

DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EVALUACIÓN DEL POSGRADO EN EDUCACIÓN EMOCIONAL

The development of socio-emotional skills in higher education: assessment of a university graduate program in Emotional Education

NÚRIA PÉREZ-ESCODA⁽¹⁾, VANESA BERLANGA SILVENTE⁽²⁾ Y ALBERT ALEGRE ROSSELLÓ⁽³⁾

⁽¹⁾ *Universidad de Barcelona*

⁽²⁾ *Universidad Abat Oliba CEU*

⁽³⁾ *East Stroudsburg University*

DOI: 10.13042/Bordon.2019.64128

Fecha de recepción: 04/04/2018 • Fecha de aceptación: 19/12/2018

Autora de contacto / Corresponding author: Núria Pérez-Escoda. E-mail: nperezescoda@ub.edu

INTRODUCCIÓN. Los requerimientos para la inserción laboral de los egresados universitarios exigen a las instituciones de educación superior el desarrollo tanto de competencias específicas propias de cada titulación, como de competencias transversales con alto valor en el mercado. Sin embargo, es todavía escasa la introducción de estas competencias en los grados y másteres oficiales. No obstante, en los últimos años se ha producido una creciente demanda de formación en competencias personales que ha propiciado la aparición de diversos posgrados y másteres propios en las universidades españolas. En este trabajo se estudia la eficacia del posgrado en Educación Emocional y Bienestar en el desarrollo de las competencias socioemocionales de sus estudiantes. **MÉTODO.** Se utilizó un diseño cuasiexperimental con medidas repetidas pretest-postest con grupo control. La muestra es de 503 adultos, 288 del grupo experimental y 215 del grupo control con características semejantes. Se utilizan dos instrumentos: el Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-A) que evalúa la competencia emocional total y cada una de sus dimensiones, y el test situacional G basado en un caso práctico que mide la comprensión emocional y la respuesta cognitiva y conductual con la que se afronta una situación conflictiva. **RESULTADOS.** Los resultados del contraste de medias (t-Student) muestran mejoras significativas en la competencia emocional total y en cada una de las dimensiones al final del posgrado. El tamaño del efecto muestra que los cambios son de una magnitud importante en todas las dimensiones. Del estudio cualitativo se desprende que la intervención permite mejorar la precisión en la identificación de las emociones, aumentar el patrón de pensamientos reguladores y las conductas asertivas. **DISCUSIÓN.** Todo ello permite concluir que el desarrollo de las competencias transversales en educación superior es posible y necesario para la formación de profesionales cualificados.

Palabras clave: *Educación superior, Empleabilidad, Competencias emocionales, Educación emocional, Inteligencia emocional.*

Introducción

En el conjunto de vertiginosos cambios que en las últimas décadas han convulsionado las sociedades modernas, se puede constatar un giro en los requisitos competenciales que facilitan la inserción laboral de los egresados universitarios. Así, la relación basada en la correspondencia entre buen expediente académico y desempeño óptimo del puesto de trabajo, que usualmente facilitaba el acceso al empleo, se ha debilitado de forma considerable.

Actualmente ya no basta con los conocimientos teóricos y técnicos, además de estos, se exige a los egresados toda una serie de nuevas competencias (Cano, 2008; Rodríguez Espinar, Prades, Bernáldez y Sánchez, 2010; Sirotova, 2015; Martínez y González, 2018; Michavila *et al.*, 2018). Los jóvenes universitarios y, por extensión, los demás demandantes de empleo deben demostrar buenas habilidades sociales, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de liderazgo, gestión del estrés, tolerancia a la frustración, creatividad, resolución efectiva de problemas, iniciativa, capacidad empática y una larga lista de competencias que, a menudo, se identifican como competencias socioemocionales (Ashkanasy y Daus, 2005; Moynagh y Worsley, 2005; Dacre y Sewell, 2007).

En este contexto, diversos informes y organismos internacionales (Rychen y Salganik, 2006, 2008; Van-der Hofstadt y Gómez, 2013; OCDE, 2011) destacan cada vez con mayor contundencia la validez en el mercado de un conjunto de destrezas que tradicionalmente no han sido objeto explícito del currículo académico.

En este marco, los países de la OCDE impulsaron la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y surgió el proyecto Tuning, con el objetivo de posibilitar el paso de una educación centrada en la adquisición de conocimientos a otra orientada al desarrollo de competencias. El proyecto Tuning supuso un impulso muy importante para la introducción

de diferentes tipos de competencias en la reforma curricular de los estudios universitarios (González y Wagenaar, 2003). Concretamente estableció la diferencia entre las competencias genéricas, también denominadas transversales, y las específicas que definen el perfil profesional de una titulación. Sin embargo, han sido estas últimas las tradicionalmente más atendidas y se evidencia todavía un escaso avance en la planificación de contenidos y acciones formativas destinadas al desarrollo de las competencias genéricas que, tal como afirman González y Wagenaar (2003), se concebían entre las más valoradas en el proyecto. Algunos autores incluso han analizado cuáles son las barreras cognitivas y actitudinales que dificultan su inclusión en la educación superior (Souto, Torres-Coronas y Arias-Oliva, 2015).

No es de extrañar, en consecuencia, que se sucedan frecuentes críticas a la formación universitaria por su incapacidad de ofrecer a los egresados una preparación que responda totalmente a los requerimientos de las empresas y facilite el acceso y mantenimiento de un empleo cualificado (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009).

Ante esta situación, es fácil observar cómo ha aumentado la demanda de titulados universitarios que reclaman formación complementaria destinada precisamente al desarrollo de las competencias personales y en especial de las competencias socioemocionales. Por ejemplo, Machera y Machera (2017) encontraron en una investigación con estudiantes universitarios que el 86% de ellos afrontaba dificultades emocionales y el 83% deseaba que hubiera educación emocional en la universidad. Asimismo, Eustaquio (2015), en su investigación con estudiantes de educación en su último semestre, concluyó que su nivel de inteligencia emocional era de “vulnerable”, mostrando la necesidad de un mayor desarrollo competencial en este ámbito. Por su parte, trabajos recientes (Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González, 2016; Keefer, Parker y Saklofske, 2018;

Kotsou, Mikolajczak, Heeren, Grégoire, y Leys, 2018) apoyan la conveniencia de que la formación inicial y permanente del profesorado incorpore el desarrollo de competencias socioemocionales.

Este escenario ha propiciado la aparición en diversas universidades españolas de una creciente oferta de másteres y posgrados propios relacionados con estas temáticas. Así, se imparte desde el curso 2002-2003 el Posgrado en Educación Emocional y Bienestar en la Universidad de Barcelona (PEEB) detallado a continuación.

El programa de formación

El PEEB es una formación de 30 créditos ECTS que constituye un título propio organizado en 4 módulos formativos que incluyen clases, seminarios y talleres impartidos por expertos, un seguimiento tutorizado del estudiante y un periodo de prácticas. En el cuadro 1 se presenta el diseño del PEEB.

Los principales objetivos del posgrado son, por un lado, proporcionar una formación especializada (teórica, técnica y práctica) que capacite para el diseño y aplicación de programas de educación emocional y, por otro, facilitar el desarrollo de las propias competencias emocionales de los estudiantes.

La formación se centra en el marco teórico de la educación emocional y concretamente en el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), que desde un enfoque integrador conjuga aportaciones derivadas de la inteligencia emocional pero también de otros fundamentos teóricos como los de las inteligencias múltiples, las investigaciones sobre el bienestar y el *fluir*, los estudios sobre la autoestima y las habilidades sociales, la psicología positiva, la neurociencia, etc. (Bisquerra, Pérez-González y García Navarro, 2015). Se entienden las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos,

capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). El modelo identifica cinco dimensiones de la competencia emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Cada una de ellas se divide a su vez en competencias más concretas.

Objetivo e hipótesis de la investigación

El objetivo de esta investigación es analizar si el paso de los estudiantes por el posgrado les ha permitido mejorar tanto la competencia emocional entendida como la capacidad de procesar las emociones de una forma eficaz, como las diversas dimensiones de la competencia emocional definidas en el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). Adicionalmente, se espera que la participación en el PEEB mejore la capacidad de los alumnos de utilizar esas competencias en situaciones específicas, concretamente en situaciones conflictivas.

En consecuencia, las hipótesis de nuestro estudio son las siguientes:

Los participantes en el PEEB habrán aumentado su competencia emocional total y cada una de las cinco dimensiones de la competencia emocional: conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias de vida y bienestar contempladas en el modelo.

Los participantes en el PEEB habrán aumentado su capacidad para reconocer las propias emociones experimentadas ante una situación conflictiva.

Los participantes en el PEEB habrán aumentado su capacidad para adoptar patrones de pensamiento orientados a la comprensión de la situación y una regulación adaptativa ante ella.

CUADRO 1. Diseño formativo del PEEB (variable independiente)

Objetivos del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el marco teórico sobre las emociones y los fenómenos afectivos • Desarrollar competencias emocionales • Adquirir capacidad para regular las propias emociones • Adquirir competencia social para dinamizar grupos • Diseñar, planificar, poner en práctica y evaluar programas de educación emocional • Alcanzar formación especializada (teórica, técnica y práctica) para poder llevar a la práctica la educación emocional en cualquier contexto y nivel educativo, incluyendo la formación de adultos 	
Estructura		
Módulo 1	Fundamentos y Recursos de la Educación Emocional	10 créditos ETCS
Módulo 2	Desarrollo de Competencias Emocionales	10 créditos ETCS
Módulo 3	Prácticum	5 créditos ETCS
Módulo 4	Trabajo Final del Posgrado	5 créditos ETCS
Temario		
<ul style="list-style-type: none"> • Emoción y educación • Inteligencia emocional • Competencias emocionales • Educación emocional • Bases neurológicas • Tipos de emociones: positivas, negativas, ambiguas y estéticas • Desarrollo emocional • Emoción y motivación • Aplicaciones de la educación emocional • Teorías de las emociones • La educación emocional en educación infantil, primaria y secundaria • Los modelos de IE: capacidad / rasgo • La evaluación de la IE • Las herramientas para la evaluación de la educación emocional • Diseño de programas de educación emocional • La educación emocional en la familia • La educación emocional en el ámbito sociocomunitario • Las emociones básicas • Terapia racional emotiva conductual • Límites educativos • Educación para la ciudadanía y la convivencia • Las emociones en situación de duelo • Educación emocional y educación en valores • Educación emocional y sexualidad • Regulación de la ira para la prevención de la violencia • La relajación como herramienta de equilibrio emocional • Competencias del formador • La felicidad: una búsqueda interna 		
<ul style="list-style-type: none"> • La educación de las emociones en la formación del profesorado • <i>Coaching</i> educativo • Estresores y estrategias de afrontamiento • Emociones positivas, bienestar y salud • Experiencias e investigación en educación emocional • Resiliencia • Tolerancia a la frustración. • Investigación en prevención y mejora de la salud mental en la escuela • Emociones en la tercera edad • PNL y educación emocional • Música y emociones • Dinámica de la risa • Resolución de conflictos y aprendizaje emocional • Emociones y creatividad. • Autoconocimiento de las propias competencias emocionales: conciencia, regulación, competencia social, autonomía y competencias de vida y bienestar • Técnicas y estrategias para el desarrollo de la conciencia emocional • Técnicas y estrategias para el desarrollo de la regulación emocional • Técnicas y estrategias para el desarrollo de la competencia social • Técnicas y estrategias para el desarrollo de la autonomía emocional • Técnicas y estrategias para el desarrollo de las competencias para la vida y el bienestar • Diseño y aplicación de actividades 		
Titulación		
Diploma de Especialización / Diploma de Posgrado		

Fuente: elaboración propia.

Los participantes en el PEEB habrán aumentado su capacidad para desarrollar comportamientos asertivos o respuestas tendentes a resolver o paliar una situación conflictiva.

Método

Se presenta una investigación cuantitativa donde el diseño del estudio es de carácter cuasiexperimental con medidas repetidas pretest-postest con grupo control. El programa de formación "Posgrado en Educación Emocional y Bienestar" constituye la variable independiente.

Las variables dependientes estudiadas son: la competencia emocional total y cada una de las cinco dimensiones de la competencia emocional; la capacidad para reconocer las propias emociones ante una situación conflictiva; la capacidad para adoptar patrones de pensamiento orientados a la comprensión de la situación y una regulación adaptativa ante ella y la capacidad para desarrollar comportamientos asertivos o resolutorios ante una situación conflictiva.

Procedimiento

El estudio se realizó entre los cursos 2008 y 2014, reuniendo seis promociones seguidas de estudiantes del PEEB (GE) y sus respectivos grupos control (GC). Al inicio del PEEB, en el mes de octubre, los participantes respondieron a los dos cuestionarios (CDE-A y el test situacional G). Los alumnos del PEEB que libremente aceptaron participar en este estudio conformaron el grupo experimental. Para crear un grupo de control se solicitó a los estudiantes que animasen a una persona, a quien consideraban entre sus mejores amigos y que reunía características sociodemográficas similares a las suyas (edad, sexo, nivel cultural, etc.), a participar en el GC del estudio. Los participantes en el grupo de control también respondieron los mismos cuestionarios en el mismo periodo. En el mes de octubre siguiente a la finalización de

cada curso, los miembros de los dos grupos respondieron de nuevo los mismos dos cuestionarios. Se procedió entonces al análisis estadístico de los datos recogidos que se explica más abajo.

El estudio respetó las normas éticas requeridas en toda investigación con humanos como: consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, garantía de confidencialidad y no discriminación. Así, al inicio de cada curso se informó a los estudiantes del procedimiento y se les invitó a que voluntariamente participasen en el estudio. En tal caso se completaba el documento de consentimiento informado. A los miembros del GC también se les entregó un documento de consentimiento informado que debían devolver debidamente firmado a los investigadores.

Muestra

La muestra de participantes ha sido de 503 personas, 288 pertenecientes al grupo experimental (GE) y 215 al grupo control (GC). Respecto al perfil de la muestra, el 92% son mujeres siendo solo el 8% los varones participantes. La edad media es de 31 años oscilando entre los 23 y los 59 (SD = 8,57). Se trata de personas mayoritariamente con estudios universitarios finalizados (81,8%), el 76,7% trabaja desempeñando tareas relacionadas con el área educativa y social. La distribución es semejante en ambos grupos.

Instrumentos

Para medir la competencia emocional (total y en cada una de sus cinco dimensiones) se utilizó el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (versión extensa) CDE-A. Este instrumento de medida es un cuestionario de autoinforme construido a partir del modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). Consta de 48 ítems, de los cuales, 7 elementos miden la conciencia emocional, 13 la regulación emocional, 7

la autonomía emocional, 12 las competencias sociales y 9 las competencias para la vida y el bienestar. Es adecuado para mayores de 18 años con un nivel socioeducativo medio-alto. Se aplica *online*, aunque también se dispone de una versión en formato lápiz y papel. Ofrece una puntuación global y otra para cada una de las dimensiones mencionadas, y utiliza una escala de Likert con once opciones de respuesta de cero a diez. En Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010) se presentó el proceso de construcción de este instrumento con una muestra de 1.537 adultos. Se obtuvo un coeficiente de fiabilidad, medido mediante el alfa de Cronbach, de .92 en la escala completa y superior a .69 en cada una de las cinco dimensiones. La correlación entre cada una de las dimensiones y la puntuación total fue significativa en todos los casos con un nivel de $p < .01$. El análisis factorial exploratorio permitió revelar la presencia de cinco factores coincidentes con el modelo teórico que explican el 50% de la varianza.

Para evaluar la competencia para reconocer las propias emociones, para adoptar patrones de pensamiento orientados a la comprensión de la situación y a la regulación adaptativa ante ella, y para desarrollar comportamientos asertivos o respuestas tendentes a resolver o paliar la situación conflictiva se utilizó el test situacional G. Este consiste en un caso práctico o situación, ideada *ad hoc* por el equipo investigador. El encuestado debe leerlo poniéndose en la piel del protagonista y responder por escrito a tres simples preguntas que permiten indagar en la respuesta emocional, cognitiva y conductual con la que él afrontaría la situación. El caso se detalla a continuación: “Unos amigos han estrenado en los últimos meses un nuevo piso. Una amiga común te ha explicado que hace quince días un buen grupo acudieron invitados a hacer la inauguración y que se lo pasaron muy bien. Hace un año, cuando tú te trasladaste, los invitaste a cenar para mostrarles tu nuevo hogar. Esta vez tú no has recibido ninguna invitación. ¿Qué sientes? ¿Qué piensas? ¿Qué haces?”.

Este instrumento se introdujo a partir del curso 2010-2011 como complemento a la información cuantitativa obtenida con el CDE-A. Se basa en el sistema de nodos o categorías validados en una investigación previa (Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013) mediante el consenso de expertos.

Análisis de datos

Para el tratamiento y análisis de los datos cuantitativos en la variable competencia emocional y sus cinco dimensiones se ha utilizado el programa informático IBM SPSS Statistics, en su versión 22.0. Se han realizado los siguientes análisis: descriptivos univariados de todas las variables implicadas, descriptivos bivariados para explorar la relación entre las variables, pruebas de normalidad, pruebas de contraste paramétricas (*t*-Student) para determinar la significatividad de las diferencias encontradas y, finalmente, para medir el tamaño del efecto de la intervención se utilizó la *d* de Cohen.

Para el análisis de las respuestas al test situacional G se definió un sistema de nodos o categorías para codificar la información procedente de las respuestas a cada una de las tres preguntas: ¿qué sientes?, ¿qué piensas? y ¿qué haces? que se procesaron mediante el software QSR NVIVO-10.

Para esta ocasión, el sistema de categorías utilizado en una investigación previa (Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013) fue revisado y adaptado, siendo las categorías resultantes las que se explicitan en el cuadro 2. Uno de los investigadores entrenado en la categorización y exento al trabajo actual colaboró codificando las respuestas emitidas por los participantes en el estudio según el sistema de categorías actual. La codificación de las respuestas a la primera pregunta “¿qué sientes?” da lugar a la cuantificación de la variable “capacidad de reconocer las propias emociones”. La codificación de la respuesta a la segunda

CUADRO 2. Categorías de análisis

1. Conciencia emocional (CONSC)	(CONSCNOP) Respuesta no pertinente	
	(NOIDEMO) No identificación de la emoción	
	1.3. (IDEMO) Identificación de la emoción	1.3.1. (NOPRECI) No precisión 1.3.2. (SIPRECI) Precisión
2. Regulación de la emoción (REG)	2.1. (REGNOP) Respuesta no pertinente	
	2.2. (PENSNOREG) Pensamiento no regulador	2.2.1. (PASIVA) Pasividad 2.2.2. (NEG) Negatividad
	2.3. (PENSREG) Pensamiento regulador	
3. Comportamiento (COMP)	3.1. (COMPNOP) Respuesta no pertinente	
	3.2. (NOASERT) No asertividad	3.2.1. (PASIVA) Pasividad 3.2.2. (NEG) Negatividad
	3.3. (MIXTA) Mixta	
	3.4. (ASERTIVO) Asertividad	

Fuente: elaboración propia.

pregunta “¿qué piensas?” sirve para cuantificar la segunda variable “capacidad para generar pensamientos orientados a la comprensión de la situación y una regulación adaptativa ante ella”. Por último, la codificación de las respuestas a la tercera pregunta “¿qué haces?” permite cuantificar la variable “capacidad para desarrollar comportamientos asertivos o respuestas tendentes a resolver o paliar la situación conflictiva”.

Posteriormente con la ayuda del programa informático QSR NVIVO 10 para el análisis de datos cualitativos, se extrajeron unos índices cuantitativos de cada uno de los indicadores, en relación al número de frases y su porcentaje.

Resultados

Respuestas al Cuestionario de Desarrollo Emocional CDE-A

La evidencia empírica señala que no hay diferencias significativas de partida entre las puntuaciones medias del GC y GE en las variables del estudio.

La tabla 1 muestra las medias y desviaciones típicas pretest y postest correspondientes a los GC y GE en la variable competencia emocional. Para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones pretest-postest de las variables medidas tanto en el GC como GE, se ha empleado el estadístico de contraste paramétrico *t*-Student para muestras relacionadas. Los primeros resultados indican que han aparecido diferencias estadísticamente significativas tanto en el GE como en el GC al realizar la diferencia de medias entre sus puntuaciones pretest y postest en la variable total de la competencia emocional.

Al aplicar la prueba de *t*-Student para muestras relacionadas con el propósito de comparar las puntuaciones pretest-postest en todas las dimensiones de estudio (conciencia, regulación, competencia social, autonomía y competencias de vida y bienestar) encontramos la existencia de diferencias significativas ($p=.000$) en todas ellas para el GE. Sin embargo, en el caso del GC no se han obtenido diferencias significativas en las variables autonomía y competencia de vida y bienestar al realizar las comparaciones de las puntuaciones medias pretest-postest (ver tabla 2).

TABLA 1. Competencia emocional total en pretest y postest de los grupos experimental y control

Grupos	Test	M	DT	n	Contraste	d de Cohen
Experimental	PRE	6.55	1.11	288	.000***	0.84
	POST	7.45	1.01	214		
Control	PRE	6.35	1.07	215	.006**	.14
	POST	6.50	1.07	153		

N = 503 *p < .05 **p < .01 ***p < .001.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos, contraste y d de Cohen pretest y postest de los GE y GC

Experimental	PRE n=288		POST n=214		t	Contraste	d de Cohen
	M	DT	M	DT			
Total	6.55	1.11	7.45	1.01	14.69	.000***	.84
Conciencia	7.27	1.20	8.33	1.00	13.77	.000***	.95
Regulación	5.94	1.36	7.00	1.24	14.25	.000***	.81
Comp. social	6.55	1.29	7.29	1.15	10.20	.000***	.61
Autonomía	5.75	1.56	6.77	1.34	11.60	.000***	.70
Comp. vida	7.48	1.15	8.14	1.02	10.74	.000***	.61

Control	PRE n=215		POST n=153		t	Contraste	d de Cohen
	M	DT	M	DT			
Total	6.35	1.07	6.50	1.07	2.78	.006**	.14
Conciencia	7.11	1.40	7.26	1.29	1.97	.050*	.11
Regulación	5.64	1.34	5.84	1.35	2.00	.047*	.15
Comp. social	6.38	1.27	6.51	1.24	2.73	.007**	.10
Autonomía	5.67	1.28	5.73	1.35	1.46	.147	.05
Comp. vida	7.28	1.26	7.43	1.21	1.92	.057	.12

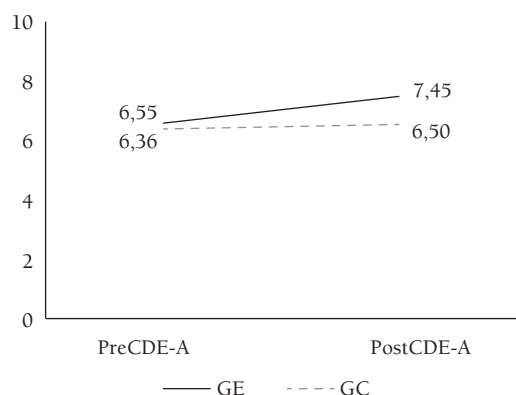
*p < .05 **p < .01 ***p < .001.

Fuente: elaboración propia.

Con el objetivo de poder valorar la magnitud del cambio ocurrido en el GE una vez finalizado el programa de intervención, se observa en la tabla 2 cómo las puntuaciones de la d de Cohen entre las medidas pretest-postest en el GE muestran la existencia de cambios moderados o grandes (Cohen, 1988) que oscilan entre ($d > .61$ y $d > .95$) en las diferentes dimensiones y un importante cambio ($d = .84$) en la competencia emocional total.

En el caso del grupo control, el tamaño del efecto encontrado en la competencia emocional total es $d = .14$ e inferior a $d < .15$ para todas las dimensiones, lo que puede interpretarse como insignificantes (Rosenthal, 1996). La diferencia en la evolución de la competencia emocional total entre ambos grupos puede observarse de forma más clara en el gráfico 1.

GRÁFICO 1. Evolución de la competencia emocional total entre pretest y postest en ambos grupos



Para completar los análisis se realizó el contraste en la situación postest entre las puntuaciones del grupo control y el GE, y se midió la magnitud de las diferencias encontradas. En todos los contrastes, tanto para la competencia emocional total como en cada una de las cinco dimensiones evaluadas se hallaron diferencias estadísticamente significativas $p < .000$ y un considerable tamaño del efecto medido mediante la prueba d de Cohen cuyos resultados oscilan entre $d = .63$ y $d = .93$ siempre a favor del GE. Se observaron cambios muy importantes ($d > .8$) en las dimensiones conciencia y

regulación. Los datos también indican cambios importantes ($d > .5$) en las dimensiones competencia social, autonomía y competencias de vida y bienestar (ver tabla 3). También se analizaron los efectos de la intervención en el GE en comparación con el grupo de control utilizando el análisis del modelo lineal general. Los resultados fueron idénticos a los obtenidos con la t de Student.

Respuestas al test situacional G

Los datos de la tabla 4 permiten observar los efectos de la actividad formativa mediante la evolución del porcentaje de respuestas a cada categoría en cada uno de los grupos. El análisis de las respuestas a la pregunta “¿qué sientes?”, relacionada con la conciencia emocional, permite observar un incremento en la *identificación de la emoción* (1.3.2) con precisión por parte de los estudiantes del GE: se pasa de un 74% en el pretest a un 80,4% en el postest. Paralelamente, disminuye en 6 puntos la *no identificación de la emoción* (1.2), y a la mitad las *respuestas no pertinentes* (1.1) que pasa del 3% al 1,6%, después del posgrado. Contrariamente, en el GC la *respuesta con precisión* (1.3.2) disminuye de un 69% a un 57,4% y, a su vez, aumentan un 11,7% las personas de este grupo que *no identifican de forma precisa la emoción* (1.3.1). Esta evolución

TABLA 3. Estadísticos descriptivos, d de Cohen y contraste postest entre los grupos experimental y control

Post	Experimental N=214		Control N=153		Contraste	d de Cohen
	M	DT	M	DT		
Total	7.45	1.01	6.50	1.07	.000***	.91
Conciencia	8.33	1.00	7.26	1.29	.000***	.93
Regulación	7.00	1.24	5.84	1.35	.000***	.89
Comp. social	7.29	1.15	6.51	1.24	.000***	.65
Autonomía	6.77	1.34	5.73	1.35	.000***	.77
Comp. vida	8.14	1.02	7.43	1.21	.000***	.63

en los diferentes indicadores de la dimensión global permite confirmar el efecto positivo del posgrado en cuanto a una mejor y mayor capacidad para tomar conciencia de las propias emociones.

Otro dato relevante es el uso de un vocabulario emocional más rico y preciso en los estudiantes del posgrado para identificar las emociones. Así se constató el análisis de sus producciones verbales al final de la intervención: el redactado es preciso y detallado, se justifican las emociones e incluso se relativiza su carácter negativo, matizándose también sus distintos elementos e incluso la capacidad de reconocer la ambigüedad emocional, es decir, de experimentar varias emociones a la vez. A modo ilustrativo, se presenta la respuesta con mayor cobertura del nodo *precisión de la emoción* en el posttest para comparar la respuesta previa y posterior al posgrado. Se aprecia cómo en el pretest *no se identificaba adecuadamente la emoción* (1.2), mientras que en el posttest *se identifica la emoción con precisión* (1.3.2):

Pretest: ¿Qué sientes?

“Partiendo de la base de que entiendo que no me han invitado porque la relación de amistad que teníamos se ha distanciado o ha pasado una serie de cosas entre nosotros que hayan hecho que ya no tengamos la misma relación, me siento bien ya que soy consciente de que mi amistad con ellos ya no es la misma que cuando yo me independicé. Yo, quizás, les invité porque en ese momento teníamos una relación de amistad próxima y ahora, después de un año, es más distante” (PRE_12-13_GE10).

Posttest: ¿Qué sientes?

“Depende de la situación en la que esté con estos amigos. Si ya hemos perdido el contacto por razones X pues no me sentaría mal. Si aún tenemos contacto y no entiendo por qué no me han invitado, sentiría tristeza o decepción” (POST_12-13_GE31).

TABLA 4. Resultados en porcentajes de respuesta a cada categoría por grupos (GE y GC) y fase (PRE-POST)

	%PRE_GE	%POST_GE	%PRE_GC	%POST_GC
1. Consciencia				
1.1. CONSCNOP	3%	1,6%	6%	6,9%
1.2. NOIDEMO	11%	5%	16%	15%
1.3. IDEMO				
1.3.1. NOPRECI	12%	13%	9%	20,7%
1.3.2. SIPRECI	74%	80,4%	69%	57,4%
2. Regulación				
2.1. REGNOP	3%	0%	7,8%	3%
2.2. PENSNOREG				
2.2.1. PASIVA	0	1%	5%	6%
2.2.2. NEG	37%	16,4%	35%	38%
2.3. PENSREG	60%	82,6%	52,2%	53%
3. Comportamiento				
3.1. COMPNOP	0%	0%	5,8%	8,12%
3.2. NOASERT				
3.2.1. PASS	26%	17,2%	26,4%	32,18%
3.2.2. NEGA	2%	0%	6,4%	2,3%
3.3. MIXTA	34%	25,4%	34,4%	31%
3.4. ASERTIVO	38%	57,4%	27%	26,4%

El análisis de las respuestas a la pregunta “¿qué piensas?”, relacionada con la regulación emocional, permite constatar que el GE aumenta significativamente su patrón de pensamiento regulador:

De entrada, desciende el porcentaje de las *respuestas no reguladoras*, especialmente de las *negativas* (2.2.2), que ni permiten justificar ni relativizar la situación planteada. Por otra parte, se observa una mejora de las estrategias de afrontamiento y la capacidad para autogenerar emociones positivas por parte de los estudiantes participantes. Así lo demuestra la evolución desde el 60% de la puntuación total del nodo *pensamiento regulador* (2.3) en el pretest a un 82,6% en el postest.

Así, las *respuestas reguladoras* (2.3) de los estudiantes egresados del posgrado o bien expresan una razón de la situación planteada en el caso de carácter positivo o constructivo, o bien justifican y proponen una alternativa para superar o solucionar la situación problemática. Véase un ejemplo:

“Pienso que quizás se hayan olvidado de hacerlo, o simplemente que no han querido o han pensado que no era buena idea. Pienso que debo estar tranquila porque tampoco es algo grave que pueda deteriorar nuestra amistad. Pienso que me gustaría hablar con ellos sobre lo que ha pasado. También pienso que no todo el mundo tiene que hacer lo mismo por ti que tú por ellos, y por eso si son mis amigos no debo exigirles que me devuelvan de la misma manera mi invitación. Si los considero mis amigos es seguro que me aportan otras muchas cosas” (POST 12-13 GE32).

Después del posgrado, el porcentaje de *asertividad* (3.4) en el GE aumenta en 19,4 puntos, a la vez que se reducen notablemente las *respuestas pasivas y negativas* (3.2) ante la situación planteada. Véase un ejemplo de la categoría 3.4:

“Ante la duda de por qué no me han invitado y el dolor que he sentido, decido hablar con ellos y resolver posibles conflictos, en el supuesto de que existan, o solamente hablar para que me expliquen el por qué no querían que yo estuviera con ellos en la inauguración del piso. Es preferible que si somos amigos de verdad no vaya a más y se solucione” (POST 11-12 GE15).

En el GC, sin embargo, se mantiene el porcentaje de participantes capaces de mostrar un *comportamiento asertivo* (26,4%) y se observa un ligero incremento de *respuestas no asertivas pasivas* (3.2.1).

Discusión

Este estudio tenía como objetivo investigar si el paso de los estudiantes por el posgrado les había permitido mejorar tanto la competencia emocional como las diversas dimensiones de la competencia emocional definidas en el modelo. Adicionalmente, se esperaba que la participación en el PEEB mejorase la capacidad de los alumnos de utilizar esas competencias en situaciones específicas, concretamente en situaciones conflictivas. Analizaremos estos objetivos dando respuesta a las cuatro hipótesis planteadas.

En cuanto a la primera hipótesis, los resultados presentados confirman que el posgrado en Educación Emocional y Bienestar favorece el desarrollo de la competencia emocional total de aquellos que lo cursan. Asimismo, se puede afirmar que las mejoras entre la situación inicial y final en los estudiantes son evidentes también en cada una de las dimensiones evaluadas. No obstante, se han observado algunas diferencias significativas en el GC, aunque no se producen en todas las dimensiones. Por lo tanto, si bien se puede afirmar que se han logrado resultados positivos tras el paso por el curso, no se puede estar del todo satisfecho, ya que en el GC también se han producido mejoras en la competencia emocional.

Para interpretar mejor los resultados se ha calculado el tamaño del efecto. Los procedimientos estadísticos de tamaño del efecto tienen como finalidad fundamental la cuantificación de la relevancia del cambio obtenido (Castro y Martini, 2014). Esta medición permite explicar hasta qué punto la variable dependiente (en nuestro caso el desarrollo de la competencia emocional) se debe a la variable independiente (formación en el PEEB) o, en otras palabras, en qué grado la hipótesis nula es falsa. Tal como afirma Morales (2012), el tamaño del efecto permite señalar la intensidad o magnitud en términos de diferencias grandes o pequeñas y, consiguientemente, de la relevancia de la diferencia encontrada.

La medición del tamaño del efecto intragrupo (pretest-posttest) indica que las mejoras logradas en los participantes del GC han sido de baja magnitud, por lo que el valor de la significación estadística del contraste de medias queda minimizada, mientras que los cambios en el GE pueden considerarse entre moderados y elevados. Estos resultados permiten afirmar que los estudiantes del PEEB, al finalizar el mismo, presentan un nivel de desarrollo emocional mucho mayor que quienes no lo cursan.

En cuanto a la segunda, tercera y cuarta hipótesis, el análisis de los resultados del test situacional G evidencia que los estudiantes aumentaron claramente su capacidad para identificar las emociones con precisión, utilizar pensamientos facilitadores de la gestión de sus emociones y desarrollar comportamientos más asertivos frente a una situación adversa.

Las mejoras se observan en las tres dimensiones evaluadas: conciencia, regulación y comportamiento. En primer lugar, los estudiantes presentaron una mejora considerable de su capacidad de reconocer y expresar los sentimientos utilizando un lenguaje mucho más preciso que antes de recibir la formación. Contrariamente los participantes del GC se muestran menos hábiles en dicha competencia tanto en la situación

inicial como en el posttest, donde incluso empeoran.

En relación con la regulación emocional, se aprecian mejoras en las estrategias de afrontamiento y la capacidad para autogenerarse emociones positivas. El pensamiento regulador se incrementa notablemente en el GE. Esto, además de ratificar las informaciones procedentes del contraste de medias anteriormente presentado, parece confirmar la necesaria extensión en tiempo y entrenamiento de las modalidades formativas que persiguen efectos positivos en esta dimensión de la competencia emocional. En estudios anteriores (Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013), se observó que un programa de educación emocional de 30 horas de duración impartido en poco tiempo era insuficiente para generar cambios en la dimensión del pensamiento y regulación emocional. Así, los resultados del presente estudio son especialmente relevantes, pues demuestran el impacto positivo también en la dimensión cognitiva que en modalidades formativas más breves e intensivas no pudo ser demostrado. También sugiere que en el desarrollo de competencias transversales en educación superior debería tenerse en cuenta este hallazgo.

En relación con la respuesta a la pregunta “¿qué haces?” correspondiente a la evaluación de la intencionalidad comportamental, los resultados evidencian una mejora de las habilidades de interacción social de los participantes. El análisis de la codificación del nodo *asertividad* del GE posttest confirma que los estudiantes incorporan un conjunto de aspectos relacionados con la autogestión emocional para buscar alternativas y superar la situación. Entre ellos, la comunicación efectiva, las actitudes prosociales (empatía, actitud positiva, intento de pensar en positivo y quitarle *hierro* al asunto), así como las estrategias de autoeficacia personal.

Es preciso comentar que si bien nuestro estudio se ha realizado con el rigor y la seriedad necesarios, no está, sin embargo, exento de

limitaciones, las cuales aconsejan una cautelosa interpretación de los resultados. Una de las limitaciones se refiere a obtención de datos mediante un cuestionario de autoinforme. Aunque ello presenta grandes ventajas, también supone ciertos inconvenientes, como el efecto de deseabilidad social o la dificultad de asegurar en los encuestados una adecuada interpretación de los ítems. Para paliar este efecto, se incorporó como estrategia complementaria de corte cualitativo el test situacional G. Otra de las limitaciones se deriva de la obtención de diferencias significativas en el GC entre la situación pretest y postest. Esta circunstancia nos obliga a considerar la necesidad de ejercer un mayor control de las variables intervinientes en los sujetos del GC, como, por ejemplo, conocer si durante el periodo de realización del estudio han participado formal o informalmente en actividades que hayan podido contribuir a la mejora de sus competencias socioemocionales. Asimismo, siguiendo a Kotsou, Mikolajczak, Heeren, Grégoire y Leys (2018), en futuras investigaciones se debería analizar el papel potencialmente moderador de algunas variables, como la edad, el género o el nivel inicial de la competencia emocional.

Conclusiones

Los resultados del estudio evidencian que el desarrollo de las competencias socioemocionales es posible en educación superior. Es ya una realidad la aceptación de que el desarrollo de competencias generales, personales, transversales o clave según diversas denominaciones (Rychen y Salganik 2008; Sirotova, 2015, Michavila, 2018),

permiten formar a los universitarios en el desarrollo de habilidades complejas que facilitan su adaptación a un entorno laboral cambiante donde el empoderamiento a nivel individual y de relación social resultan imprescindibles (Fortes-Vilaltella, Oriol, Filella, Del Arco y Soldevila, 2013; Van-der Hofstadt y Gómez, 2013). Estas competencias constituyen un componente favorecedor de la empleabilidad de los egresados universitarios que la educación superior necesita contemplar para mejorar la calidad de la formación.

Queda pendiente seguir investigando la forma más efectiva de introducir el desarrollo de estas competencias en los grados y másteres universitarios oficiales para que, paralelamente a la formación continua, se incorpore el desarrollo de las competencias sociopersonales como parte intrínseca de una formación integral de los futuros profesionales, especialmente aquellos que se forman para desempeñar ocupaciones en las que deberán trabajar en equipo o atendiendo a otras personas. Para ello trabajos como los de Jaeger (2003) y Furlong, Puente, Gallardo, Hermoso y Mesón (2017) ofrecen un marco teórico consistente y algunos resultados que, de igual modo que los nuestros, permiten concluir la viabilidad del desarrollo de las competencias socioemocionales en educación superior.

Sin duda, todas estas reflexiones pueden impulsar no solo la mejora de los títulos de grado y posgrado, sino también conseguir una mayor satisfacción de los futuros titulados que observen su formación más acorde a la lógica de su profesión y de los requerimientos de los empleadores.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E., Fernández Rodríguez, C. J. y Nyssen, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa entorno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/10356/115906/file/publi_competencias_090303.pdf
- Ashkanasy, N. M. y Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 441-452. doi:10.1002/job.320

- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, 3. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Castro, M. C. y Martini, H. A. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G* Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología// Statistical power and effect size calculating in G* Power. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-224.
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L. y Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(3), 23-39. doi: 10.13042/Bordon.2016.68402
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dacre Pool, L. y Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education & Training*, 49(4), 277-289. doi: <https://doi.org/10.1108/00400910710754435>
- Eustaquio, W. R. (2015). Student-Teachers in Higher Education Institutions' (HEIs) Emotional Intelligence and Mathematical Competencies. *Journal of Education and Practice*, 6, 76-78.
- Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., Del Arco, I. y Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109-120. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179471>
- Furlong, L. V., Puente, C. P., Gallardo, C. E., Hermoso, L. G. y Mesón, P. C. (2017). Estudio de las competencias emocionales básicas vinculadas a la mejora de inteligencia social tras la aplicación de un programa de intervención en estudiantes universitarios. En M. Gertrudix, N. Esteban, M. C. Gálvez y B. Rivas (eds.), *La innovación educativa como agente de transformación digital en la Educación Superior. Acciones para el cambio* (pp. 199-216). Madrid: Dykinson S.L.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final. Fase Uno*. Groningen y Bilbao: Universidad de Deusto.
- Jaeger, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615-639.
- Keefer, K. V., Parker, J. D. A. y Saklofske, D. H. (2018). *Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice*. Cham, Suiza: Springer.
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J. y Leys, C. (2018). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion Review*. doi: <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- Machera, R. P. y Machera, P. C. (2017). Emotional Intelligence (EI): A Therapy for Higher Education Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5, 461-471.
- Martínez Clares, P. y González Morga, N. (2018) Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1), 231-262. doi:10.5944/educXX1.15662
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., Cruz-Benito, J. y Vázquez-Ingelmo, A. (2018). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios. Edición Máster 2017*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Morales, P. (2012). El tamaño del efecto (*effect size*): análisis complementarios al contraste de medias. En *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>

- Moynagh, M. y Worsley, R. (2005). *Working in the 21st century*. Swindon: Economic and Social Research Council (ESRC).
- OCDE (2011). Education and Skills. En *OCDE Better Policies for Development: Recommendations for Policy Coherence* (pp. 54-56). Recuperado de <https://www.oecd.org/pcd/48110465.pdf>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A). *REOP*, 21 (2) 367-379.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L. y Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Rosenthal, J. A. (1996). Qualitative descriptors of strength of association and effect size. *Journal of Social Service Research*, 21(4), 37-59. doi: 10.1300/J079v21n04_02
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rychen D. S. y Salganik, L. H. (2008). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sirotova, M. (2015). Activating lecture within Higher Education – today and perspective. En M. Carmo (ed.), *International Conference on Education and New Developments: End 2015* (pp. 333-342). Portugal: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS).
- Souto Romero, M., Torres-Coronas, T. y Arias-Oliva, M. (2015). Barreras para la inclusión de las competencias emocionales en la educación superior. *Opción*, 31(5), 1140-1158.
- Van-der Hofstadt, C. J. y Gómez, J. M. (2013). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Abstract

The development of socio-emotional skills in higher education: assessment of a university graduate program in Emotional Education

INTRODUCTION. An adequate insertion of university graduates to the job market require higher education institutions to develop both specific competencies to each degree, as well as transversal competencies with high market value. However, the introduction of these competences in official undergraduate degrees and master degrees is still scarce. In recent years there has been an increasing demand for training in personal skills that has led to the emergence of various postgraduate and master's degrees in Spanish universities. In this paper, the effectiveness of postgraduate studies in emotional education and well-being in the development of the socio-emotional competences of their students is studied. **METHOD.** A quasi-experimental design with repeated pretest-posttest measures with a control group was used. The sample consists of 503 adults, with 288 belonging to the experimental group and a total of 215 of control group with similar characteristics. Two instruments are used: the Emotional Development Questionnaire (CDE-A) that evaluates the total emotional competence and each of its dimensions, and the G situational test based on a practical case that measures the emotional understanding and the cognitive and behavioral response with which participants face a conflictive situation. **RESULTS.** The results of the contrast of means (t student) show significant improvements in the total emotional competence and in each of the dimensions at the end of the postgraduate course. The size of the effect shows that the changes are of an important magnitude in all of the dimensions. From the qualitative study, it is clear that the intervention

improves the precision of the identification of emotions and increases the pattern of regulatory thoughts and assertive behaviors. **DISCUSSION.** The development of transversal competencies in higher education is possible and necessary for the training of qualified professionals.

Keywords: Higher education, Employability, Emotional competencies, Emotional education, Emotional intelligence.

Résumé

Développent des compétences socio-émotionnelles dans l'enseignement supérieur: évaluation du diplôme de troisième cycle en éducation émotionnelle

INTRODUCTION Les conditions d'insertion professionnelle des diplômés universitaires exigent aux institutions d'enseignement supérieur le développement des compétences spécifiques propres pour chaque diplôme, mais aussi de compétences transversales avec une haute valeur pour le marché de travail. L'introduction de ces compétences dans les licences et les masters est encore rare. Cependant, ces dernières années, une demande croissante de formation en développement de compétences personnelles s'est produite, laquelle a été favorisée dans les universités espagnoles par l'apparition de différents diplômes de troisième cycle et masters propres. Dans cet article, on étudie l'efficacité du diplôme de troisième cycle ayant pour thématique l'éducation émotionnelle et le bien-être pour le développement des compétences socio-émotionnelles des étudiants. **METHODE.** Un système quasi expérimental avec des mesures répétées pré-test post-test avec l'utilisation d'un groupe de contrôle. L'échantillonnage a été de 503 adultes, étant 288 du groupe expérimental et 215 du groupe de contrôle avec des caractéristiques semblables. Deux instruments ont été utilisés: un questionnaire de développement émotionnel (CDE-A) qui évalue la compétence émotionnelle totale et chacune de ses dimensions, et un test de situation G basé sur un cas pratique qui mesure à la fois la compréhension émotionnelle et la réponse cognitive et comportementale avec laquelle la personne fait face à une situation conflictuelle. **RÉSULTATS.** Les résultats du contraste des moyennes (t Student) montrent des améliorations significatives de la compétence émotionnelle totale et de chacune des dimensions à la fin du cours de troisième cycle. La grandeur de l'effet montre que les changements sont d'une ampleur importante dans toutes les dimensions. L'étude qualitative montre que l'intervention permet d'améliorer la précision de l'identification des émotions, d'accroître la structure des pensées régulatrices et les comportements assertifs. **DISCUSSION.** Tout cela permet de conclure que le développement de compétences transversales dans l'enseignement supérieur est possible et aussi nécessaire pour la formation de professionnels qualifiés.

Mots-clés: Enseignement supérieur, Employabilité, Compétences émotionnelles, Éducation émotionnelle, Intelligence émotionnelle.

Perfil profesional de los autores

Núria Pérez-Escoda (autora de contacto)

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y profesora titular del Departamento de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Facultat de Educació

de la Universidad de Barcelona. Codirectora del postgrau en Educació Emocional y directora del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica). Su línea de investigación es la educación emocional. Miembro de AIDIPE y del Instituto de Investigación en Educación (IRE) de la UB.

Correo electrónico de contacto: nperezescoda@ub.edu

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Paseo de la Vall d'Hebron, 171. 08035, Barcelona (España).

Vanesa Berlanga Silvente

Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Profesora adjunta del Departamento de Economía y Empresa de la Universitat Abat Oliba CEU. Miembro del grupo de investigación "Emprendimiento, estrategia y competitividad empresarial" (GREECE), de la Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía (AIDIPE), de la Asociación de Economía de la Educación (AEDE) y de la Sociedad Catalana de Estadística (SCE). Sus líneas de investigación tienen que ver con las condiciones de vida de los estudiantes universitarios y sobre estudios de financiación universitaria.

Correo electrónico de contacto: vberlangas@uao.es

Albert Alegre Rosselló

Profesor titular de la East Stroudsburg University, en el Departamento de Educación Infantil y Primaria. Miembro del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROU) de la Universidad de Barcelona. Ha publicado numerosos artículos sobre temas de inteligencia emocional y liderazgo en revistas científicas americanas, españolas e internacionales. Miembro de la Society for Research in Child Development (SRCD) y de la International Society for Interparental Acceptance-Rejection (ISIPAR).

Correo electrónico de contacto: merchalbert@yahoo.es