



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

ISSN: 2174-5374

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia
España

Llorent, Vicente J.; Zych, Izabela; Varo-Millán, Juan Carlos
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES AUTOPERCIBIDAS
EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA
Educación XX1, vol. 23, núm. 1, 2020, -Junio, pp. 297-318
Universidad Nacional de Educación a Distancia
España

DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.23687>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70663315013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNED
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES AUTOPERCIBIDAS EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA

(SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCES SELF-PERCEIVED BY THE
UNIVERSITY PROFESSORS IN SPAIN)

Vicente J. Llorent
Izabela Zych
Juan Carlos Varo-Millán
Universidad de Córdoba

DOI: 10.5944/educXX1.23687

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Llorent, V.J.; Zych, I. y Varo-Millán, J.C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318, doi: 10.5944/educXX1.23687

Llorent, V.J.; Zych, I. & Varo-Millán, J.C. (2020). The skill of learning to learn at university. Proposal for a theoretical model. *Educación XX1*, 23(1), 297-318, doi: 10.5944/educXX1.23687

RESUMEN

Estudios científicos muestran que las competencias socioemocionales en los docentes se relacionan con el éxito educativo del alumnado. Tanto la UNESCO como la OCDE señalan que para que se dé una formación integral deben desarrollarse tanto áreas académicas como sociales y emocionales. Hay iniciativas políticas para incluir las competencias socioemocionales en el currículum universitario, pues el desarrollo de la inteligencia emocional y estas competencias en educación superior podrían generar futuros profesionales más capacitados, lo que tendría un impacto positivo en la sociedad. No obstante, se sabe muy poco sobre el nivel de estas competencias en el profesorado de las diferentes ramas del conocimiento. El presente estudio tiene como objetivo describir el nivel de las competencias socioemocionales del profesorado universitario, mediante encuesta donde

han participado 1252 profesores de 49 universidades de España. Los resultados mostraron que el profesorado se percibe con un nivel elevado en las competencias socioemocionales, si bien sigue habiendo posibilidad de mejorarlas. Los resultados de este estudio muestran que las mujeres puntúan más alto que los hombres en las *competencias socioemocionales* y sus factores *autoconocimiento* y *conciencia social y prosocialidad*, pero no en *toma de decisiones responsable*. También se hallan diferencias significativas según el macro área de conocimiento, donde el profesorado de Ciencias de la Salud señala mayores puntuaciones que el resto. A raíz de esta investigación se recomienda llevar a cabo acciones formativas para promover las competencias socioemocionales en la universidad, comenzando por su valoración en la evaluación en todo el profesorado universitario.

PALABRAS CLAVE

Competencias emocionales; competencias sociales; Universidad; profesor universitario.

ABSTRACT

Scientific studies show that socio-emotional competencies in teachers are related to the educational success of students. Both the UNESCO and the OECD point out that comprehensive education requires the developmental of both academic and socio-affective competencies must be developed. There are political initiatives to implement socio-emotional competencies in the university curriculum, and these competencies in higher education would help to generate future professionals who are more emotionally capable, which would have a positive impact on society. Very little is known about the level of these competences in the teaching staff of the different branches of knowledge in the universities. The objective of this study is to describe the level of social-emotional competences among university teaching staff. This survey study was filled in by 1252 professors from 49 universities in Spain. The results showed that the professors self-report a high level of these competences, although there is still the possibility of improving them. The results of this study show that women score higher than men in socio-emotional competencies and in the factors of self-awareness and social awareness and prosociality, but not in decision-making. There are also significant differences according to the macro area of knowledge, where academics in Health Sciences indicates higher scores. It is recommended to carry out training actions to promote socio-emotional skills in the university, starting with its promotion among all the university teaching staff.

KEYWORDS

Emotional competences; social competences; Higher Education, University; professors.

INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX los docentes han ido tomando conciencia de la importancia de la promoción del desarrollo integral del alumnado, incluyendo las competencias académicas y las competencias socioemocionales (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011). Esto coincide con la línea marcada por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que señala que las enseñanzas deben adaptarse para facilitar la adquisición de competencias socioemocionales por parte de los estudiantes, facilitar la movilidad y el aprendizaje continuo (MECD, 2003; Martínez, 2005; Valcárcel, 2005). De esta forma, se pretende dar respuesta a las demandas socio-profesionales que requieren de un nivel alto en las competencias socioemocionales (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Las competencias socioemocionales se han estudiado desde distintas perspectivas desde que Mayer y Salovey (1997) propusieron el concepto de inteligencia emocional y diseñaran el instrumento para identificarlo y medirlo. Estos autores definieron, por un lado, la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, utilizar, expresar y regular las emociones, basándose en el paradigma cognitivo de la educación, atendiendo exclusivamente a las habilidades de procesamiento de la información emocional. Por otro lado, la competencia emocional ha sido definida como habilidades y conocimientos emocionales con fines sociales de acuerdo al contexto social (Saarni, 1997, 1999).

Autores como García (2003) definen las competencias socioemocionales como un conjunto de habilidades sociales y emocionales para lograr un objetivo tanto en el ámbito personal como profesional. Para los autores Bisquerra y Pérez (2007, p.3) son *“la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”*. Así, se entiende que las competencias socioemocionales son conocimientos, habilidades y actitudes sociales y emocionales, puestos en práctica en la vida real de las personas (López-Goñi y Goñi, 2012). Las competencias socioemocionales suponen concepto más amplio que la inteligencia emocional, ya que derivan de las investigaciones sobre habilidades sociales,

teoría de las inteligencias múltiples, inteligencia emocional, psicología positiva, autoestima, entre otros. En esta línea, algunos autores proponen un conjunto de competencias que incluyen el autoconocimiento, el autocontrol, la conciencia social y prosocialidad, y la toma de decisiones responsable (Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz y Llorent, 2017).

Las competencias socioemocionales juegan un papel importante en el desarrollo de las actividades profesionales de calidad (Repetto y Peña, 2010). En esta línea, se sugiere que un alto nivel en competencias socioemocionales es fundamental como herramienta catalizadora de los rápidos cambios sociales (Lopes y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, 2000). Las competencias socioemocionales son importantes tanto en el ámbito académico (González y Wagenaar, 2003), como en el profesional (McClelland, 1999), pudiendo ser un predictor del vínculo entre las necesidades de las organizaciones, el rendimiento y el éxito profesional.

Además de estas competencias, la importancia del desarrollo de las emociones en educación ha sido estudiada por numerosos autores. Así, encontramos estudios que señalan que altos niveles de inteligencia emocional en los estudiantes se relacionan con mejores calificaciones y mayor control de las emociones (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Nuñez, 2005; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). Trentacosta y Izard (2007) demostraron que las competencias socioemocionales del alumnado de escuelas infantiles predicen su rendimiento académico en la infancia. Si bien Ferragut y Fierro (2012) hallaron correlaciones significativas y positivas entre bienestar e inteligencia emocional, y entre rendimiento académico y bienestar, pero no entre inteligencia emocional y rendimiento académico en preadolescentes.

Otra serie de estudios muestra la relación entre las competencias socioemocionales en los docentes y el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como así señalaron Garrido y Gaeta (2016) sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales docentes y su relación con cierto grado de éxito. Alexis-Byd (1998) demostró que un inadecuado manejo de las emociones y situaciones sociales relacionadas con la actividad docente puede afectar negativamente a la vida emocional del docente. Por ello, este autor sugería la necesidad de desarrollar programas para la formación de los docentes en el manejo de las emociones en su actividad profesional. A su vez el profesorado aún no posee la formación necesaria para incluir la educación emocional en la práctica docente (Hué, 2007). Así lo corroboran algunos estudios que señalan que el profesorado de Educación Secundaria tiene poca formación en competencias socioemocionales y languidece de formación permanente en competencias socioemocionales (Calderón, González, Salazar y Washburn, 2014). Por otro lado, antes de aplicar un programa educativo centrado en el desarrollo de las emociones conviene

formar al profesorado que va a impartirlo (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006). En esta línea, sería oportuna una formación inicial de los futuros docentes en las Facultades de Ciencias de la Educación y una formación posterior de carácter permanente en competencias socioemocionales (Palomera, *et al.*, 2008). Un alto nivel de competencias socioemocionales en el profesorado es necesario para establecer un ambiente de clase que garantice la implementación con éxito de programas de desarrollo de las competencias socioemocionales en el aula (Jenning y Greenberg, 2009).

Los docentes son agentes importantes a la hora de promover las competencias socioemocionales en el alumnado. Durlak, *et al.* (2011) señalan que los programas de aprendizaje socioemocional implementados por docentes son más efectivos que aquellos implementados por personal no académico. Dado que el nivel de competencias socioemocionales en el profesorado se relaciona con un nivel alto en estas competencias en el alumnado (Sutton y Wheatly, 2003), es importante describir y promover estas competencias en el profesorado. A pesar de su importancia, todavía se sabe muy poco sobre este tema (Boyatzis, 2008) y menos aún en el profesorado universitario. El interés por el desarrollo de competencias socioemocionales en la educación superior queda patente en el Espacio Europeo de Educación Superior, donde se realizan propuestas concretas (González y Wagenaar, 2003) para el desarrollo de programas educativos basados en competencias entre las que destacan las socioemocionales. Numerosas universidades fuera de Europa implantan en sus currículos dichas competencias, como la Harvard Business School de la Universidad de Harvard, en EEUU (Cantero, Miñano y Gilar, 2008), la Griffith University, en Queensland, o la University of South Australia (Nunan, George y McCausland, 2000). Por ello, parece necesario describir el nivel de competencias socioemocionales en el profesorado universitario debido a su importante papel como formadores de futuros profesionales de la sociedad.

Los estudios anteriores sugieren una serie de variables a tener en cuenta para la descripción de las competencias socioemocionales en el profesorado. Con respecto al género, diversos estudios muestran que el nivel en estas competencias es mayor en mujeres. Molero, Ortega y Moreno (2010) encontraron diferencias significativas en las subescalas percepción o atención a los sentimientos y regulación o reparación de las emociones mayor en las mujeres de una muestra de estudiantes universitarios. Por su parte, Zych, *et al.* (2017) señalan que las adolescentes mostraban mayores niveles que los adolescentes varones en conciencia social y prosocialidad y en la puntuación total de competencias socioemocionales. Aunque por otro lado también hallaron que los adolescentes varones presentaban mayor nivel que las mujeres en autoconocimiento y motivación. Con respecto a la edad, los hallazgos son contradictorios. Algunos estudios encuentran

que, a mayor edad, mayor regulación emocional (Márquez-González, Izal, Montorio y Losada, 2008), mientras otros señalan lo contrario (Nolen-Hoeksema y Aldao, 2011).

Se requiere de formación para afrontar los problemas derivados de la actividad docente en entornos inclusivos, a partir de un buen nivel de competencias socioemocionales (Echeverría, 2005). La educación inclusiva implica considerar y responder adecuadamente a las necesidades de todo el alumnado, garantizando el éxito de todos (Llorent, López, y Gavilán, 2012). Para ello, se requiere de un buen manejo de relaciones interpersonales, sensibilidad hacia las emociones del otro y capacidad de gestión emocional (Vaello, 2009). En este sentido, resulta interesante describir el nivel en competencias socioemocionales teniendo en cuenta si el profesorado universitario tiene formación y/o desarrolla sus líneas de investigación en relación con la educación inclusiva.

Además de la formación, el perfil investigador del docente universitario es una parte de sus competencias que lo define como profesional. Autores como Pirela y Prieto (2006) establecen la relación entre el nivel de competencias necesarias para la investigación con la producción intelectual. Por su parte, la investigación de García-Gallego, Georgantzis, Martín-Montaner, y Perez-Amaral (2015) establece que los mejores docentes son aquellos que más investigan. En este sentido, habría que desarrollar una línea de investigación para determinar si aquel profesorado universitario que más investigue sobre diversidad desarrolla más competencias socioemocionales, y se convierte así en más inclusivo. Sería interesante establecer si estarían más preparados para formar a ciudadanos más prosociales (Durlak, *et al.*, 2011; Heckman y Kautz 2012; Levin 2012).

También otras variables pueden tenerse en cuenta a la hora de describir el nivel de competencias socioemocionales del profesorado universitario. Algunos estudios muestran que convivir con minorías puede suponer un cambio en las actitudes de las personas (Navas, Torregrosa, y Mula, 2004; Suriá, Bueno, y Rosser, 2011), al igual que el hecho de haber realizado estancias en el extranjero (Hall, 2007). Por ello, resulta interesante comprobar si el convivir con minorías o haber realizado estancias en el extranjero por parte del profesorado universitario se relaciona con su nivel de competencias socioemocionales.

Por otro lado, estudios como el de Castejón, Cantero, y Pérez (2008) tratan de determinar el perfil de competencias socioemocionales según el ámbito científico con una muestra de estudiantes universitarios de distintos ámbitos, y en relación a las variables: atención emocional; claridad emocional; control emocional; intrapersonal; interpersonal; manejo del

estrés; adaptabilidad emocional; estado de ánimo y total de inteligencia emocional. Hallaron que los estudiantes de ciencias jurídicas muestran niveles más altos en todas las variables estudiadas a excepción del manejo del estrés. Los estudiantes de ciencias de la salud, por el contrario, muestran niveles más bajos en todas las variables excepto en manejo del estrés. Los estudiantes de ciencias y tecnología mostraron un nivel bajo de atención emocional en relación con el resto de ámbitos de estudio.

Así, resulta interesante discernir entre los diferentes campos de conocimiento donde el profesorado universitario desarrolla su labor docente, para poder analizar las diferencias en diferentes componentes de las competencias socioemocionales. Esto ayudaría a proponer programas docentes que desarrollen dichas competencias, poco o nada presentes en los programas universitarios (Echeverría, 2002), y a eliminar la resistencia a incorporarlas al propio currículum académico de los docentes universitarios, lo que según los autores Corominas, Tesauro, Capell, Teixido, Pèlach, y Cortada (2006) se puede atribuir a posibles carencias en la formación docente.

Por todo ello, el presente estudio tiene como objetivo principal determinar el nivel de competencias socioemocionales del profesorado universitario. Estas competencias se describirán en su conjunto y también teniendo en cuenta diferentes características sociolaborales tales como el género, la edad, su formación en educación inclusiva, su experiencia en investigación sobre diversidad, el hecho de convivir con minorías, las estancias en el extranjero en su labor docente y el área de conocimiento donde ejerce la docencia.

MÉTODO

Participantes

La muestra total es de 1252 profesores de universidad de una población de 118.094 profesores (INE, 2016), pertenecientes a 49 universidades españolas de las cuales el 14,29% (7) son de titularidad privada. De la muestra el 50.6% son hombres (634) y el 49.4% mujeres (618), con una edad media de 47 años (DT = 10.04). El 45.4% de la muestra (568) tiene alguna formación en Educación Inclusiva frente a un 54.6% (684) que no tiene ninguna. El 18.7% (234) cuenta con experiencia en investigación sobre diversidad, mientras que un 81.3% (1018) no tiene ninguna. Solo el 8.7% (109) cuenta con alguna experiencia con minorías frente a la mayoría, el 91.1% (1141) que no tiene ninguna, existiendo un 0.2% (2) que no responde.

Del total de la muestra, un 69.4% (869) tienen estancias en el extranjero superiores a 10 días, frente al 29.6% (370) que no han tenido ninguna, con un 1% (13) de sujetos que no responde. La muestra se agrupa por macro-áreas donde ejerce la docencia con 20.8% (260) en Ingenierías o Arquitectura, 15.9% (199) en Ciencias Educación, 15.2% (190) en Ciencias Jurídicas, 13.8% (173) en Ciencias de la Salud, 12.8% (160) en Humanidades, 10.6% (132) en Ciencias Experimentales, 6.7% (84) en Ciencias Sociales y un 4.2% (52) que no especifica su macro-área de trabajo.

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre del curso 2016/2017. Se contactó con los Vicerrectores con competencias en formación del profesorado de todas las universidades españolas. Se les solicitó la difusión entre el profesorado universitario de un texto que incluía la descripción del instrumento y un enlace a un cuestionario online. Se explicó de forma detallada el objetivo de la investigación, las características del cuestionario, garantizando que los datos obtenidos serían trabajados según la ley de protección de datos, solo con fines científicos y el compromiso ético del equipo de investigación. El enlace dirigía a un cuestionario que se respondía en aproximadamente 15 minutos. Se trata de un estudio descriptivo transversal *ex post facto*, realizado con un cuestionario respondido por una muestra incidental.

Instrumento

El instrumento está formado por dos partes. La primera parte del cuestionario recoge información relativa al género, la edad, la universidad donde desarrolla su labor docente, los años de experiencia, el nivel de formación en Educación Inclusiva, la experiencia en investigación sobre diversidad, y su convivencia con algún tipo de minoría, si ha tenido estancias en el extranjero superior a 10 días y el área de conocimiento donde ejerce la docencia.

En una segunda parte, se ha utilizado la escala competencias socioemocionales, creada y validada por Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales, y Llorent (2018) para medir las competencias socioemocionales, y consta de 16 ítems con escala de Likert de 1 y 5.

En este estudio, como en el estudio original, los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio mostraron para este estudio cuatro factores: *autoconocimiento* ($\alpha = .82$), *autocontrol* ($\alpha = .91$), *conciencia social* y

prosociedad ($\alpha = .82$) y *toma de decisiones responsable* ($\alpha = .82$), y un valor total de *competencias socioemocionales* ($\alpha = .89$). El análisis factorial confirmatorio mostró que esta estructura factorial tiene unos excelentes índices de ajuste ($SB \chi^2 = 4142.159$; $gl = 120$; $p < .01$; $NFI = .91$; $NNFI = .92$; $CFI = .93$; $RMSEA = .05$, 90% CI = .04 – .05) lo que coincide con los datos del estudio de validación de Zych *et al.* (2018).

Análisis de datos

Los cálculos de fiabilidad se realizaron con el software FACTOR y los análisis factoriales confirmatorios para determinar si la estructura de factores es adecuada para los datos con el software EQS 6.2. Para el resto de cálculos estadísticos de relación entre variables se utilizó el software SPSS v20.

Para estudiar posibles diferencias entre grupos se utilizó el ANOVA y la prueba *t* de Student, en caso de dos grupos. Se calculó el tamaño del efecto, así como los intervalos de confianza (IC) del 95%, con el estadístico *d* de Cohen, con la calculadora *Campbell Collaboration Practical Meta-Analysis Effect Size Calculator*.

RESULTADOS

Las competencias socioemocionales del profesorado universitario según el género y la edad

Se ha valorado el nivel de competencias socioemocionales del profesorado universitario a través de la media de cada factor (ver Tabla 1).

Tabla 1
Puntuación en competencias socioemocionales obtenida según las medias y número de ítems en las dimensiones de estudio

Factor	Media (DT)	Puntuación ponderada sobre 5
Autoconocimiento	17.28 (2.69)	4.32
Autocontrol	13.18 (1.97)	4.40
Conciencia social y prosociedad	25.44 (3.26)	4.24
Toma de decisiones responsable	12.77 (2.19)	4.25
Total Competencias Socioemocionales	68.66 (8.21)	4.29

Como se puede observar el valor de la media total para cada factor dividido entre el número de ítems se encuentra cerca del valor 4 según la escala de Likert.

La Tabla 2 muestra que las mujeres puntúan más alto que los hombres en el total de las *competencias socioemocionales*, *autoconocimiento* y *conciencia social y prosocialidad*, pero no en *toma de decisiones responsable*.

Tabla 2

Competencias Socioemocionales del profesorado universitario según el género

Factor	Hombres <i>N</i> = 634 <i>M</i> (<i>DT</i>)	Mujeres <i>N</i> = 618 <i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>t</i> ₁₂₅₀	<i>p</i>	<i>d</i>	IC (95%)
Autoconocimiento	16.94 (2.80)	17.63 (2.52)	4.56**	.000	.26	.15-.37
Autocontrol	13.17 (1.94)	13.18 (1.99)	.11	.910	.005	.11-.16
Conciencia social y prosocialidad	25.04 (3.26)	25.84 (3.21)	4.40**	.000	.25	.14-.36
Toma de decisiones responsable	12.81 (2.17)	12.72 (2.20)	.73	.464	.04	.07-.15
Total Competencias Socioemocionales	67.96 (8.15)	69.38 (8.21)	3.06**	.002	.17	.06-.28

Nota: ** *p* < .01, * *p* < .05

La variable edad se organizó en dos grupos divididos por la media: Menores o igual a 47, y mayores de 47 (ver Tabla 3).

Tabla 3

Competencias Socioemocionales del profesorado universitario según la edad

Factor	≤47 <i>N</i> = 596 <i>M</i> (<i>DT</i>)	>47 <i>N</i> = 656 <i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>t</i> ₍₁₂₄₆₎	<i>p</i>	<i>d</i>	IC (95%)
Autoconocimiento	17.38 (2.68)	17.19 (2.70)	1.27	.203	.07	-.04-.18
Autocontrol	13.07 (2.02)	13.28 (1.90)	-1.86	.063	-.11	-.22-.00
Conciencia social y prosocialidad	25.59 (3.21)	25.29 (3.31)	1.61	.108	.09	-.02-.20
Toma de decisiones responsable	12.81 (2.20)	12.74 (2.17)	.57	.567	.03	-.08-.14
Total Competencias Socioemocionales	68.86 (8.15)	68.50 (8.29)	.76	.445	.04	-.07-.15

Nota: ** *p* < .01, * *p* < .05

Las competencias socioemocionales del profesorado universitario según la formación en educación inclusiva

Para la variable formación en educación inclusiva, el cuestionario preguntaba si se tenía “ninguna formación”, “formación general” o “formación específica”. Los análisis no hallaron diferencias significativas entre formación general o específica, por lo que se buscaron diferencias entre tener formación o no tenerla, no existiendo diferencias significativas para los grupos en ninguna de las dimensiones (ver Tabla 4).

Tabla 4

Competencias socioemocionales del profesorado universitario según formación en Educación Inclusiva

Factor	Con formación N = 568 M (DT)	Sin formación N = 684 M (DT)	$t_{(1250)}$	p	d	IC (95%)
Autoconocimiento	17.36 (2.69)	17.21 (2.69)	.93	.351	.06	-.05-.17
Autocontrol	13.24 (2.04)	13.12 (1.90)	1.03	.302	.06	-.05-.17
Conciencia social y prosocialidad	25.63 (3.39)	25.28 (3.15)	1.90	.057	.10	-.00-.22
Toma de decisiones responsable	12.81 (2.21)	12.73 (2.17)	.68	.500	.04	-.07-.15
Total Competencias Socioemocionales	69.04 (8.69)	68.35 (7.78)	1.49	.137	.08	-.03-.19

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

Las competencias socioemocionales del profesorado universitario según su experiencia en investigación sobre diversidad

Los análisis realizados con la variable experiencia en investigación, a través de las comparaciones de las medias, t de Student y tamaño del efecto con d de Cohen, no muestran diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las dimensiones (ver Tabla 5).

Tabla 5

Competencias socioemocionales del profesorado universitario según experiencia en investigación sobre diversidad

Factor	Con experiencia N = 234 M (DT)	Sin experiencia N = 1018 M (DT)	$t_{(1250)}$	p	d	IC (95%)
Autoconocimiento	17.37 (2.72)	17.26 (2.68)	.58	.561	.04	-.10-.18
Autocontrol	13.23 (1.96)	13.17 (1.97)	.43	.666	.03	-.11-.17
Conciencia social y prosocialidad	25.50 (3.51)	25.42 (3.20)	.31	.757	.02	-.12-.17
Toma de decisiones responsable	12.74 (2.27)	12.78 (2.17)	.25	.801	-.02	-.16-.12
Total Competencias Socioemocionales	68.83 (8.79)	68.62 (8.07)	.35	.727	.03	-.12-.17

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

Las competencias socioemocionales del profesorado universitario según la experiencia personal con minorías

Las personas con mayor experiencia con minorías informan de una menor competencia para la *toma de decisiones* percibida en comparación con personas sin experiencia con minorías (ver Tabla 6).

Tabla 6

Competencias socioemocionales del profesorado universitario según experiencia con minorías

Factor	Con experiencia N = 109 M (DT)	Sin experiencia N = 1141 M (DT)	$t_{(1248)}$	p	d	IC (95%)
Autoconocimiento	17.45 (2.61)	17.26 (2.70)	.69	.493	.07	-.13-.27
Autocontrol	13.12 (2.02)	13.18 (1.96)	.32	.746	-.03	-.23-.17
Conciencia social y prosocialidad	25.14 (3.42)	25.46 (3.25)	1.00	.318	-.10	-.29-.10
Toma de decisiones responsable	12.29 (2.47)	12.82 (2.15)	2.39*	.017	-.24	-.44-.05
Total Competencias Socioemocionales	68.00 (8.85)	68.73 (8.15)	.88	.377	-.09	-.29-.11

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

Las competencias socioemocionales del profesorado universitario según las estancias en el extranjero

El profesorado que ha realizado estancias en el extranjero informa sobre un mayor *autocontrol* en comparación con el profesorado sin estancias (ver Tabla 7).

Tabla 7

Competencias Socioemocionales y sus dimensiones según estancias en el extranjero superiores a 10 días

Factor	Con estancias N = 869 M (DT)	Sin estancias N = 370 M (DT)	$t_{(1237)}$	p	d	IC (95%)
Autoconocimiento	17.25 (2.75)	17.36 (2.50)	.62	.538	-.04	-.16-.08
Autocontrol	13.24 (1.97)	13.00 (1.94)	1.98*	.048	.12	.00-.24
Conciencia social y prosocialidad	25.35 (3.36)	25.65 (3.01)	1.48	.138	-.09	-.21-.03
Toma de decisiones responsable	12.74 (2.20)	12.83 (2.16)	.71	.475	-.04	-.16-.08
Total Competencias Socioemocionales	68.58 (8.42)	68.84 (7.73)	.51	.612	-.03	-.15-.09

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

Las competencias socioemocionales del profesorado universitario según el macro-área de conocimiento

Según el centro de trabajo, se crearon siete macro-áreas o ámbitos de conocimiento (Ciencias Experimentales, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud, Ciencias Humanas, Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación). La prueba de Levene mostró varianza heterogénea ($p < .05$) en todas las dimensiones y por ello se utilizó la ANOVA de Welch (ver Tabla 8).

Tabla 8

Competencias socioemocionales y sus dimensiones según el marco-área de conocimiento

Factor/ Dimensión	Ciencias Educación N = 199	Ciencias Sociales N = 84	Humanidades N = 160	Ciencias Experimentales N = 132	Ingeniería y Arquitect. N = 260	Ciencias Salud N = 173	Ciencias Jurídicas N = 190	p	F
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Autoconocimiento	17.43 (2.81)	17.64 (2.27)	17.62 (2.46)	17.14 (2.71)	17.16 (2.52)	17.46 (2.74)	16.75 (2.89)	.185	1.57
Autocontrol	13.21 (1.98)	13.33 (1.52)	13.41 (1.87)	13.17 (2.04)	13.01 (1.87)	13.46 (1.92)	12.87 (2.18)	.237	1.42
Conciencia social y prosocialidad	25.80 (3.08)	26.02 (2.85)	25.63 (3.03)	25.10 (3.63)	25.02 (3.00)	26.02 (3.21)	24.93 (3.54)	.039	2.48*
Toma de decisiones responsable	12.89 (2.22)	12.51 (2.20)	13.13 (2.12)	12.61 (2.27)	12.60 (2.13)	13.04 (2.17)	12.47 (2.13)	.099	1.93
Total Competencias Socioemocionales	69.33 (8.11)	69.51 (6.70)	69.78 (7.14)	68.02 (9.35)	67.78 (7.04)	69.98 (8.27)	67.02 (9.30)	.042	2.43*

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$, Anova de Welch

Según los resultados de la prueba *post-hoc* de Games-Howell el grupo que trabaja en Ciencias de la Salud informó que su nivel de *conciencia social y prosocialidad* era mayor que los grupos que trabajan en Ingenierías y Arquitectura ($d = .32$; 95% IC: .13-.52). En el total de *Competencias socioemocionales* el grupo que trabaja en Ciencias de la Salud informó que su nivel era mayor que el grupo que trabajaba en Ciencias Jurídicas ($d = .34$; 95% IC: .13-.54).

A continuación, se muestra un ranking de competencias socioemocionales, en función del ámbito de conocimiento (ver Tabla 9).

Tabla 9

Ranking de competencias socioemocionales del profesorado universitario según el campo de conocimiento

<i>Campo de conocimiento</i>	<i>Competencias Socioemocionales M (DT)</i>
Ciencias Salud (N = 173)	69.98 (8.27)
Humanidades (N = 160)	69.78 (7.14)
Ciencias Sociales (N = 84)	69.51 (6.70)
Ciencias de la Educación (N = 199)	69.33 (8.11)
Ciencias Experimentales (N = 132)	68.02 (9.35)
Ingeniería y Arquitectura (N = 260)	67.78 (7.04)
Ciencias Jurídicas (N = 190)	67.02 (9.30)

DISCUSIÓN

Un alto nivel en competencias socioemocionales en el profesorado resulta útil para su labor docente en diversos contextos y ante diversos tipos de alumnado (Vaello, 2009, 2011). Además, el profesorado universitario necesita desarrollar sus competencias científicas, profesionales y de investigación que se relacionan con sus competencias socioemocionales (Hué, 2007).

Este estudio ha analizado el nivel de competencias socioemocionales del profesorado universitario atendiendo a las dimensiones autoconocimiento, autocontrol, conciencia social y prosocialidad, toma de decisiones responsable y la calculada del total de la escala competencias socioemocionales, en función de variables sociolaborales que requerían de un estudio exhaustivo. Pues tal y como se señala en la introducción, a pesar del interés por facilitar el desarrollo de las competencias socioemocionales en la Universidad, aún no existen suficientes datos sobre el impacto que estas tienen en la labor docente, ni cuáles son las lagunas formativas dentro del profesorado universitario.

Los resultados de este estudio muestran que el nivel autopercebido de competencias socioemocionales del profesorado universitario es bastante alto. Este es un dato alentador, pues parece que el profesorado tiene las competencias que podría permitir la formación de ciudadanos emocionalmente más competentes en las distintas dimensiones estudiadas. No obstante, aun siendo alto, su nivel probablemente pueda mejorarse para llegar a ser muy alto. También hay que tener en cuenta que se trata de nivel autopercebido y los futuros estudios deberían confirmar estos resultados

mediendo, por ejemplo, la percepción del alumnado sobre las competencias de su profesorado.

Las mujeres obtienen una mayor puntuación que los hombres en autoconocimiento, lo que corrobora los resultados de otros estudios que señalan que las mujeres presentan mayor nivel de percepción de las emociones (Bueno, Teruel, y Valero, 2006; Molero, Ortega y Moreno, 2010; Palomera, *et al.*, 2006). Las mujeres también obtienen una mayor puntuación en conciencia social y prosocialidad, en línea con estudios previos (Mathiesen, Castro, Merino, Mora, y Navarro, 2013). Con respecto al total de la escala, las mujeres son significativamente más competentes socioemocionalmente que los hombres, lo que corrobora resultados previos (Rendón, 2015).

Con respecto al autocontrol, los mayores de 47 años presentan un nivel más alto que las personas más jóvenes. Lo que está en consonancia con estudios similares como el de Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud, y Mesurado (2012) que muestra que el nivel de autocontrol mejora con la edad. Resultados que contradicen otros estudios como los de Nolen-Hoeksema y Aldao (2011), que encontraron que, a mayor edad, menor regulación emocional. Es posible que el autocontrol en los docentes sea diferente al autocontrol en la población general y quizás las personas con mayor experiencia docente universitaria hayan adquirido esta competencia. Futuros estudios podrían confirmar esta posibilidad.

Se hace necesario identificar, evaluar y desarrollar competencias socioemocionales en los contextos educativos de la enseñanza superior (Castejón, *et al.*, 2008). Si bien el presente estudio no ha encontrado diferencias significativas en el nivel de competencias socioemocionales en relación con la formación específica en educación inclusiva, ni a la experiencia en investigación sobre diversidad, ni a las estancias en el extranjero. Futuros estudios podrían señalar qué otros factores afectan a las competencias socioemocionales y de qué manera.

El profesorado sin experiencia con minorías puntuó más alto que el profesorado con experiencia con minorías en la toma de decisiones responsable percibida. Teniendo en cuenta que se trata de una valoración autopercebida, es posible que las personas que conviven con minorías perciban más dificultad a la hora de tomar decisiones, quizás por tener que considerar mayor diversidad de necesidades y puntos de vista. Estudios futuros podrían confirmar esta posibilidad.

Con respecto al macro-área en el que se incluye el centro de trabajo, el profesorado presenta mayores niveles de competencias socioemocionales

en centros vinculados con la salud y el bienestar (Ciencias de la Salud y Humanidades), seguidos de aquellos centros vinculados al servicio social y a la educación (Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación). Quienes trabajan en Ciencias de la Salud, presentan mayores puntuaciones en competencias socioemocionales que los que trabajan en Ingenierías y Arquitecturas en la dimensión de conciencia social y prosocialidad y que los que trabajan en Ciencias Jurídicas en competencias socioemocionales. Por ello, podría ser conveniente reforzar la formación en las competencias socioemocionales en los campos del conocimiento donde su nivel es más bajo.

Las universidades tienen la responsabilidad de formar a ciudadanos prosociales, más allá de especialistas y técnicos en cualquier macro-área. Así, como propuesta de mejora se plantea ampliar este estudio a otras variables a fin de establecer un mapa general de la situación actual del nivel de competencias socioemocionales del profesorado universitario en España, que involucre a todas las universidades. Podría ser conveniente realizar estudios cuasi-experimentales donde se puedan promover las competencias socioemocionales del profesorado e incorporarlas en el currículum universitario, a partir del marco del Espacio Europeo de Educación Superior. De hecho, una mayor formación en el colectivo podría suponer una reducción de diferencias entre grupos, por ejemplo, en género (Llorent y Álamo, 2016). Pero no basta con aplicar programas para el desarrollo de las competencias socioemocionales, si no van acompañados de un proceso de evaluación que determine su validez (Pérez-González, 2008).

En definitiva, aún queda mucho por hacer en el campo de investigación centrado en las competencias socioemocionales para aumentar la fundamentación científica que apoye medidas necesarias para hacerlas realidad en las aulas universitarias. Por lo que sería conveniente realizar estudios de carácter experimental, que determinen los mecanismos a través de los cuales actúan las competencias socioemocionales adquiridas y ver qué efectos producen en la vida de los docentes y su actividad profesional. Y a su vez, si dichos efectos provienen de los programas para el desarrollo de las competencias socioemocionales o de otras prácticas (Mayer, Roberts, y Barsade, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexis-Byd, L. (1998). The emotional life of teachers: A heuristic inquiry. Tesis doctoral University of Cincinnati. *Digital Dissertations*, n. AAT 9919926.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boyatzis, R.E. (2008). Competencies in the twenty-first century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12.
- Bueno, C., Teruel, M.P., y Valero, A. (2006). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 169-194.
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades de Investigación en Educación*, 14(1), 1-23.
- Cantero, M.P., Miñano, P., y Gilar, R. (2008). Diferencias entre los perfiles de competencias socioemocionales de estudiantes en distintas titulaciones de magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 493-504.
- Castejón, J.L., Cantero, M.P., y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 339-362.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-42.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC Editorial.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- García, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 27-32.
- García-Gallego, A., Georgantzis, N., Martín-Montaner, J., & Pérez-Amaral, T. (2015). (How) Do research and administrative duties affect university professors' teaching? *Applied Economics*, 47(45), 4868-4883.
- Garrido, P. y Gaeta, M.L. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 137, 108-123.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J. M., y Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. En J.

- Romay y R. García (Eds.), *Psicología y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación*, (pp. 351-357). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., & Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, suppl., 118-123.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hall, M.R. (2007). The Impact of the U.S. Peace Corps at Home and Abroad. *Journal of Third World Studies*, 1(24), 53-57.
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Hué, C. (2007). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluvert.
- Jenning, P.A. & 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.
- Levin, H.M. (2012). More than just Test Scores. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 42(3), 269-284.
- Lopes, P. & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. In J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, & H.J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning*, (pp. 79-93). New York, USA: Teachers College Press.
- López-Goñi, I. y Goñi, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Llorent, V.J. y Álamo, M. (2016). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre el primer y el último curso. *Cadmo*, 2, 91-101. 10.3280/CAD2016-002008.
- Llorent, V.J., López, M., y Gavilán, M.L. (2012). Culturas, políticas y prácticas de inclusión en las universidades: enfoque desde la formación inicial del profesorado. En L. Rodríguez y A.R. Roldán, (coord.), *Interculturalidad: un enfoque interdisciplinar*, (pp. 55-80). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Márquez-González, M., Izal, M., Montorio, I., y Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20(4), 616-622.
- Martínez, M. (2005). Implicaciones para la docencia derivadas del proceso de convergencia en el EEES. En M. Valcárcel (Ed.), *Diseño y validación de actividades para formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*, (pp. 93-106). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Mathiesen, M.E., Castro, G., Merino, J.M., Mora, O., y Navarro, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo

- y socioemocional según sexo. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 199-211.
- Mayer, J.D. & Cobb, C.D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J.D., Roberts, R.D., & Barsade, S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, (pp. 3-31). New York, USA: Basic Books.
- McClelland, D.C. (1999). *A guide to job competency assessment*. Boston, USA: McBer.
- MECD (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Recuperado de <https://bit.ly/2xYXbXvf>
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A.M., Richaud, M.C., y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Molero, D., Ortega, F., y Moreno, M.R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Navas, L., Torregrosa, G., y Mula, A. (2004). Algunas variables predictoras de las actitudes del alumnado ante la integración escolar. *Revista de Psicología Social*, 19(2), 159-171.
- Nolen-Hoeksema, S. & Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51 (6), 704-708. 10.1016/j.paid.2011.06.012
- Nunan, T., George, R., & McCausland, H. (2000). Implementing graduate skill at an Australian university. In S. Fallows & C. Steven (Eds.), *Integrating key skills in higher education: employability, transferable skills and learning for life*, (pp. 57-66). Londres, UK: Kogan Page.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., & Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 523- 546.
- Pirela, L. y Prieto, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*, 22(50), 1-12.
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256.
- Repetto, E. y Peña, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE*, 8(5), 82-95.

- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, (pp. 35-66). Nueva York, USA: Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, Nueva York, USA: Guilford Press.
- Suriá, R., Bueno, A., y Rosser, A. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 75-90.
- Sutton, R. & Whealtley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Trentacosta, C.J. & Izard, C.E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.
- Vaello, J. (2009). *El profesorado socio-emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Valcárcel, M. (2005). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. *Educatio*, 23, 209-213.
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., y Llorent, V.J. (2017). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. 10.1016/j.psicod.2017.12.001
- Zych I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V.J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Vicente J. Llorent. Doctor en Pedagogía por Universidad de Sevilla. Licenciado en Ciencias de la Educación con el Primer Premio Nacional (Ministerio de Educación). Profesor Titular en Universidad de Córdoba (España). Coordinador del Grupo Docente sobre Educación, Diversidad, TIC y Sociedad. Miembro del Grupo de Investigación de Educación, Diversidad y Sociedad. Desarrolla diversas investigaciones sobre Planificación Curricular y Atención Educativa a la Diversidad a nivel nacional e internacional. Profesor visitante en la Universidad de Cambridge.

Izabela Zych. Doctora en Psicología por Universidad de Granada. Estudió Psicología en Universidad Jagellónica (Polonia) y en Universidad de Granada. Profesora Titular de Psicología en Universidad de Córdoba (España). Miembro del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia (LAECОВI). Sus líneas de docencia e investigación son convivencia escolar y prevención de la violencia en la escuela y juvenil. Cuenta con numerosas publicaciones nacionales e internacionales. Profesora visitante en la Universidad de Cambridge.

Juan Carlos Varo-Millán. Doctorando en la Universidad de Córdoba (Facultad Ciencias de la Educación. Departamento de Educación). Máster en Educación Inclusiva por la Universidad de Córdoba (perfil investigador). Licenciado en Psicopedagogía por Universidad Oberta de Catalunya (UOC). Diplomado en Magisterio especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Colabora en el desarrollo de publicaciones e investigaciones a nivel nacional en la Universidad de Córdoba. Funcionario de carrera del cuerpo de maestros desde 2005, en la especialidad de inglés.

Dirección de los autores: Dpto. de Educación y
Dpto. Psicología
Fac. de CC. de la Educación
Avda. S. Alberto Magno s/n
Universidad de Córdoba
14004 - Córdoba
Andalucía (España)
E-mail: vjllorent@uco.es
izych@uco.es
atc306@yahoo.es

Fecha Recepción del Artículo: 2. Febrero. 2019

Fecha Modificación del Artículo: 24. Abril. 2019

Fecha Aceptación del Artículo: 24. Abril. 2019

Fecha Revisión para Publicación: 28. Junio. 2019