

7

DESARROLLANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA EN TRES PAÍSES

(IMPROVING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION STUDENTS: TESTING PROGRAM EFFECTIVENESS IN TREE COUNTRIES)

Raquel Gilar-Corbi
Teresa Pozo-Rico
Juan Luis Castejón-Costa
Universidad de Alicante

DOI: 10.5944/educXX1.19880

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Gilar-Corbi, R.; Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XX1*, 22(1), 161-187, doi: 10.5944/educXX1.19880

Gilar-Corbi, R.; Pozo-Rico, T. & Castejón-Costa, L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. [Improving emotional intelligence in higher education students: testing program effectiveness in tree countries]. *Educación XX1*, 22(1), 161-187, doi: 10.5944/educXX1.19880

RESUMEN

Introducción: Este trabajo presenta los resultados obtenidos en el contexto de un proyecto, el Programa de Capacitación Avanzada en Competencia Emocional (ATPEC), para la mejora de las habilidades emocionales en estudiantes de Educación Superior. Desde la introducción del proceso de Bolonia, el objetivo de una educación completa no es solo enseñar habilidades técnicas, sino también otras competencias, como el trabajo en equipo, habilidades de comunicación eficaces, gestión de proyectos y tiempo y la capacidad de coordinar nuestras emociones en pos de ese fin. La inteligencia emocional (IE) ha sido vinculada con frecuencia a mejoras en el desempeño profesional. De hecho, las competencias genéricas relacionadas con la IE han sido incluidas en el currículum universitario. Metodología: En el presente trabajo se diseñó e implementó un Curso de Capacitación Avanzada de 30 horas sobre inteligencia emocional. La muestra estuvo

formada por 651 estudiantes de Educación Superior, de 3 países, España (n = 193), Moldavia (n = 302) y Argentina (n = 156). Resultados: Los resultados muestran una mejora significativa en todas las habilidades emocionales evaluadas, demostrando así la eficacia del programa de intervención propuesto independientemente de la cultura/país en el que se desarrolle y de la carrera que cursen los estudiantes. Conclusiones: De esta manera, la posibilidad de trabajar en grupos para resolver casos aplicados, la capacidad de aprender de forma autónoma o el uso de la plataforma e-learning, convierten este programa en algo novedoso y eficaz para la mejora de la competencia emocional. Se discuten las implicaciones de estos resultados para la incorporación de programas de mejora de la IE en la Educación Superior.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia; Enseñanza Superior; Desarrollo Afectivo; Universidad; Método Educativo.

ABSTRACT

Introduction: This study presents the results obtained from the Advanced Training Program in Emotional Intelligence (ATPEC) on the planning and managing of emotions, and the emotional intelligence experience in Higher Education. Since the beginning of the Bologna process, the objective of a complete education does not only address the teaching of technical abilities, but also of another competences such as team work, effective communication skills, project management, and time and capability to coordinate our emotions. Emotional Intelligence (EI) has been frequently related to the improvement of professional development. In fact, the general competences related to EI have been included in university curricula. Method: The present work aims to design and implement an advanced EI training course for 30 hours. The sample was obtained by 651 higher education students from 3 countries, Spain (n = 193), Moldova (n = 302) and Argentina (n = 156). Results: The results showed a significant improvement in all of the emotional abilities assessed, confirming the efficacy of the intervention program, regardless of the culture/country in which it is developed, and of the undergraduate degrees. Conclusions: the possibility to work in groups to solve study cases, the capability to learn independently or to use an e-learning platform make this program a unique and efficient tool for the improvement of emotional competences. Implications of these results for the application of EI programs in Higher Education are discussed.

KEY WORDS

Intelligence; Higher Education; Affective Development; University; Educational Method.

INTRODUCCIÓN

El papel de la inteligencia emocional

En las últimas décadas estamos viviendo un proceso de transformación y cambio en varias esferas sociales. El ritmo y la expansión de los mercados, la globalización, el impacto de las nuevas tecnologías y los escenarios de competencia de alto rendimiento son claves en la sociedad actual (Casano, 2015; Kalfa y Taksa, 2015; Minten y Forsyth, 2014; Moss y Richter, 2011).

Las nuevas demandas y requerimientos que son exigidos a los universitarios cuando egresan de las aulas ya no se refieren en exclusiva a competencias técnicas adscritas a sus titulaciones universitarias (Mazalin y Kovacic, 2015; Pop y Mihaila, 2008; Tomlinson, 2008; Turner, 2014). Este tipo de conocimiento teórico es necesario, pero ha dejado de ser suficiente. Se requieren también habilidades de tipo práctico, es decir, esa capacidad para llevar a la práctica en escenarios reales aquello que se ha estudiado de una manera teórica. Además, se necesitan igualmente actitudes muy definidas por la motivación, la autodeterminación, la superación, el entusiasmo y la capacidad de entrega. En la misma línea, se distinguen aquellas competencias que posibilitan el trabajo en equipo, la cooperación y la asunción de los roles de liderazgo y subordinación, en función de los momentos y necesidades y, en ocasiones, de una manera incluso simultánea dada la tendencia actual a las estructuras jerárquicas de varios niveles en las entidades.

Por todo lo expuesto anteriormente, las universidades tienen un importante papel en la toma de decisiones relativas a la formación y capacitación de sus estudiantes con el objetivo de ofrecer una formación que cubra los posibles requerimientos que habrán de afrontar, especialmente en el inicio de su carrera profesional, pero también a lo largo de toda su trayectoria (Maher, 2011; Mok, Wen y Dale, 2016; Pavlin y Svetlik, 2014; Silva, Lourtie y Aires, 2013).

Dados estos objetivos, las universidades muestran un compromiso por la revisión constante de los planes de estudio y, en general, una apuesta por la inclusión de la búsqueda de la excelencia, la capacitación para una vida plena y la formación en competencias que definan la preparación de los universitarios para diferentes contextos de relevancia (Llinares, Zacaes y Cordoba, 2013; Pavlin y Svetlicic, 2012; Schaeper y Wolter, 2008; Smith, McKnight y Naylor, 2000).

La Declaración Conjunta del Espacio Europeo de Educación Superior (Declaration Bologna, 1999) describió los enfoques para crear un espacio

europeo compartido para la Educación Superior, haciendo hincapié en la importancia de la adquisición de habilidades y valores. Posteriormente, en 2003, el Proyecto Tuning de Estructuras Educativas en Europa (González y Wagenaar, 2003) esbozó los perfiles profesionales que deberían resultar del aprendizaje y adquisición de competencias deseables relacionadas con cada área de estudio. Ambos informes examinaron las competencias relacionadas con la inteligencia emocional (IE), tales como las habilidades interpersonales y la capacidad de trabajar en equipo.

En el currículum universitario europeo se incluyen una serie de competencias específicas (particulares de cada grado) y genéricas, que buscan formar a los estudiantes para que ejerzan la profesión específica de acuerdo con las necesidades de las empresas. Los estudios que se han realizado con estudiantes universitarios muestran que estos no poseen las competencias requeridas por las empresas para una integración exitosa en el mercado de trabajo. Los empleadores exigen más competencias que las evidenciadas por los egresados (ANECA, 2007; Pertegal-Felices, Jimeno-Morenilla y Sanchez-Romero, 2011). Pertegal-Felices, Castejón-Costa, y Jimeno-Morenilla (2014) señalaron que los estudiantes universitarios carecen de suficiente habilidad para controlar sus emociones, trabajando en equipo, gestionando a otras personas y adaptándose a cambios continuos.

Dado que el ámbito universitario representa la etapa que precede a la inserción en el mundo del trabajo, varios estudios han analizado las posibles relaciones entre habilidades emocionales y su influencia en el contexto universitario. Entre los numerosos estudios que analizan el perfil emocional de los estudiantes universitarios, destacan los que relacionan este perfil con el rendimiento académico (Adell, 2002; Edel Navarro, 2003; Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004), con el género (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008; Petrides y Furnham, 2000), con el desarrollo de las habilidades emocionales requeridas por las empresas (Molero López-Barajas y Reina-Estévez, 2012; Pertegal-Felices, et al. 2014), o con el burnout (Extremera y Durán, 2007; Sewell, 2011; Weinstein, 2011). Además, los profesionales de la Educación Superior se han preguntado si es posible desarrollar en los estudiantes universitarios este tipo de habilidades, ya que uno de los principales objetivos de las universidades es promover el empleo y capacitar a profesionales para atender las necesidades de la sociedad (González y Wagenaar, 2003).

Los beneficios de la IE han sido documentados en muchas áreas de la vida, pero más frecuentemente en los campos profesionales (Boyatzis, 2006, 2008; Dreyfus, 2008; Koman y Wolff, 2008). Por lo tanto, parece necesario integrar el desarrollo de estas competencias en los currículos educativos

para lograr un desarrollo profesional efectivo (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Evaluación de la inteligencia emocional

El término inteligencia emocional (IE) fue introducido por Peter Salovey y John Mayer, en 1990. Estos investigadores describen la IE como un conjunto de habilidades que implican la capacidad de identificar y monitorear sus propios pensamientos, así como los de otros, usándolos para dirigir el pensamiento y la actuación.

Sin embargo, después de esta primera definición, estudios posteriores en este campo (Nelis et al. 2011; Schutte, Malouff y Thorsteinsson, 2013) han mostrado mucha controversia en la forma en que se define la IE. En la literatura científica hay identificados más de 20 modelos de IE distintos, si bien se pueden agrupar en similitudes que dan como resultado tres grandes categorías: los modelos de capacidad, los modelos mixtos y los de rasgo. Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad como la asertividad y el optimismo con habilidades emocionales, este modelo está representado principalmente por Goleman y Bar-On. El modelo de capacidad representado por Mayer y Salovey entiende la IE como una destreza clave para el procesamiento de la información emocional. Y por último, el modelo de rasgo (Petrides y Furnham, 2001), en cuyo marco la IE se conceptualiza como un rasgo de personalidad.

Por este motivo, en este trabajo hemos seleccionado dos maneras diferentes de definir y evaluar la IE: el EQ-i:S (Bar-On, 2002) basado en los modelos mixtos para proporcionar un índice autopercebido. Las medidas de auto-informe basan su fiabilidad en la sinceridad del sujeto y en cómo el sujeto percibe su comportamiento en diferentes situaciones presentadas por la prueba. Estos instrumentos proporcionan una percepción subjetiva de las habilidades emocionales; y el STEM / STEU (MacCan y Roberts, 2008) basado en el modelo de capacidad. Las pruebas basadas en capacidades evalúan la IE utilizando una serie de preguntas objetivas (basadas en escenarios cotidianos y mide cuán bien las personas realizan sus tareas y resuelven problemas emocionales) para valorar emociones aplicadas a situaciones de la vida real. Además, la razón para incluir el STEM / STEU es porque las herramientas de evaluación de las competencias socioemocionales basadas en el autoinforme, como EQ-i:S, solo nos informan sobre las creencias que los encuestados tienen sobre sus propias competencias y no sobre sus competencias reales. Para superar este tipo de limitación, se incluye la evaluación de competencias, como la medida STEM / STEU.

Programas de intervención para la mejora de la IE y su eficacia

Short, Kinman y Bake (2010) crearon un curso en el que los expertos en coaching asesoraron a los estudiantes de psicología para promover su bienestar, especialmente en las etapas más estresantes de la universidad, empleando conferencias y seminarios. Los resultados de este estudio mostraron que los grupos de intervención tenían niveles más bajos de estrés. Yilmaz (2009) realizó un estudio en el que se proporcionó capacitación específica a los estudiantes universitarios para mejorar sus habilidades de manejo de la ira. Este curso de IE demostró ser eficaz para reducir significativamente los niveles de ira de los estudiantes que recibieron la intervención. En ambos estudios, los programas de intervención de la IE tenían como objetivo mejorar rasgos específicos en los estudiantes universitarios.

Según Nelis et al. (2011) y Nelis, Quoidbach, Micolajczak y Hansenne (2009) la IE podría mejorarse a través de la formación. Así encontraron que tras 18 horas de entrenamiento los participantes mejoraron significativamente la regulación emocional, la comprensión emocional y las competencias emocionales en general.

Oberst, Gallifa, Farriols y Vilaregut (2009) propusieron una intervención para los estudiantes de psicología que tomó la forma de seminarios dirigidos a la resolución de problemas; estos seminarios se centraron en promover las competencias emocionales de los estudiantes. Llegaron a la conclusión de que se necesitan cambios importantes en la estructura universitaria para incluir este tipo de enseñanza y que, además, es necesario dedicarle una cantidad significativa de tiempo.

El conocimiento de estos programas previos (así como de los resultados positivos obtenidos) nos ha impulsado a la creación del nuestro propio con el objetivo de lograr que los estudiantes universitarios puedan comprender la complejidad de los procesos emocionales que experimentan y utilizar esta información en su beneficio.

Definición del Curso de Capacitación Avanzada sobre inteligencia emocional

El Programa de Capacitación Avanzada en Competencia Emocional (ATPEC, por sus siglas en inglés), desarrollado expresamente para esta investigación, es un método que desafía a los participantes a aprender sobre el conocimiento emocional y a aplicar su nueva comprensión trabajando en grupos para buscar soluciones a problemas del mundo real. Estos problemas

se utilizan para captar la curiosidad de los participantes y para iniciar el aprendizaje. ATPEC prepara a los participantes para pensar de manera crítica y analítica y para seleccionar y utilizar los recursos emocionales apropiados.

Varias investigaciones enfatizan la importancia de basar la formación en casos reales y aplicados y muestran que esta metodología mejora la calidad del aprendizaje y conduce al desarrollo cognitivo de nivel superior a través del compromiso de los estudiantes con problemas complejos recién generados (De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013; Garcia, 2009; Goggin, Cassidy, Sheridan y O'Leary, 2015; McGrath y Lombard, 2014).

La metodología seguida en el programa se basa en una combinación de sesiones grupales, tutorías individuales y trabajo e-learning. Se trabaja mediante las tareas y aportaciones compartidas en las sesiones presenciales y en el espacio virtual, a través de una construcción conjunta y proactiva de los contenidos trabajados.

El presente estudio examinó si un programa para desarrollar la IE es efectivo para conseguir una mejora en los niveles de habilidad emocional de los estudiantes universitarios. Nuestra hipótesis inicial es que la participación en el programa de desarrollo de la IE puede mejorar las habilidades emocionales. Nuestros objetivos de investigación incluyeron mejorar las habilidades emocionales de los estudiantes, medidas por la prueba de auto-informe EQ-i:S de Bar-On (2002) (basada en un modelo mixto de IE) y las medidas de capacidad de STEM/STEU de MacCann y Roberts (2008). Además, también se propuso evaluar si el programa diseñado es efectivo en diferentes países y contextos culturales, demostrando así su utilidad generalizada en la Educación Superior, más allá de un único contexto o de un país determinado.

De esta manera, la hipótesis de investigación es: La participación en el programa ATPEC mejorará la IE entre los participantes de tres maneras:

- Hipótesis 1: Una mejora significativa de la IE total medida desde el modelo mixto (EQ-i:S).
- Hipótesis 2: una mejora significativa de la comprensión emocional medida desde el modelo de capacidad (STEM).
- Hipótesis 3: una mejora significativa del manejo de emociones medido desde el modelo de capacidad (STEU).

MÉTODO

Participantes

La población de este estudio está compuesta por estudiantes de Educación Superior de los campos de Ciencias Sociales y Humanidades. En la muestra total participaron 651 estudiantes universitarios de tres países diferentes: España, Moldavia y Argentina.

La muestra de España estuvo compuesta por 193 estudiantes con una media de edad de 19.53 años ($dt = 4.282$), 99 formaron parte del grupo control y 94 del grupo experimental. Además un 65.8% fueron mujeres y un 34.2% varones.

La muestra de Moldavia estuvo compuesta por 302 estudiantes, con una media de edad de 20.62 años ($dt = 3.034$), 155 formaron parte del grupo control y 147 del grupo experimental. Además un 70.2% fueron mujeres y un 29.8% varones.

En la muestra de Argentina participaron 156 estudiantes con una media de edad de 24.15 años ($dt = 4.675$), 77 formaron parte del grupo control y 79 del grupo experimental. Además un 60.9% fueron mujeres y un 39.1% varones.

Para finalizar, los estudiantes de la muestra están cursando el primer curso de sus respectivos grados universitarios. Con respecto a España, el 100% de los estudiantes participantes estudian el Grado de Magisterio en Educación Primaria (Facultad de Educación). En cuanto a Moldavia, hay una diversidad de las especialidades cursadas por dichos estudiantes: el 5.0% cursa el Grado de Administración y Dirección de Empresas (Facultad de Administración y Dirección de Empresas), el 6.0% Ciencias Políticas (Facultad de Ciencias Sociales), el 3.3% Derecho (Facultad de Ciencias Sociales), el 11.6% Filología (Facultad de Filología), el 21.2% Pedagogía (Facultad de Educación), el 2.3% Relaciones Internacionales (Facultad de Ciencias Sociales) y el restante 50.7% de la muestra Traducción e Interpretación (Facultad de Filología). Por último, en la muestra de Argentina, el 2.7% estudia Biomedicina (Facultad de Ciencias Sociales), el 4.5% Psicología (Facultad de Ciencias Sociales), el 8.0% Relaciones Internacionales (Facultad de Ciencias Sociales), el mayoritario 82.1% Traducción e Interpretación (Facultad de Filología) y el 2.7% restante Derecho, Pedagogía o Periodismo (un 0.9% cada especialidad, todas pertenecientes a la Facultad de Ciencias Sociales y Educación).

Medidas

Con el objetivo de medir la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios participantes en la muestra, en este estudio se utilizan los siguientes instrumentos:

Emotional Quotient Inventory Short: EQ-i:S (Bar-On, 2002). Es una versión reducida del *Emotional Quotient Inventory* y adaptada al castellano por MHS, Toronto, Canadá. Consta de 51 ítems valorados en una escala tipo Likert de 5 puntos y evalúa cinco factores generales de la IE: Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Adaptabilidad, Gestión del Estrés y Humor General. La prueba muestra evidencia adecuada de la consistencia interna de las subescalas, con valores que oscilan entre .86 y .97, e índices de validez predictiva que van de .39 a .76 (Bharwaney, Bar-On y Mckinlay, 2011).

Prueba Situacional del Entendimiento Emocional (STEU) y Prueba Situacional del Manejo Emocional (STEM) (MacCann y Roberts, 2008). Se trata de dos pruebas de capacidad. La primera mide la comprensión de emociones propias y ajenas y la segunda el manejo de las mismas. En ambos casos se plantean situaciones clave, es decir, supuestos prácticos muy bien contextualizados para que el sujeto indique, entre las alternativas propuestas, cuál es la que mejor responde a la situación (en el primer caso, mediante la discriminación de la emoción clave y, en el segundo, a través de la selección de un curso de acción por el que es más eficaz optar para gestionar la cuestión planteada de una manera emocionalmente eficaz e inteligente). En su versión original, el STEU contiene 42 ítems y el STEM 44. No obstante, en este estudio se ha utilizado la versión reducida de 25 y 20 ítems, respectivamente. La consistencia interna de la prueba STEM fue de .68 y el coeficiente de fiabilidad fue .71, y para la prueba STEU la consistencia interna .92 y el coeficiente de fiabilidad .68 (MacCann y Roberts, 2008).

Procedimiento

En primer lugar, se solicitó la autorización de todas las autoridades competentes en cada uno de los países del estudio. Posteriormente se obtuvo el consentimiento informado de todos los estudiantes que participaron en el estudio. Además, el estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la institución competente.

La asignación de los grupos de participantes a cada condición, experimental o control, fue totalmente aleatoria utilizando un programa

de números aleatorios. Además, a los participantes no se les dijo si estaban asignados al grupo experimental o de control; únicamente se solicitó su consentimiento para participar en una investigación sobre el desarrollo de la IE. Por esta razón, los resultados en la mejora de la IE no pueden ser atribuidos al efecto Hawthorne (McCarney et al. 2007), es decir, no es una forma de reactividad psicológica por la cual los sujetos del grupo experimental muestran un cambio en su comportamiento como resultado del hecho de saber que están siendo estudiados puesto que la información que ambos grupos recibieron sobre la participación y el contenido de la investigación fue la misma, sin hacer diferencias entre el grupo experimental y el de control.

Posteriormente, las escalas se administraron en la fase de pre-test mediante una plataforma on-line para los grupos experimental y control. Se emplearon aproximadamente 90 minutos para completar las pruebas.

Después de que los datos fueron recogidos en la fase de pre-test, solo el grupo experimental participó en la formación de la IE durante siete semanas, y al final de la formación recibieron un diploma. Finalmente, se volvieron a administrar las escalas a los dos grupos en la fase pos-test.

Por último, toda la información exhaustiva y detallada de la formación se puede encontrar en el siguiente enlace: <https://goo.gl/RytNr8>

Método de intervención del programa

La duración del programa fue de siete semanas con una sesión presencial de 95 minutos cada semana, impartida por uno de los investigadores específicamente capacitados para este propósito, y en cada uno de los países participantes. Los contenidos incluidos en cada sesión fueron los siguientes:

- 1.^a Sesión: Introducción. En esta sesión, se plantearon los objetivos y la metodología del programa.
- 2.^a Sesión: IE Intrapersonal y autopercepción. En esta sesión se trabajó la identificación de las propias emociones.
- 3.^a Sesión: IE Interpersonal. En esta sesión se trabajó la identificación de las emociones en los demás.
- 4.^a sesión: Adaptabilidad y toma de decisiones. En esta sesión el objetivo fue trabajar sobre la capacidad de identificar y comprender el impacto de los propios sentimientos sobre los pensamientos, las decisiones, el comportamiento y el desempeño en el trabajo para tomar decisiones y adaptarse a las demandas la situación.

- 5.^a Sesión: Humor General y Autoexpresión. En esta sesión se trabajó la expresión de las propias emociones y la habilidad de controlar eficazmente el estado de ánimo.
- 6.^a Sesión: Gestión del Estrés. En esta sesión se trabajó la habilidad de controlar eficazmente el estrés experimentado.
- 7.^a Sesión: Comprensión Emocional y Gestión de Emociones. En esta última sesión se trabajó la habilidad de manejar eficazmente las propias emociones e influir en los estados de ánimo y las emociones de los demás.

Además, en el programa de entrenamiento se requirió el acceso a un entorno virtual (plataforma moodle) después de cada sesión presencial. El tiempo de dedicación de cada sujeto fue registrado en la plataforma, con un mínimo de 5 horas semanales. El entorno virtual permitió revisar todos los contenidos trabajados en cada sesión presencial. Además, se realizaron actividades para consolidar los conocimientos. Las actividades fueron las siguientes:

- 1.^a Sesión: Se trató de aprender a percibir y comprender las emociones de uno mismo y de los demás. Se discutió en los foros de discusión de este entorno virtual.
- 2.^a Sesión: Análisis de habilidades y cualidades. Se trató de aprender a utilizar la información emocional en la toma de decisiones y resumirla en este entorno virtual en los foros de discusión.
- 3.^a Sesión: Ideas innovadoras y habilidades de pensamiento crítico. Se trató de aprender a expresar las propias emociones y controlar efectivamente el estado de ánimo en este entorno virtual para la resolución de casos prácticos que requieren ideas innovadoras.
- 4.^a Sesión: Se trató de aprender a controlar eficazmente el estrés experimentado en este entorno virtual a través de una discusión sobre situaciones estresantes típicas en el trabajo.
- 5.^a Sesión: Se trató de aprender a manejar eficazmente las propias emociones e influir en los estados de ánimo y las emociones de los demás en este entorno virtual a través de una exposición y discusión sobre cómo aplicar estas habilidades en el entorno real de trabajo diario.
- 6.^a Sesión: Se presentaron las conclusiones del trabajo realizado.

Diseño y análisis de datos

Se adoptó un diseño experimental pre-post test, con grupo de control (Campbell y Stanley, 2015). En cada país se compararon entre sí grupos que han recibido intervenciones distintas (grupo experimental

recibe intervención y grupo control no), por lo que el factor o variable independiente ha sido la pertenencia a uno u otro grupo y las variables criterio o dependientes han sido las puntuaciones de los sujetos en cada una de las pruebas de evaluación de la IE (Berenblut y Webb, 1974; Box, 1971; Williams, 1952). Para ello se ha empleado el MLG (Modelo Lineal General) de Medidas Repetidas, el cual analiza grupos de variables dependientes relacionadas que representan diferentes medidas del mismo atributo (Bryant y Paulson, 1976; Defeo y Myers, 1992; Freeman, 1973; Vuchkov y Solakov, 1980; Wood, Wood y Middleton 1978). Para llevar a cabo todos estos análisis estadísticos, se utilizó el Paquete Estadístico SPSS, versión 21.0.

Resultados

En primer lugar, para analizar si había diferencias en los niveles de IE en los dos grupos (experimental y control) de cada país antes de la intervención, se realizó un análisis de comparación de medias obtenidas en la fase pretest para las puntuaciones del factor EQi Total (en representación de todas sus subescalas); así como las puntuaciones en el STEU (comprensión de emociones) y en el STEM (manejo de emociones). Por favor, ver la Tabla 1.

Tabla 1
Prueba t de diferencia de medias. Momento pretest

		M Experimental	dt	M Control	dt	p	t	gl
España	Total EQ-i:S	33.02	1.83	33.21	1.89	.490	.692	190
	STEU	11.82	1.90	12.05	1.98	.429	.793	190
	STEM	9.88	1.80	10.05	1.73	.502	.673	190
Moldavia	Total EQ-i:S	31.08	2.65	31.32	2.59	.416	.815	300
	STEU	10.62	2.05	10.81	2.12	.438	.777	300
	STEM	9.31	1.82	9.44	1.83	.556	.590	300
Argentina	Total EQ-i:S	32.95	2.85	32.87	2.85	.867	-.167	154
	STEU	13.55	3.15	14.31	1.96	.074	1.798	131
	STEM	9.92	1.75	9.91	1.69	.947	-.066	154

Cabe enfatizar que, en el caso del instrumento EQi, siempre vamos a utilizar la escala EQi Total en representación de todas las subescalas (Intrapersonal, Interpersonal, Adpatabilidad, Manejo del Estrés y Humor

General) puesto que todos los resultados obtenidos en dichas subescalas van en la misma dirección que el factor EQiTotal.

En las tres muestras (España, Moldavia y Argentina), el análisis de la normalidad muestral demostró que las poblaciones de muestreo se distribuían normalmente.

Se aplicó la prueba M de Box, obteniendo en todos los casos la no homogeneidad de las matrices de varianza-covarianza. Para la muestra española: STEU ($F = 146.964$; $gl = 7427934.064$ y $p = .000$); STEM ($F = 266.765$; $gl = 7427934.064$; $p = .000$); EQ-i:S Total ($F = 28.311$; $gl = 7427934.064$; $p = .000$). Para la muestra moldava: STEU ($F = 340.655$; $gl = 17787179.60$ y $p = .000$); STEM ($F = 579.846$; $gl = 17787179.60$ y $p = .000$); EQ-i:S Total ($F = 128.142$; $gl = 17787179.60$ y $p = .000$). Para la muestra argentina: STEU ($F = 79.628$; $gl = 4361095.263$ y $p = .000$); STEM ($F = 166.905$; $gl = 4361095.263$ y $p = .000$); EQ-i:S Total ($F = 15.433$; $gl = 4361095.263$ y $p = .000$). En cualquier caso, cabe recordar que la violación de este supuesto tiene un mínimo impacto si los grupos son aproximadamente de igual tamaño (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

La prueba de Mauchly indicó que no se cumple el supuesto de esfericidad de las VDs (variables dependientes). Por tanto, el test intra-sujetos para los efectos de planitud y paralelismo (efecto de interacción tipo de agrupamiento*grupo) se ha interpretado con los grados de libertad corregidos con los valores de ajuste de Epsilon.

Se utilizó un modelo lineal general de medidas repetidas para evaluar la efectividad del tratamiento en la muestra. Las variables dependientes fueron los factores evaluados por el test STEM/STEU y el test EQ-i:S. Los resultados solo se muestran para las puntuaciones totales (Tablas 3, 4 y 5), pero fue significativo para todos los subfactores.

Del mismo modo, en la Tabla 2 se recogen las medias y desviaciones típicas de las variables del estudio en el momento postest, para los grupos experimental y control.

Los factores intra-sujetos están representados en los tiempos de evaluación (pre y post-test) para cada una de las variables dependientes. Los factores inter-sujetos dependían de la presencia o ausencia de tratamiento (es decir, el grupo experimental o el grupo control).

Los valores de la prueba inter-sujetos (Tablas 3, 4 y 5) indican que las medias de todas las observaciones difieren de 0 porque las pruebas han demostrado ser importantes para la interacción y para el grupo de pertenencia ($p \leq .05$).

Tabla 2

Medias y desviaciones típicas. Momento postest

		M	<i>dt</i>	M	<i>dt</i>
		Experimental		Control	
España	Total EQ-i:S	37.690	0.97	33.97	1.96
	STEU	15.490	0.50	12.09	1.96
	STEM	12.500	0.29	10.07	1.70
Moldavia	Total EQ-i:S	35.120	0.67	31.36	2.60
	STEU	14.600	0.54	10.81	2.12
	STEM	11.880	0.20	9.45	1.82
Argentina	Total EQ-i:S	40.040	2.17	33.67	2.74
	STEU	18.930	1.91	14.06	2.35
	STEM	13.085	0.60	9.94	1.67

Tabla 3

Resumen de ANOVA univariado intra-inter sujetos. Muestra española (N = 193)

	Fuente	Tipo III	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial	Potencia Obs.
Total EQ-i:S	Intra	709.760	1	1322.366	.000	.874	1.000
	Intra*Entre	365.702	1	681.345	.000	.782	1.000
	Error Intra	101.980	190				
	Inter	456003.089	1	84537.438	.000	.998	1.000
	Error inter	1024.878	190				
STEU	Intra	329.495	1	557.707	.000	.746	1.000
	Intra*Entre	315.287	1	533.658	.000	.737	1.000
	Error Intra	112.253	190				
	Inter	63502.951	1	11979.650	.000	.984	1.000
	Error inter	1007.171	190				
STEM	Intra	167.866	1	286.637	.000	.601	1.000
	Intra*Entre	162.937	1	278.221	.000	.594	1.000
	Error Intra	111.271	190				
	Inter	43349.153	1	10616.018	.000	.982	1.000
	Error inter	775.841	190				

Como se puede comprobar en las Tablas 3, 4 y 5, los efectos de la prueba intra-sujetos muestran que el efecto de la interacción entre el momento de la evaluación (pretest y postest) y la implementación del programa de actividades es significativa ($p \leq .05$). Por lo tanto, los resultados en la comparación de las puntuaciones, en los tres países en los que se ha implementado el programa, indican que el nivel de competencia de los participantes en los grupos experimentales muestran mejoras significativas en todos los casos. Además, la potencia observada (rechazo correcto de la hipótesis nula de igualdad de medias) es óptima, rechazando por tanto la hipótesis nula de igualdad de medias.

El tamaño del efecto (η^2), es decir, la proporción de la variabilidad total atribuible a un factor (o la magnitud de la diferencia entre una vez y otra, como resultado de la interacción entre el momento de la evaluación y de la aplicación del programa) es también apropiado.

Tabla 4
Resumen de ANOVA univariado intra-inter sujetos. Muestra moldava (N = 302)

	Fuente	Tipo III	gl	F	p	η^2 parcial	Potencia Obs.
Total EQ-i:S	Intra	628.298	1	384.383	.000	.562	1.000
	Intra*Entre	607.027	1	371.370	.000	.553	1.000
	Error Intra	490.369	300				
	Inter	626730.987	1	69974.209	.000	.996	1.000
	Error inter	2686.980	300				
STEU	Intra	599.372	1	936.683	.000	.757	1.000
	Intra*Entre	595.497	1	930.629	.000	.756	1.000
	Error Intra	191.966	300				
	Inter	82848.085	1	13361.967	.000	.978	1.000
	Error inter	1860.087	300				
STEM	Intra	251.300	1	387.515	.000	.564	1.000
	Intra*Entre	247.547	1	381.729	.000	.560	1.000
	Error Intra	194.547	300				
	Inter	60649.599	1	13720.293	.000	.979	1.000
	Error inter	1326.129	300				

Tabla 5
Resumen de ANOVA univariado intra-inter sujetos. Muestra argentina (N = 156))

	Fuente	Tipo III	gl	F	Sig.	η^2 parcial	Potencia Obs.
Total EQ-i:S	Intra	1212.469	1	1077.123	.000	.875	1.000
	Intra*Entre	772.927	1	686.647	.000	.817	1.000
	Error Intra	173.351	154				
	Inter	379688.065	1	28904.072	.000	.995	1.000
	Error inter	2022.966	154				
STEU	Intra	513.694	1	404.733	.000	.724	1.000
	Intra*Entre	617.220	1	486.299	.000	.759	1.000
	Error Intra	195.460	154				
	Inter	72239.382	1	7901.674	.000	.981	1.000
	Error inter	1407.912	154				
STEM	Intra	194.693	1	494.638	.000	.763	1.000
	Intra*Entre	187.053	1	475.228	.000	.755	1.000
	Error Intra	60.615	154				
	Inter	35781.521	1	8624.200	.000	.982	1.000
	Error inter	638.941	154				

Las Figuras 1, 2 y 3 presentan los gráficos de interacción que ilustran las direcciones de las diferencias. El puntaje total del grupo experimental en las escalas EQ-i:S, STEM y STEU fue significativamente mayor una vez que el programa de intervención fue completado.

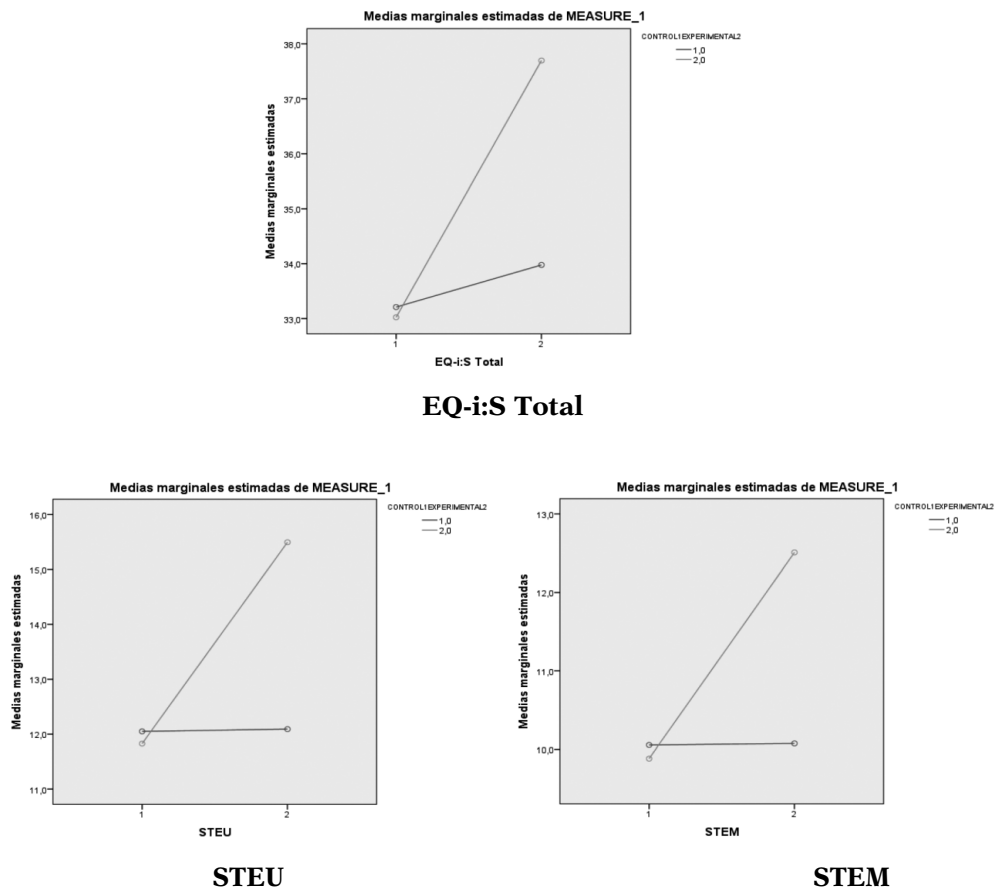


Figura 1. Puntuaciones de la escala EQ-i:S Total y de los instrumentos STEU/ STEM en el pretest (1) y en el postest (2) obtenidas en España

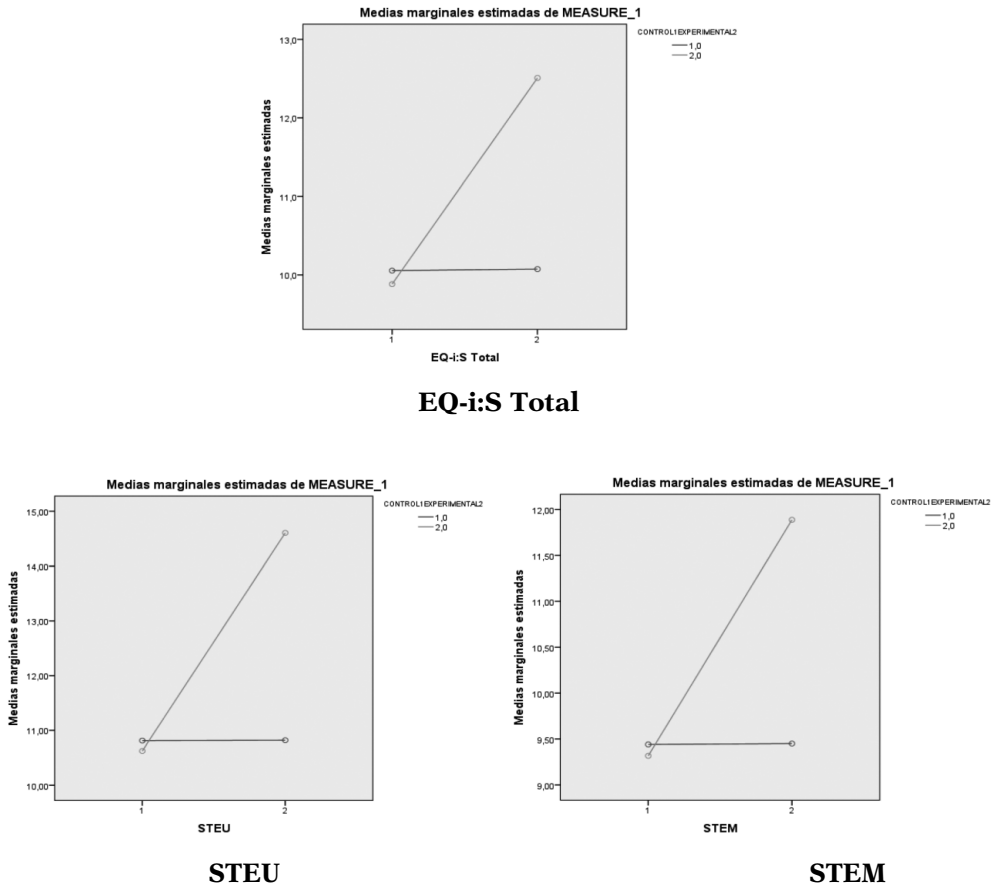


Figura 2. Puntuaciones de la escala EQ-i:S Total y de los instrumentos STEU/ STEM en el pretest (1) y en el postest (2) obtenidas en Moldavia

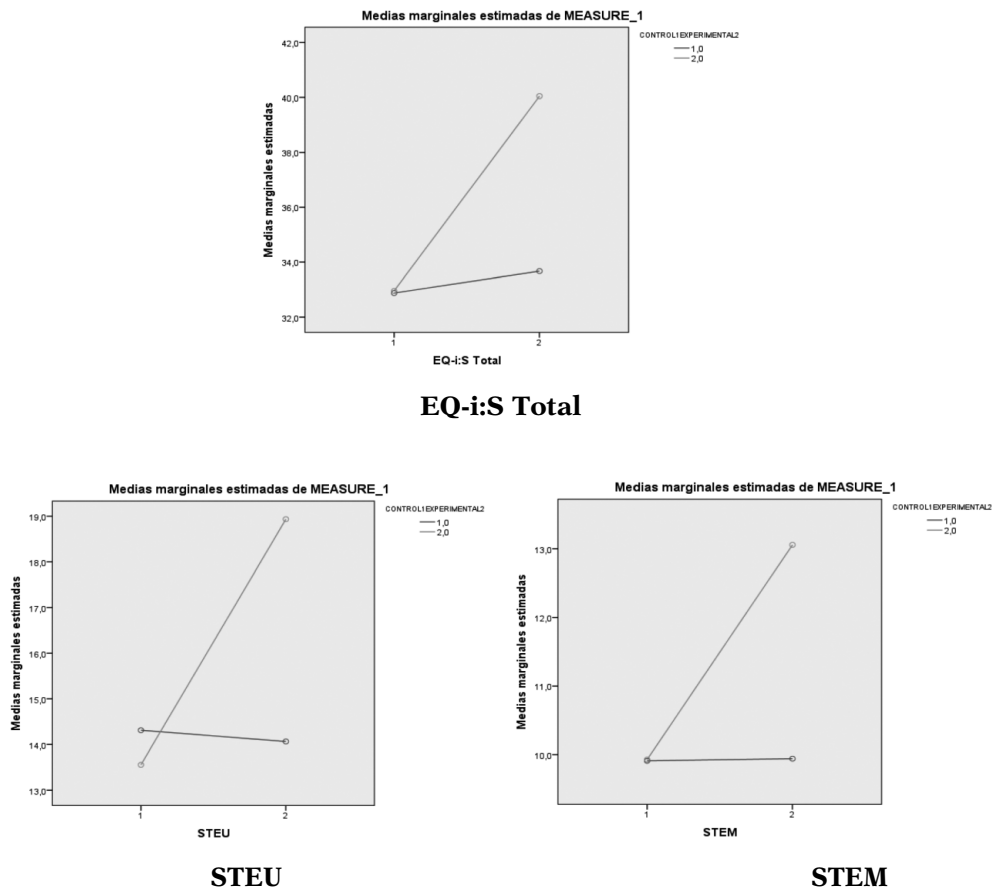


Figura 3. Puntuaciones de la escala EQ-i:S Total y de los instrumentos STEU/ STEM en el pretest (1) y en el posttest (2) obtenidas en Argentina

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Numerosos estudios ponen de relieve la importancia de la IE en el desarrollo personal y profesional (Boyatzis, 2006, 2008; Dreyfus, 2008; Koman y Wolff, 2008). Teniendo todo esto en cuenta, este estudio presenta un programa que ha demostrado su efectividad para mejorar los niveles de IE en los estudiantes de Educación Superior, de forma que puedan desarrollar mejor sus estudios y su futura carrera profesional. Y que ese programa de entrenamiento es eficaz en distintas culturas y países.

El mundo empresarial ha estado interesado en las características o habilidades profesionales que hacen que las personas mejoren el rendimiento

de las empresas. Varios autores (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1995, 1998, 2001; Mayer, 1997; Salovey y Mayer, 1990) han llegado a la conclusión de que la IE y los factores de personalidad son parte de la compleja red de aspectos necesarios para realizar con éxito actividades profesionales. La IE puede contribuir a la calidad de las relaciones humanas en el lugar de trabajo porque las emociones tienen funciones sociales: transmiten información sobre pensamientos e intenciones y ayudan a facilitar los intercambios sociales (Keltner y Haidt, 2001). La IE no solo ayuda a mejorar el entorno de trabajo sino también a aumentar la eficacia en el trabajo. La IE contribuye al rendimiento en el lugar de trabajo, permitiendo a los individuos establecer relaciones positivas, trabajar eficazmente como parte de un equipo y construir capital social (Caruso y Salovey, 2004; Goleman, 1998, 2001; Mayer, 1997).

El ATPEC integra el trabajo de identificación de las emociones de los demás y la capacidad de identificar y comprender el impacto de los propios sentimientos sobre pensamientos, decisiones, comportamientos y desempeño en el trabajo para tomar decisiones y adaptarse a las demandas de la vida. Varios estudios demuestran, de igual manera, que los sujetos con alta IE son capaces de fomentar interacciones más positivas entre los compañeros, lo que fomenta la cooperación, la coordinación y los comportamientos organizacionales de la ciudadanía, contribuyendo tanto a la mejora del desempeño como a la satisfacción en el trabajo (García, 2009; Goleman y Boyatzis, 2008; Mayer, Salovey y Caruso, 2004; Woods y Snyder, 2009).

El ATPEC es un programa para capacitar a estudiantes de Educación Superior en IE con el fin de llevar a cabo sus estudios y su futuro trabajo con mayor eficacia y facilitar una mejor adaptación al mundo laboral cambiante. La posibilidad de trabajar en grupos para resolver casos aplicados, la capacidad de aprender de forma autónoma y el uso de una plataforma de e-learning hicieron esta experiencia novedosa (Ahn, Pearce y Kwon, 2012; Castro, Gomes y de Sousa, 2012; Korkmaz y Singh, 2012; Lindebaum y Cassell, 2012), y además se ha demostrado su eficacia de forma generalizada en diferentes culturas y países, aspecto relevante a destacar ya que no existen apenas programas de intervención para la mejora de la inteligencia emocional que se hayan contrastado a este nivel. Es decir, los resultados muestran claramente que el puntaje total del grupo experimental en las escalas EQ-i:S, STEM y STEU fue significativamente mayor una vez que el programa de intervención fue completado. En esta línea, el presente estudio también ofrece implicaciones prácticas; nuestros resultados sugieren la necesidad de incluir programas como ATPEC como un método importante para aumentar la IE en la Educación Superior. En general, los resultados son prometedores, ya que sugieren que, con una metodología adecuada

basada en los últimos conocimientos científicos sobre la emoción y el procesamiento emocional, la IE puede ser mejorada en los siguientes puntos: autopercepción (a través del entrenamiento en autoestima, autoactualización, y autoconciencia emocional); ie interpersonal (a través de la capacitación en relaciones interpersonales, empatía y responsabilidad social); toma de decisiones (mediante capacitación en resolución de problemas, pruebas de la realidad y control de impulsos); autoexpresión (a través del entrenamiento en expresión emocional, asertividad e independencia); manejo del estrés (flexibilidad, tolerancia al estrés y optimismo); y comprensión emocional y gestión de la emoción.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

En el presente estudio no hemos comprobado si el éxito del programa se mantiene a largo plazo. Por esta razón, creemos que sería conveniente llevar a cabo una versión longitudinal de este estudio.

Otra posible investigación futura podría apuntar a aumentar tanto la inteligencia emocional como el rendimiento del estudiante con el desarrollo de programas del tipo descrito aquí. Además, al hacerlo proporcionará evidencia científica acerca de la utilidad de la IE como predictor del éxito académico.

Financiación

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, dentro del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad , Con el Proyecto I+D+I Ref. EDU2015-64562-R.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M.A. (2002). Estrategias para mejorar el rendimiento académico en los estudiantes. *Factores personales, familiares y académicos que afectan al rendimiento académico*. Madrid: Pirámide.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA] (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Recuperado de <https://goo.gl/DTnzc5>
- Ahn, Y.H., Pearce, A.R., & Kwon, H. (2012). Key Competencies for US Construction Graduates: Industry Perspective. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 138, 123-130. doi: 10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000089
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Short. Technical Manual*. Toronto. Canada: Multi-Health Systems.
- Berenblut, I.I. & Webb, G I. (1974). Experimental Design in Presence of Autocorrelated Errors. *Biometrika*, 61(3), 427-437. doi: 10.1093/biomet/61.3.427
- Bharwaney, G., Bar-On, R., & Mckinlay, A. (2011). *EQ and the bottom line: Emotional Intelligence increases individual occupational performance leaderships and organisational Productivity*. England: EI World.
- Box, M.J. (1971). Experimental Design Criterion for Precise Estimation of a Subset of Parameters in a Nonlinear Model. *Biometrika*, 58(1), 149-153. doi: 10.2307/2334325
- Boyatzis, R.E. (2006) Using tipping points of Emotional Intelligence and cognitive competences to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18(1), 124-131.
- Boyatzis, R.E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27 (1), 5-12. doi: 10.1108/02621710810840730
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
- Bryant, J.L. & Paulson, A.S. (1976). Extension of Tukeys Method of Multiple Comparisons to Experimental-Designs with Random Concomitant Variables. *Biometrika*, 63(3), 631-638. doi: 10.1093/biomet/63.3.631
- Campbell, D. & Stanley, J. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books.
- Caruso, D.R. & Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager*. Jossey-Bass, San Francisco, Calif, USA.
- Casano, L. (2015). Building Employability in Higher Education and Research Paths: Experimental Forms of Higher Apprenticeships and Industrial Doctorates in Italy. *E-Journal of International and Comparative Labour Studies*, 4(1), 90-99.
- Castro, F., Gomes, J., & de Sousa, F. C. (2012). Do Intelligent Leaders Make a Difference? The Effect of a Leader's Emotional Intelligence on Followers' Creativity. *Creativity and Innovation Management*, 21, 171-182. doi: 10.1111/j.1467-8691.2012.00636.x
- De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C., & Dochy, F. (2013). Influencing

- variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74. doi: 10.1016/j.edurev.2012.05.007
- Declaration Bologna (1999) The European Higher Education Area. *Joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on 19 June 1999*.
- Defeo, P. & Myers, R. H. (1992). A New Look at Experimental-Design Robustness. *Biometrika*, 79(2), 375-380. doi: 10.1093/biomet/79.2.375
- Dreyfus, C.R. (2008). Identifying competencies that predict effectiveness of RyD managers. *Journal of Management Development*, 27 (1), 76-91. doi: 10.1108/02621710810840776
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Extremera, N. y Durán, A. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 342, 239-256.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 421-436.
- Freeman, G.H. (1973). Statistical methods for the analysis of genotype-environment interactions 2. *Heredity*, 31(3), 339.
- García, B.C. (2009). Developing Connectivity: a PKM path for higher education workplace learners. *Online Information Review*, 33(2), 276-297. doi: 10.1108/14684520910951212
- Goggin, D., Cassidy, S., Sheridan, I. & O'Leary, P. (2015). Extensibility - Validation of Workplace Learning in Higher Education - Examples and Considerations. *Edulearn15: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 4966-4973.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY, USA: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Nueva York, NY, USA: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 27-44). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. & Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard Business Review*, 86, 74-85.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao (Spain): University of Deusto and University of Groningen.
- Hair, J F., Anderson, R E., Tatham, R.L., y Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante*, 5.ª Ed. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Kalfa, S. & Taksa, L. (2015). Cultural capital in business higher education: reconsidering the graduate attributes movement and the focus on employability. *Studies in Higher Education*, 40(4), 580-595. doi: 10.1080/03075079.2013.842210
- Keltner, D. & Haidt, J. (2001). *Social functions of emotions*. New York, NY, USA: Guilford.

- Koman, E.S. & Wolff, S.B. (2008). Emotional Intelligence competencies in the team and team leader: A multi-level examination of the impact of Emotional Intelligence on team performance. *Journal of Management Development*, 27 (1), 55-75. doi: 10.1108/02621710810840767
- Korkmaz, S. & Singh, A. (2012). Impact of Team Characteristics in Learning Sustainable Built Environment Practices. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 138, 289-295. doi: 10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000107
- Lindebaum, D. & Cartwright, S. (2010). A Critical Examination of the Relationship between Emotional Intelligence and Transformational Leadership. *Journal of Management Studies*, 47, 1317-1342. doi: 10.1111/j.1467-6486.2010.00933.x
- Llinares, L.I., Zacaes, J.J., y Cordoba, A.I. (2013). Generic Skills Training in Higher Education: Promotion of Employability as Labour Integration Strategy. *Edulearn13: 5th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 5070-5077.
- MacCann, C. & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: theory and data. *Emotion*, 8(4), 540.
- Martos, M.P.B., Lopez-Zafra, E., Pulido-Martos, M., & Augusto, J. M. (2013). Are emotional intelligent workers also more empathic? *Scandinavian Journal of Psychology*, 54, 407-414.
- Maher, A. (2011). Employability statements: A review for HEFCE by the Higher Education Academy of the submissions to the Unistats website. *Journal of Hospitality Leisure Sport y Tourism Education*, 10(2), 132-133.
- Mayer, J. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications*: New York, NY, USA: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004b). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215. doi: 10.1207/s15327965pli1503_02
- Mazalin, K. & Kovacic, M.P. (2015). Determinants of Higher Education Students' Self-Perceived Employability. *Drustvena Istrazivanja*, 24(4), 509-529. doi: 10.5559/di.24.4.03
- McCarney, R., Warner, J., Iliffe, S., Van Haselen, R., Griffin, M., & Fisher, P. (2007). The Hawthorne Effect: a randomised, controlled trial. *BMC medical research methodology*, 7(1), 30.
- McGrath, P. & Lombard, H. (2014). Consequences of the Higher Education Qualifications Sub-Framework (Heqsf) on Workplace-Based Learning (Wpl) in the South African Context. *Inted2014: 8th International Technology, Education and Development Conference*, 3367-3373.
- Minten, S. & Forsyth, J. (2014). The careers of sports graduates: Implications for employability strategies in higher education sports courses. *Journal of Hospitality Leisure Sport y Tourism Education*, 15, 94-102. doi: 10.1016/j.jhlste.2014.06.004
- Mok, K.H., Wen, Z.Y., & Dale, R. (2016). Employability and mobility in the valorisation of higher education qualifications: the experiences and reflections of Chinese students and graduates. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(3), 264-281. doi: 10.1080/1360080X.2016.1174397

- Molero López-Barajas, D., y Reina-Estévez, A. (2012). Competencias socioemocionales y actitud para la empleabilidad en desempleadas universitarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 92-104.
- Moss, D. & Richter, I. (2011). Changing times of feminism and higher education: from community to employability. *Gender and Education*, 23(2), 137-151. doi: Pii 92872475810.1080/09540251003674113
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354. doi: 10.1037/a0021554
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41. doi: 10.1016/j.paid.2009.01.046
- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N., & Vilaregut, A. (2009). Training emotional and social competences in higher education: The seminar methodology. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 523-533.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M.A. (2008). Emotional Intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172. doi: doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X
- Pavlin, S. & Svetlicic, M. (2012). Higher Education, Employability and Competitiveness. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*(43), 386-397. doi: 10.1108/IJM-05-2013-0104
- Pavlin, S. & Svetlik, I. (2014). Employability of higher education graduates in Europe. *International Journal of Manpower*, 35(4), 418-424. doi: 10.1108/Ijm-05-2013-0104
- Pertegal-Felices, M.L., Castejón-Costa J.L., & Jimeno-Morenilla, A. (2014). Differences between the personal, social and emotional profiles of teaching and computer engineering professionals and students. *Studies in Higher Education*, 39(7), 1185-1201. doi: 10.1080/03075079.2013.777410
- Pertegal-Felices, M.L., Jimeno-Morenilla, A. y Sánchez-Romero, J.L. (2011). Use of Discussion Boards as a Student-Centered *Methodology for Large Groups in Higher Education*, 27 (1), 178-186
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex roles*, 42(5), 449-461. doi: 10.1023/A:1007006523133
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.
- Pop, C.L. y Mihaila, A. (2008). Employability - an Intrinsic Element of Quality in Higher Education. *Quality Management in Higher Education, Proceedings*, 493-497.

- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Schaeper, H. (2005). Academic education and key competences. *Zeitschrift Fur Pädagogik*, 209-220.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., & Thorsteinsson, E.B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56.
- Sewell, G. (2011). Cómo la Inteligencia Emocional puede Influir Positivamente. *Military Review*, 4, 2-7.
- Short, E., Kinman, G. y Baker, S. (2010). Evaluating the impact of a peer coaching intervention on well-being amongst psychology undergraduate students. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 27-35.
- Silva, A.P., Lourtie, P. y Aires, L. (2013). Employability in Online Higher Education: A Case Study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(1), 106-125. doi: 10.19173/irrodl.v14i1.1262
- Smith, J., McKnight, A. y Naylor, R. (2000). Graduate employability: Policy and performance in higher education in the UK. *Economic Journal*, 110(464), F382-F411. doi: 10.1111/1468-0297.00546
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49-61. doi: 10.1080/01425690701737457
- Turner, N.K. (2014). Development of self-belief for employability in higher education: ability, efficacy and control in context. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 592-602. doi: 10.1080/13562517.2014.901951
- Vuchkov, I.N. y Solakov, E.B. (1980). The influence of experimental design on robustness to nonnormality of the F test in regression analysis. *Biometrika*, 67(2), 489-492.
- Weinstein, M. (2011). *The relationship between emotional intelligence and Burnout among postgraduate university students*. Johannesburg, Southafrika: University of Johannesburg.
- Williams, E.J. (1952). Some Exact Tests in Multivariate Analysis. *Biometrika*, 39(1-2), 17-31. doi: 10.2307/2332460
- Wood, D., Wood, H., & Middleton, D. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International journal of behavioral development*, 1(2), 131-147.
- Woods, J. & Snyder, P. (2009). Interdisciplinary Doctoral Leadership Training in Early Intervention Considerations for Research and Practice in the 21st Century. *Infants and Young Children*, 22, 32-43. doi: 10.1097/01.IYC.0000343335.26904.db
- Yilmaz, M. (2009). The effects of an Emotional Intelligence skills training program on the consistent anger levels of Turkish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(4), 565-576. doi: 10.2224/sbp.2009.37.4.565

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Raquel Gilar-Corbi. Profesora Titular desde 2003 y Directora del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante. Ha gestionado y participado en numerosos proyectos de investigación, tanto nacionales como internacionales. Sus intereses de investigación se centran en el estudio de la inteligencia, la intervención con alumnado de bajo rendimiento académico, la intervención educativa en el caso de altas capacidades, la inteligencia emocional y la formación del profesorado.

Teresa Pozo-Rico. Doctora en 2017 en el área de Investigación Educativa. Es profesora asociada en el Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante y en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Trabaja como orientadora de programas de formación para docentes de Infantil, Primaria, Secundaria y Ciclos Formativos. Sus líneas de investigación giran en torno al estudio de la inteligencia emocional y los sistemas de innovación educativa e-learning.

Juan Luís Castejón-Costa. Catedrático en el Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante. Fue profesor invitado en la Universidad de Yale (EE.UU.), así como consultor de la Unión Europea para temas relacionados con la investigación educativa. Sus líneas de investigación giran en torno al estudio de la inteligencia, la inteligencia emocional, la motivación y el bajo rendimiento académico.

Dirección de los autores: Universidad de Alicante
Facultad de Educación
Departamento Psicología Evolutiva y
Didáctica
Apdo. Correos, 99
03080 Alicante
E-mail: Raquel Gilar-Corbi:
raquel.gilar@ua.es
Teresa Pozo-Rico:
teresa.pozo@ua.es
Juan Luís Castejón-Costa:
jl.castejon@ua.es

Fecha recepción del artículo: 13. Octubre. 2017
Fecha modificación del artículo: 18. Mayo. 2018
Fecha aceptación del artículo: 22. Mayo. 2018
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018