención a las emociones de los demás (por ejemplo, Es importante saber cómo se sienten mis amiga/os).

- Para conocer las habilidades emocionales previas y posteriores al programa, en la asignatura “Psicología de la Personalidad” se empleó la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional (TMMS-24; Salovey et al., 1995) en la versión adaptada al español por Fernández-Berrocal et al. (2004), que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales. El autoinforme está compuesto de 24 ítems en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (1 = Nada de acuerdo; 2 = Algo de acuerdo; 3 = Bastante de acuerdo; 4 = Muy de acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo). La TMMS-24 evalúa tres dimensiones con 8 ítems cada una: atención emocional, claridad y reparación emocionales.

2.4 Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en cuatro fases que se explican a continuación.

1. Preparación: Se seleccionaron los temas y contenidos más relevantes de las Guías Docentes de cada asignatura que estaban relacionados con competencias emocionales. Dichas Guías Docentes estaban elaboradas a partir de los documentos de verificación aportados en las Guías de Apoyo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2023). Para profundizar en los ejes teóricos afines al proyecto, el profesorado preparó sus materiales de clase haciendo hincapié en contenidos vinculados a las competencias emocionales, por ejemplo: estructura y función de las emociones, teorías explicativas, clasificación de emociones, evaluación de emociones, regulación emocional, entre otros, que fueron integrados a los temas claves de la asignatura.

2. Diseño: Se diseñaron actividades teóricas y prácticas orientadas a trabajar las competencias de cada asignatura y a profundizar en esos ejes temáticos facilitando su transferencia a la práctica (ver Figura 1). Dichas competencias se extrajeron también de las guías docentes de cada asignatura. Para el planteamiento de las actividades de carácter práctico, se tomaron como referencias técnicas y estrategias ya consolidadas en la literatura previa, como el uso de la psicoeducación, técnicas de reestructuración cognitiva, asignación de tareas, técnicas de relajación, evaluación y *feedback*, entre otras. En la Tabla 1 se muestran los contenidos, objetivos y las actividades trabajadas.

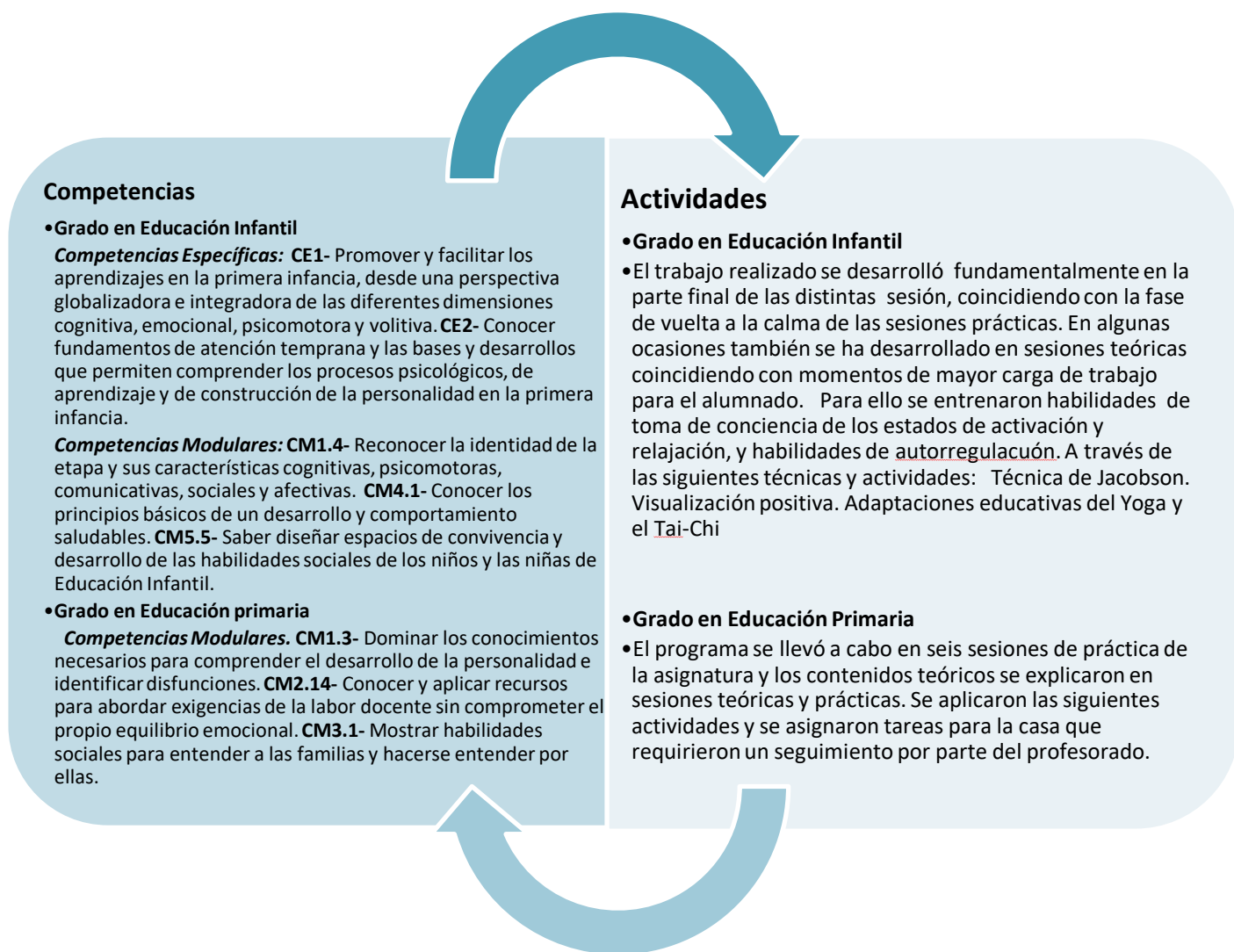


Figura 1.

Resumen de las competencias y de las actividades a trabajar.

Nota: La información ha sido extraída de la Memoria Consolidada del Verifica del Grado en Educación Infantil (Universidad de Córdoba, 2010a) y de la Memoria Consolidada del Verifica del Grado en Educación Primaria (Universidad de Córdoba, 2010b)

3. Toma de contacto y consentimiento: En la sesión inicial se informó al alumnado sobre las características del proyecto de innovación y se recogió el consentimiento de forma voluntaria para el tratamiento anónimo de datos con fines de investigación.

4. Evaluación: Se llevó a cabo en dos fases, la primera fue la recogida de datos para establecer la línea base (pre-test), que se aplicó al inicio de las asignaturas, antes de comenzar con las actividades de innovación. El segundo momento fue al finalizar las actividades previstas (pos-test). En ambas fases se aplicaron los instrumentos descritos.

2.5 Actividades

Las actividades que se propusieron han quedado recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1.
Resumen de las actividades realizadas y de los contenidos desarrollados organizados por asignaturas

Asignatura (Grado)	Objetivos	Actividades realizadas	Contenidos desarrollados
El juego en Educación Infantil en Educación Infantil)	<p>1. Conocer y vivenciar juegos motores que contribuyan a promover el desarrollo motor de 3 a 6 años.</p> <p>2. Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas en formatos lúdicos.</p> <p>3. Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico</p>	<p>1. Técnica de Jacobson: Se aplicó la técnica en grupos, con el objetivo de facilitar estados de relajación y ayudar a la reducción de estados de ansiedad. El procedimiento consistió en enfocar la atención sobre un grupo muscular particular (p. ej. empezando por las manos), inspirar y contraer ese grupo de músculos durante un periodo específico de tiempo (breve) para luego, con la exhalación, relajarlos progresivamente hasta que esta relajación se experimente completamente (periodo más largo que el anterior) (Tamayo, 2019).</p> <p>2. Visualización positiva: Aunque algunos autores y autoras han definido esta estrategia cognitiva para afrontar la ansiedad precompetitiva (Urra, 2014) con efectos positivos, en este caso se utilizó para desarrollar un espacio de relajación sin que exista un factor precompetitivo.</p> <p>3. Adaptaciones educativas del Yoga y Tai-Chi: El Yoga puede ser definido bajo principios como la toma de conciencia del momento presente mediante la experimentación de la técnica (Faúndez Pinto, 2017). Por otro lado, el Tai-Chi se trata de una serie de movimientos secuenciados, sencillos y relajados fundamentadas en la autorregulación (Pedrosa & Ros, 2015). Se aplicaron estas técnicas adaptadas al ámbito educativo, con el objetivo de generar estados de calma y de toma de conciencia emocional.</p>	<p>Juego motor.</p> <p>La sesión de psicomotricidad.</p> <p>Espacios y recursos materiales para el desarrollo de la motricidad en la etapa de Educación Infantil.</p>

Tabla 1.

Resumen de las actividades realizadas y de los contenidos desarrollados organizados por asignaturas (continuación)

Asignatura (Grado)	Objetivos	Actividades realizadas	Contenidos desarrollados
Psicología de la personalidad (Grado en educación Primaria)	<p>4. Aumentar el nivel de conciencia emocional del alumnado, favoreciendo el reconocimiento de emociones en uno mismo y en los demás.</p> <p>5. Favorecer la comprensión emocional</p> <p>6. Mejorar las competencias de regulación emocional, promoviendo la generación de emociones que conlleven al bienestar y la disminución de emociones asociadas al malestar psicológico como estados de estrés o tensión.</p>	<p>1. ¿Qué son las emociones?: En un primer momento, se elaborará de forma colectiva un listado de emociones. Posteriormente, se dará una explicación de los conceptos básicos de las emociones y su funcionalidad, lo que permitirá la incorporación de nuevas emociones al listado.</p> <p>2. Mapa de emociones: Conocer los conceptos básicos sobre la fisiología de las emociones. Para ello, se analizarán imágenes de escáner corporal donde se podrá observar zonas que se activan frecuentemente en respuesta a la activación emocional. Se pedirá a los alumnos que dibujen una figura humana y coloreen las zonas activadas. Con ello, se pretende aumentar el nivel de conciencia sobre las respuestas fisiológicas ante las emociones.</p> <p>3. Las emociones de los demás: Se mostrarán imágenes, viñetas o videos con distintas situaciones que pueden suscitar diferentes estados emocionales. La intención es que los alumnos aprendan a identificar dichos estados emocionales.</p> <p>4. Pienso, siento, actúo: Se explica el modelo de respuesta emocional basado en el esquema de pensamiento, emoción y conducta-consecuencias. En grupos pequeños, se evocan y exponen situaciones para identificar los procesos psicológicos básicos implicados (pensamiento, emoción, conducta). Se asignaron tareas de autoobservación y registro.</p> <p>5. Lista de emociones: Se explican diferentes tipos de clasificación de emociones. Utilizando una técnica de puzle, se construye una lista y clasificación colectiva de emociones que se asocian a eventos, situaciones, desencadenantes.</p> <p>6. Autorregulación cognitiva: Se introducen contenidos sobre el papel de la atención y los pensamientos como moduladores o desencadenantes de emociones. En grupos pequeños, se presentan ejemplos de errores cognitivos y sesgos atencionales frecuentes relacionados con respuestas emocionales. Posteriormente, se aplican técnicas de refocalización de la atención y reestructuración cognitiva de algunos pensamientos erróneos comunes.</p> <p>7. Autorregulación y relajación: Se analizan y explican distintas estrategias de regulación, por ejemplo, relajación, refocalización, respiración, toma de perspectiva, entre otras. Se asignan tareas relacionadas con estas técnicas.</p>	<p>Modelo explicativo de la personalidad <i>Big Five</i>: Dimensión estabilidad emocional-neuroticismo.</p> <p>Estabilidad de los estilos cognitivos, respuestas emocionales y patrón conductual.</p> <p>Componentes de la personalidad: autoconocimiento, autoconcepto, autoestima.</p> <p>Conceptos de capacidad, potencialidad, habilidad o competencia.</p>

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

A través de las tareas y cuestionarios respondidos por el alumnado se pudo cotejar el desarrollo de competencias específicas y el cumplimiento de los objetivos expresados en la Tabla 2:

Tabla 2.

Síntesis de las competencias y objetivos alcanzados con la implementación de la Práctica Docente Innovadora

Objetivos alcanzados	Competencia alcanzada (Grado al que pertenecen)
<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir o afianzar habilidades y competencias específicas de comprensión y regulación emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil (Grado de Educación Infantil). - Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones (Grado de Educación Primaria).
<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la comprensión de los contenidos teóricos de la asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva (Grado de Educación Infantil). - Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y mostrar habilidades para abordarlos (Grado de Educación Primaria).
<ul style="list-style-type: none"> - Integrar los contenidos teóricos con la práctica a través de la participación en situaciones activas de aprendizaje, experienciales, de evaluación y de entrenamiento específico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia (Grado de Educación Infantil). - Conocer y aplicar recursos para abordar exigencias de la labor docente sin comprometer el propio equilibrio emocional (Grado de Educación Primaria).
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y vivenciar juegos motores que contribuyan a promover el desarrollo motor de 3 a 6 años. - Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas en formatos lúdicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes. (Grado de Educación Infantil)

-
- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.- Aumentar el nivel de conciencia emocional del alumnado, favoreciendo el reconocimiento de emociones en uno mismo y en los demás. | <ul style="list-style-type: none">- Saber diseñar espacios de convivencia y desarrollo de las habilidades sociales de los niños y las niñas de Educación Infantil (Grado de Educación Infantil).- Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas (Grado de Educación Primaria). |
| <ul style="list-style-type: none">- Favorecer la comprensión emocional | <ul style="list-style-type: none">- Conocer el currículo escolar de la Educación Física (Grado de Educación Primaria). |
| <ul style="list-style-type: none">- Mejorar las competencias de regulación emocional, promoviendo la generación de emociones que conlleven al bienestar y la disminución de emociones asociadas al malestar psicológico como estados de estrés o tensión | <ul style="list-style-type: none">- Integrar los conocimientos adquiridos sobre la relajación propios de la Educación Física para su desarrollo personal y bienestar profesional. (Grado de Educación Primaria). |
-

Fuente: Elaboración propia

Entre los resultados más relevantes por asignatura, se encuentra que en la materia “El juego en Educación Infantil”, los estudiantes del Grado en Educación Infantil evidenciaron una evolución positiva en lo que concierne a la toma de conciencia emocional; esto se traduce en mayor reconocimiento de emociones propias y ajenas, así como una evolución positiva en su expresión, conllevando a la ampliación del lenguaje emocional.

De igual modo, en la asignatura “Psicología de la personalidad” el alumnado del Grado en Educación Primaria adquirió conocimientos sobre emociones y regulación emocional, elementos importantes para su futuro desempeño profesional. Además, ha desarrollado competencias para la utilización de técnicas de regulación cognitivas, conductuales y fisiológicas, que podrían poner en práctica tanto en el ámbito profesional como personal.

3.1 Conciencia emocional

La variable conciencia emocional fue descrita cuantitativamente en los dos momentos de evaluación, tal y como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3.

Comparación de la conciencia emocional en pretest y posttest

Ítems	Falso		A veces es verdad		Verdad	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
1.Las demás personas no necesitan saber cómo me siento	52%	65.9%	34%	25%	14%	9.1%
2.Me cuesta hablar con alguien de cómo me siento	21.6%	36.4%	45.1%	38.6%	33.3%	25%
3.Siempre quiero saber por qué me siento mal con algo	5.9%	0%	25.5%	27.3%	68.6%	72.7%

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta la diferenciación de porcentajes entre pretest y posttest, es constatable una evolución positiva en la conciencia emocional del alumnado de Grado en Educación Infantil. Se puede apreciar que los estudiantes en el posttest legitiman en mayor medida la importancia de informar a otras personas sobre el estado emocional propio (ítem 1). Además, coherentemente con esto, es visible una mayor apertura a ventilar las emociones (ítem 2); lo cual indica una disminución en las barreras de los participantes para expresar a otras personas el modo en que se sienten. También, se observa un mayor interés cognoscitivo dirigido a explorar la causalidad de los estados emocionales propios, tal y como se muestra en la Figura 2.

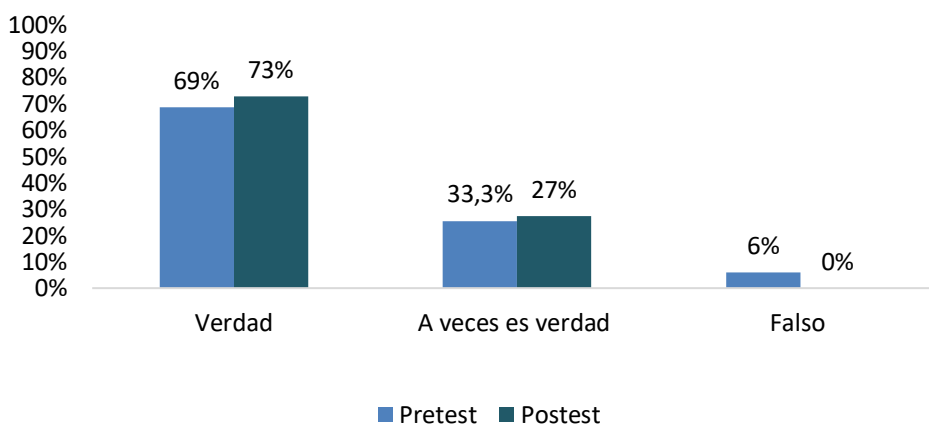


Figura 2.

Comparación del ítem "Siempre quiero saber por qué me siento mal con algo" en pretest y posttest

Se evidencia que, aunque en la primera recogida de datos, alrededor de un 6% del alumnado opinaba que el ítem era falso, es decir le restaban importancia al

conocimiento sobre la causalidad de emociones que trajeran consigo malestar, posteriormente ese porcentaje desaparece, y se incrementa fundamentalmente la respuesta opuesta.

3.2 Competencias emocionales

El análisis de las variables asociadas a las competencias emocionales se realizó disgregado por sexos, ya que los rangos de normalidad establecen esta diferencia y, debido al interés de conocer la evolución de cada subgrupo en esta variable. Los resultados arrojaron que, aunque las competencias emocionales mostraban diferencias entre el pretest y el postest, estas solo eran significativas en la variable atención emocional en el grupo de las mujeres del Grado en Educación Primaria (Tabla 4). La atención de estas a las propias emociones disminuyó luego de la intervención, aun cuando se mantienen dentro del rango normal.

Tabla 4.

Comparación de medias de las subvariables de las competencias emocionales en mujeres y hombres

Escala	Mujeres			Hombres		
	Pretest	Postest	Sig.	Pretest	Postest	Sig.
Atención emocional	28.12	25.88	0.046	21.23	20.92	0.834
Claridad emocional	23.96	25.35	0.324	24.38	24.23	0.960
Reparación emocional	24.12	24.35	0.832	24.15	21.92	0.351

Fuente: Elaboración propia

En los casos de la claridad y la reparación emocionales no fueron constatables diferencias significativas.

4. CONCLUSIONES

Este estudio ha tenido como objetivo contribuir al desarrollo de competencias de regulación emocional en estudiantes universitarios del Grado en Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria. En primer lugar, se ha constatado una evolución positiva de la toma de conciencia emocional en el alumnado del Grado en Educación Infantil. Validar las emociones propias, legitimar la necesidad de ventilarlas y reflexionar acerca de las condiciones que las generan son pilares claves para desarrollar competencias emocionales. Esta mejora en las competencias a través de una mayor apertura a la conciencia emocional puede facilitar que los futuros docentes dominen un estilo más asertivo en el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos (Ávila, 2019). Además, los resultados muestran que el alumnado luego de las actividades del programa percibía mayor facilidad para expresar sus emociones, lo cual puede facilitar la puesta en marcha de estrategias saludables para afrontar la ansiedad y el estrés (Hernández et al., 2022), tales como la búsqueda de apoyo social y la resolución de problemas.

En el caso del alumnado del Grado en Educación en Primaria, los resultados reflejaron que en el grupo masculino apenas se daban diferencias inter e intragrupo, manteniéndose prácticamente estables los resultados. Sin embargo, en el grupo de las mujeres se mostraron diferencias en los tres factores (atención, claridad y regulación emocional), los cuales a pesar de solo ser significativas en el factor atención emocional reflejan una tendencia creciente. Estos resultados son indicativos de que el género

femenino se beneficia más de este programa en concreto, coincidiendo con lo propuesto por Gutiérrez (2020). No obstante, esto no significa que se deba dejar a un lado este tipo de necesidad en la población masculina, de hecho, se debe destacar que en el factor “atención emocional” del TMMS, el grupo experimental de los hombres disminuye sus puntuaciones de forma notable en la evaluación posttest, lo cual indica que quizá no se ha llegado a captar la suficiente atención o interés de este subgrupo de jóvenes. Dicha diferencia de puntuaciones coincide con estudios como el de Gutiérrez (2020) o Lagos et al. (2023) donde el alumnado masculino puntúa más bajo que sus compañeras femeninas.

En cuanto a las principales fortalezas de esta práctica docente se encuentra la transferencia de contenidos teóricos a aplicaciones prácticas, así como el aprendizaje de habilidades que favorezcan una regulación emocional adecuada. El proyecto logró trascender sus objetivos para tener también un impacto positivo en el profesorado involucrado, ya que impulsó la aplicación de nuevas metodologías docentes, lo cual supuso una planificación diferente de las actividades y el diseño de nuevas situaciones de aprendizaje; integrando el aprendizaje significativo, el modelado, la exposición y el entrenamiento. Además, contribuyó a la integración de contenidos teóricos y prácticos, gracias a la aplicación de estrategias orientadas a la experimentación vivencial, el entrenamiento dirigido y al uso de distintas técnicas específicas de regulación emocional, cognitiva, conductual y fisiológica.

Como limitaciones, se puede señalar que la muestra del estudio no fue representativa, lo cual afecta a los análisis estadísticos. Sobre el procedimiento, se identificó que, pese a la sistematización de las actividades, algunas no pudieron llevarse a cabo como estaban planificadas, principalmente por falta de tiempo. Por ende, como aspecto a mejorar se sugiere revisar la planificación, integrando temas similares o diseñando actividades que se ajusten mejor al tiempo disponible. De igual modo, podría ser útil revisar el orden y duración de algunas actividades, como por ejemplo adelantar las actividades que buscan el aprendizaje de técnicas de relajación, ya que es una habilidad que requiere de una práctica continuada para un mejor desempeño. Además, teniendo en cuenta las sugerencias del alumnado, se identifica la necesidad de incorporar más actividades experienciales o lúdicas en algunas sesiones, complementando el contenido psicoeducativo. Resulta de interés para los autores poder seguir desarrollando el proyecto en cursos académicos consecutivos, en aras de corregir las debilidades encontradas, así como aplicar este proyecto, o similares, en cursos previos y consecutivos.

En síntesis, este trabajo ha tenido un impacto que ha trascendido los resultados recogidos, ya que el alumnado beneficiario de las actividades no solo ha desarrollado las competencias descritas y ha logrado los objetivos, sino que también ha generado un conocimiento sobre sus propias emociones, repercutiendo en su propio desarrollo personal y profesional. En líneas generales el alumnado ha mostrado gratitud por los aprendizajes obtenidos y también por servir estas actividades como espacio de canalización emocional asociadas a situaciones de la vida cotidiana. Profundizar en el desarrollo de competencias emocionales se hace crucial para un óptimo desempeño del rol del profesor, por lo que hacer del espacio curricular una oportunidad para programas similares a este, resulta pertinente y valioso.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN: Este proyecto ha sido financiado por el Plan de Innovación y Buenas Prácticas Docentes de la Universidad de Córdoba, 2021/2022; Ayudas para desarrollar y consolidar Buenas prácticas Docente Innovadoras (Proyecto Código: 2021-5-4006).

REFERENCIAS

- ANECA (2023). *Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de los títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)*. https://www.aneca.es/documents/20123/63546/UEEII_Guia+de+Apoyo_v2_2102_2023.pdf/9b2b275c-7313-3f5b-ec7-b5fdeb8763f8?t=1681474871054
- Ato, M., & Vallejo, G. (2007). *Diseños experimentales en psicología*. Pirámide
- Ávila, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131–144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Caldwell, D. M., Davies, S. R., Hetrick, S. E., Palmer, J. C., Caro, P., López-López, J. A., Gunnell, D., Kidger, J., Thomas, J., French, C., Stockings, E., Campbell, R., & Welton, N. J. (2019). School-based interventions to prevent anxiety and depression in children and young people: a systematic review and network meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 6(12), 1011–1020. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30403-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30403-1)
- Chen, F., Zheng, D., Liu, J., Gong, Y., Guan, Z., & Lou, D. (2020). Depression and anxiety among adolescents during COVID-19: A cross-sectional study. *Brain, Behavior, and Immunity*, 88, 36–38. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.061>
- Enns, A., Eldridge, G. D., Montgomery, C., & Gonzalez, V. M. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse Education Today*, 68, 226–231. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012>
- Faúndez Pinto, J. (2017). Estrategias no tradicionales en la educación diferencial y en procesos de mediación personalizada. *Paulo Freire*, 15, 163. <https://doi.org/10.25074/07195532.15.551>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and revaliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751–755.
- Gutiérrez, N. (2020). Inteligencia emocional percibida en estudiantes de educación superior: análisis de las diferencias en las distintas dimensiones. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 17-33. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i128.34469>
- Hernández, A., Cervantes, D., & Anguiano, B. (2022). Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1611. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1611>
- Lagos, N., López-López, V., Hess, C., Vicuña, J. J., & Jaramillo, S. (2023). Competencias emocionales en estudiantes de educación superior de Argentina, Chile y Colombia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3350>
- León, O., y Montero, I. (2000). *Diseño de investigaciones*. McGraw Hill.
- Muñoz-Navarro, R., Cano Vindel, A., Schmitz, F., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2020). Emotional distress during the COVID-19 outbreak in Spain: emotional distress and associated sociodemographic risk factors during the COVID-19 outbreak in Spain. *MedRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.05.30.20117457>
- Pastor-Porras, E., & Marín, D. (2021). Educación emocional en la escuela. Una revisión de la literatura. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*. <https://doi.org/10.30827/Digibug.70982>
- Pedrosa, J., & Ros, R. R. (2015). Programa de taichi y mindfulness en trastornos límite de la personalidad. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 113, 33–44.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Meerum Terwogt, M., & Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: The emotion

- awareness questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 756–761. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.001>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In *Emotion, disclosure, & health*. (pp. 125–154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Simeón-Aguirre, E. E., Aguirre-Canales, V. I., Simeón-Aguirre, A. M., & Carcausto, W. (2021). Desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales en la educación infantil en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(4), 219–230. <https://doi.org/10.33554/riv.15.4.893>
- Tamayo, M. (2019). Relajación de Jacobson para disminuir la ansiedad originada por evaluaciones e incremento del rendimiento académico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana. *Avances en Psicología*, 27(2), 167–189. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2019.v27n2.1795>
- Universidad de Córdoba (2010a). *Memoria Consolidada del Verifica del Grado en Educación Infantil*. <https://www.uco.es/grados/grado-en-educacion-infantil>
- Universidad de Córdoba (2010b). *Memoria Consolidada del Verifica del Grado en Educación Primaria*. <https://www.uco.es/grados/grado-en-educacion-primaria>
- Urra, B. (2014). Evaluación de la efectividad del entrenamiento de estrategias de afrontamiento en el nivel de ansiedad precompetitiva en tenistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 67–74.
- Valiente, C., Contreras, A., Peinado, V., Trucharte, A., Martínez, A. P., & Vázquez, C. (2021). Psychological Adjustment in Spain during the COVID-19 Pandemic: Positive and Negative Mental Health Outcomes in the General Population. *The Spanish Journal of Psychology*, 24(8). <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.7>
- Zhang, J., Lu, H., Zeng, H., Zhang, S., Du, Q., Jiang, T., & Du, B. (2020). The differential psychological distress of populations affected by the COVID-19 pandemic. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 49–50. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.031>