



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva

**Coordinadores**  
Luisa Vega-Caro  
Alba Vico Bosch  
David Recio Moreno

*Dykinson, S.L.*

NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE  
EN LA ERA DIGITAL:  
EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE  
EN LA ERA DIGITAL:  
EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

**Coordinadores**

Luisa Vega-Caro  
Alba Vico Bosch  
David Recio Moreno

*Dykinson, S.L.*

2021

NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL:  
EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 5 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-321-6

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
LUISA VEGA-CARO	
ALBA VICO BOSCH	
DAVID RECIO MORENO	

## SECCIÓN I LA ERA DIGITAL

---

CAPÍTULO 1. ITINERARIOS DE APRENDIZAJE EN PLATAFORMAS DIGITALES DE ESCRITURA CREATIVA .....	19
ANASTASIO GARCÍA-ROCA	
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ESPACIOS DIGITALES DE APRENDIZAJE: DISEÑO Y DESARROLLO DE SMOOC DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL .....	31
DAVID RECIO MORENO	
SARA OSUNA ACEDO	
CAPÍTULO 3. RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MOOC <i>GRIEGO CLÁSICO A TRAVÉS DE LAS GUERRAS MÉDICAS</i> .....	57
RAQUEL FORNIELES SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 4. EMPODERAMIENTO DOCENTE EN LA TUTORIZACIÓN DE TRABAJOS DE FIN DE GRADO. EVALUACIÓN INICIAL DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	79
VICTORIA EUGENIA LAMAS ÁLVAREZ	
CAPÍTULO 5. TRABAJAR LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DEL PATRIMONIO CULTURAL Y LAS PROYECCIONES HOLOGRÁFICAS CON FIGURAS 3D.....	97
MARÍA JESÚS BENLLOCHSANCHÍS	
CARMEN CARMONA RODRÍGUEZ	
SIMRANVAZIRANIMANGNANI	
DARLLYNISMEY MUÑOZ RODRIGUEZ	
CAPÍTULO 6. APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES INTERACTIVAS QUE FOMENTAN EL APRENDIZAJE ÁGIL: COMPETENCIAS DIGITALES EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO .....	124
BRIZEIDA HERNANDEZ SÁNCHEZ	
GREISY GONZÁLEZ CEDEÑO	

CAPÍTULO 7. LAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS Y LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA: ¿UN NUEVO CANAL DE COMUNICACIÓN? .....	138
<p>OLGA BERNAD CAVERO  JUAN AGUSTÍN GONZÁLEZ RODRÍGUEZ  MARÍA PAZ LÓPEZ TEULÓN  ROGER MARÍN MARQUILLES</p>	
CAPÍTULO 8. PROYECTO DE ARTE CONTEXTUAL SOBRE EL ANTROPOCENO. EXPOSICION INTERACTIVA E ITINERARIO DIDÁCTICO EN EL MUSEO DE LA CIENCIA Y EL AGUA.....	157
<p>ALFONSO ROBLES FERNÁNDEZ</p>	
CAPÍTULO 9. TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA HACIA LOS ÁRBITROS DE FÚTBOL Y BUENAS PRÁCTICAS EN LOS MEDIOS DIGITALES Y PRENSA ESCRITA DEPORTIVA .....	174
<p>DAVID RECIO MORENO  WENCESLAO ARROYO-MACHADO</p>	
CAPÍTULO 10. PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE LOS MEDIOS SOCIALES Y SU CONEXIÓN CON EL DESARROLLO PROFESIONAL POR PARTE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DEL DEPORTE .....	195
<p>SAMUEL LÓPEZ-CARRIL  ANA M. GÓMEZ-TAFALLA  MARÍA HUERTAS GONZÁLEZ-SERRANO</p>	
CAPÍTULO 11. PERCEPCIÓN DEL DOCENTE DE SECUNDARIA ESPAÑOL SOBRE LA NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN EN TIC A CONSECUENCIA DE LA COVID-19 .....	215
<p>JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO  JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA</p>	
CAPÍTULO 12. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE INTERVENCIONES EDUCATIVAS DE PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN K-12 .....	237
<p>SANDRA ERIKA GUTIÉRREZ NÚÑEZ  AIXCHEL CORDERO-HIDALGO  FIDEL GONZÁLEZ-QUIÑONES</p>	
CAPÍTULO 13. DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO SOBRE EL USO TIC DE LOS INVESTIGADORES EN FORMACIÓN DE LA ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA.....	271
<p>MIRIAM MERCEDES CACHARI ALDUNATE</p>	
CAPÍTULO 14. ENSEÑANZA COHESIONABLE, INTEGRALIDAD CIUDADANA Y RECEPTIVIDAD MENTAL EN PERIODISMO/COMUNICACIÓN .....	292
<p>MARÍA-CONCEPCIÓN TURÓN-PADIAL</p>	

SECCIÓN II  
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

---

CAPÍTULO 15. DÉFICIT DE NATURALEZA Y SU RELACIÓN CON EL TDAH. ESTUDIO PRELIMINAR DE CARA A LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	307
RAFAEL M. HERNÁNDEZ-CARRERA	
JOSÉ M. BAUTISTA-VALLEJO	
ELKE CASTRO LEÓN	
CAPÍTULO 16. EL TDAH Y EDUCACIÓN FÍSICA: DEFINIENDO UN PERFIL PSICOSOCIAL PARA SU ATENCIÓN EDUCATIVA.....	327
MIGUEL VILLA DE GREGORIO	
CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO 17. INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA SOBRE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN UN CASO DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL CONTEXTO FAMILIAR.....	353
JAVIER JAIME SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 18. PONENCIA: EL BULLYING EN EL MARCO DE LA ESCUELA INCLUSIVA.....	384
MARÍA GLORIA GALLEGO-JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 19. UNA HISTORIA DE VIDA SOBRE LA INFLUENCIA DEL DIAGNÓSTICO EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE UN NIÑO CON ATROFIA CEREBRAL.....	407
ARTURO RODRÍGUEZ ZAMBRANO	
JOHN PLAZA MOREIRA	
JHONNY VILLAFUERTE HOLGUÍN	
FÉLIX RODRÍGUEZ ZAMBRANO	
CAPÍTULO 20. LA DIVERSIDAD SEXUAL DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL CRÍTICA. UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	428
ANTONIO FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 21. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE PEDAGOGÍAS INCLUSIVAS EN LA UNIVERSIDAD .....	448
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 22. SÍNDROME DE TOURETTE. INTERVENCIÓN EDUCATIVA. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	471
MARÍA ELENA GÓMEZ ATIENZA	

CAPÍTULO 23. INCLUSIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL: UNA PROPUESTA DE COOPERACIÓN ENTRE ESPAÑA, ITALIA Y TURQUÍA .....	502
MÓNICA ORTIZ COBO	
ANTONIA OLMOS ALCARAZ	
CAPÍTULO 24. ¿QUÉ LUGAR OCUPA EL SENTIDO DE PERTENENCIA ESCOLAR EN EL ENGANCHE Y DESENGANCHE ESCOLAR EN SECUNDARIA? .....	519
ISABEL FERNÁNDEZ MENOR	
CAPÍTULO 25. IMPRESIÓN 3D Y EDUCACIÓN INCLUSIVA. UN TALLER SOBRE EVOLUCIÓN HUMANA EN COLABORACIÓN CON LA ONCE .....	532
SONIA DÍAZ-NAVARRO	
SANTIAGO SÁNCHEZ DE LA PARRA-PÉREZ	
CAPÍTULO 26. ANÁLISIS DE DATOS Y TECNOLOGÍA: APLICACIÓN DE ANOVA UNIVARIANTE EN LA COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO PARA ASISTIR A ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL.....	552
FRANCISCO DAVID GUILLÉN GÁMEZ	
CAPÍTULO 27. EL LENGUAJE INCLUSIVO EN LOS PROGRAMAS DE LAS CARRERAS CON UN CURRÍCULUM INNOVADO EL AÑO 2019 EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – UMCE .....	569
CHRISTIAN RIVERA VIEDMA	
CAPÍTULO 28. REALIDADES VIVIDAS Y CENTROS DE MENORES. UNA REVISIÓN PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA .....	583
DANIEL TRAVERSO MACÍAS	
CAPÍTULO 29. LA INTERVENCIÓN TUTORIAL COMO VÍA HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	602
AZUCENA BARAHONA MORA	
CAPÍTULO 30. LA MOTIVACIÓN EN LA INTERVENCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS NIÑOS CON RETRASO DEL LENGUAJE Y TRASTORNO DEL LENGUAJE .....	623
ALBA AYUSO LANCHARES	
INÉS RUIZ REQUIES	
ROSA BELÉN SANTIAGO PARDO	



CAPÍTULO 31. NARRATIVAS TRANSMEDIA E INCLUSIÓN: DISEÑO DE UN PROYECTO TRANSMEDIA PARA CONTRIBUIR AL RECONOCIMIENTO DE LA PAZ EN LA COTIDIANIDAD DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL/AUDITIVA .....	642
ISMAEL CARDOZO RIVERA	
DRA. AURORA MADARIAGA ORTUZAR	
CAPÍTULO 32. LA CO-ENSEÑANZA COMO MOTOR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA .....	664
JAVIER ABELLÁN RUBIO	
CAPÍTULO 33. EL TRABAJO EN RED COLABORATIVO ENTRE PROFESIONALES DEL ÁMBITO EDUCATIVO Y SOCIAL. RESULTADOS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA .....	682
MARIA VILLAESCUSA PERAL	
ANA CASAS GUTIÉRREZ	
GARAZI YURREBASO ATUTXA	
CAPÍTULO 34. SEMANTIC QUERY PROCESSING FOR INCLUSIVE EDUCATION.....	700
ISABEL NÚÑEZ-VÁZQUEZ	
DR. RAFAEL CRISMÁN-PÉREZ	
CAPÍTULO 35. RENDIMIENTO MATEMÁTICO EN EL GRADO EN ADE: UN ENFOQUE DE GÉNERO.....	722
JOSE LUIS ARROYO-BARRIGÜETE	
SUSANA CARABIAS LÓPEZ	
TERESA CORZO SANTAMARÍA	
GLORIA MARTÍN ANTÓN	
CAPÍTULO 36. PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL TRABAJO POR PROYECTOS COMO MÉTODO DE INCLUSIÓN PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE).....	740
INMACULADA RUIZ-CALZADO	
CAPÍTULO 37. EDUCACIÓN DESCOLONIZADORA COMO RESPUESTA CRÍTICA A LOS MITOS DE PERTENENCIA OCCIDENTALES .....	764
EULOGIO GARCÍA VALLINAS	
GIOVANNA IZQUIERDO MEDINA	
CAPÍTULO 38. LA MÚSICA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	784
MACARENA CASTELLARY LÓPEZ	
VICTORIA FIGUEREDO CANOSA	
LUIS ORTIZ JIMÉNEZ	

CAPÍTULO 39. COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ECUATORIANOS CON MIRA A LA AGENDA 30 .....	803
JHONNY SAULO VILLAFUERTE-HOLGUÍN	
MAYRA KARINA CEDEÑO FLORES, MS.	
ARTURO DAMIÁN RODRÍGUEZ ZAMBRANO, MS.	
FÉLIX RODRÍGUEZ ZAMBRANO	
CAPÍTULO 40. TDAH Y ARTETERAPIA: UNA HERRAMIENTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ....	826
ROCÍO LAGO-URBANO	
CAPÍTULO 41. CREAR Y RECREAR: IMAGINANDO CONTEXTOS DE JUEGO EN EL AULA EDUCACIÓN INFANTIL .....	843
EMMA M. ALBERT MONRÓS	
ISABEL MARÍA GALLARDO FERNÁNDEZ	
M. PILAR MARTÍNEZ AGUT	
CAPÍTULO 42. LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS/AS LA TENSIÓN ENTRE LA OPRESIÓN Y LA LIBERACIÓN .....	864
RODRIGO SANHUEZA MENDOZA	
DIEGO SILVA JIMÉNEZ	

### SECCIÓN III

## ORIENTACIÓN

---

CAPÍTULO 43. DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA .....	882
OLGA BUZÓN-GARCÍA	
CARMEN ROMERO-GARCÍA	
CAPÍTULO 44. LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: PROGRAMA DE ACTIVIDADES SOCIOEMOCIONALES UTILIZANDO LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS .....	900
ALBERT PERALTA-JAÉN	
CAPÍTULO 45. LA CONCIENCIA EMOCIONAL EN FORMADORES DE LAS INFANCIAS .....	917
LUPE GARCÍA CANO	
SOLEDAD NIÑO MURCIA	

CAPÍTULO 46. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE LA VISIÓN DE LAS PEDAGOGÍAS MONTESSORI, REGGIO EMILIA Y WALDORF EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	940
PAULA CÁMARA HONTANAR	
VANESA SAINZ LÓPEZ	
CAPÍTULO 47. EDUCACIÓN POSITIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL: EFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS .....	959
PRESENTACIÓN ÁNGELES CABALLERO-GARCÍA	
ESTHER CASTAÑEDA LÓPEZ	
CAPÍTULO 48. LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL AULA VIRTUAL UNIVERSITARIA: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE EN EL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA, EN LA ESPECIALIDAD DE ECONOMÍA.....	984
ALBERT PERALTA-JAÉN	
CAPÍTULO 49. MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES QUE NO ACREDITAN UN CURSO.....	1002
SERGIO ZEPEDA	
ALBA NÚÑEZ	
CAPÍTULO 50. LAS PALABRAS Y LAS MIRADAS EN UN ANÁLISIS SOBRE PERTENENCIA ESCOLAR.....	1019
ISABEL FERNÁNDEZ MENOR	
CAPÍTULO 51. ANÁLISIS FACTORIAL DE UN CUESTIONARIO SOBRE PERTENENCIA ESCOLAR PARA SECUNDARIA.....	1036
ISABEL FERNÁNDEZ MENOR	
CAPÍTULO 52. CONTRASTES EN LOS PERFILES COGNITIVOS Y DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO ENTRE NIÑAS Y NIÑOS .....	1047
BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO	
MERCEDES ROSALÍA GONZÁLEZ ARREOLA	
CAPÍTULO 53. PREDICCIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL SOBRE LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS .....	1070
ANTONIO GRANERO-GALLEGOS	
MARÍA CARRASCO-POYATOS	
CAPÍTULO 54. ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA. UNA NUEVA APROXIMACIÓN DESDE EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EMOCIONAL .....	1088
PAULA ESCOBEDO PEIRO	
AIDA SANAHUJA RIBÉS	

CAPÍTULO 55. FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO Y ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES: GUÍA O ACCIÓN ORIENTADORA Y TUTORIAL.....	1108
MARÍA JESÚS LUQUE ROJAS	
CAPÍTULO 56. LA FUNCIÓN ORIENTADORA DEL PROFESORADO COMO HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR.....	1136
ANA GONZÁLEZ-BENITO	
ANDREA OTERO-MAYER	
BELÉN GUTIÉRREZ-DE-ROZAS	
CAPÍTULO 57. DEPRESIÓN, ANSIEDAD Y FRUSTRACIÓN: EJES DE CAMBIO PARA UN PROGRAMA DE TUTORÍA EN LÍNEA.....	1153
LAURA ALEJANDRA TRUJILLO MURILLO	
RAQUEL PAULINA ARCE NEGRETE	
ANGÉLICA SOLEDAD ESQUIVEL ELÍAS	
JOSÉ LUIS ZÚÑIGA ZUMARÁN	
CAPÍTULO 58. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PRUEBA SOBRE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LA ETAPA DE FORMACIÓN .....	1168
MARÍA LUISA RICO GÓMEZ	
ANA ISABEL PONCE GEA	
JOSÉ MARÍA SOLA RECHE	
MARCOS GARCÍA VIDAL	
CAPÍTULO 59. ACTITUDES HACIA LAS MATEMÁTICAS EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA .....	1186
CRISTINA PEDROSA JESÚS	
JOSÉ CARLOS CASAS DEL ROSAL	
MARÍA ASTRID CUIDA GÓMEZ	
MARÍA DE LOS ÁNGELES HIDALGO GÓMEZ	

SECCIÓN IV  
VIOLENCIA

---

CAPÍTULO 60. EDUCACIÓN EN VALORES Y ACTITUDES: LA  
ADVERSIDAD COMO OPORTUNIDAD PARA MEJORAR LA HUMANIDAD .....1206  
AMPARO CIVILA SALAS

CAPÍTULO 61. SABERES COTIDIANOS, INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA EN  
EDUCACIÓN INFANTIL.....1223  
ISABEL M. GALLARDO FERNÁNDEZ  
EMMA M. ALBERT MONRÓS  
M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT

CAPÍTULO 62. ESTUDIO SOBRE LA INCIDENCIA DEL ACOSO ESCOLAR  
EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA .....1245  
INMACULADA RUIZ-CALZADO

CAPÍTULO 63. LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE UN INSTITUTO  
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RESPECTO AL ACOSO ESCOLAR Y A LA  
ATENCIÓN, CLARIDAD Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN SU  
ALUMNADO.....1262  
ALBERTO NOLASCO HERNÁNDEZ  
LAURA GRACIA SÁNCHEZ  
RAÚL CARRETERO-BERMEJO

CAPÍTULO 64. CYBERBULLYING ADOLESCENTE Y SU RELACIÓN CON  
LA BRECHA DIGITAL: DETECCIÓN DE NECESIDADES DE  
COMPETENCIA PARENTAL TECNOLÓGICA .....1287  
CRISTINA GABARDA MENDEZ  
ANTONIA MARTÍ ARAS  
NURIA CUEVAS MONZONÍS  
ANDREA CÍVICO ARIZA

CAPÍTULO 65. EXPERIENCIAS PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS CON  
INTERNET Y EL MÓVIL EN UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES: EL CASO DEL  
*PHUBBING* Y EL FOMO .....1305  
ELISA ISABEL SÁNCHEZ ROMERO  
ANA MARÍA GIMÉNEZ GUALDO

CAPÍTULO 66. PERCEPCIÓN DE ADOLESCENTES ESPAÑOLES SOBRE  
LOS VALORES RELACIONADOS CON LA FAMILIA.....1326  
ANDREA CÍVICO ARIZA  
NURIA CUEVAS MONZONÍS  
CRISTINA GABARDA MENDEZ  
ANTONIA MARTÍ ARAS

CAPÍTULO 67. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LA VIOLENCIA FILIOPARENTAL DESDE LAS APORTACIONES DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL .....	1345
MARÍA JESÚS SANTOS VILLALBA	
MARIA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 68. ESTUDIO SOBRE LOS CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DE FUTUROS EDUCADORES EN RELACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR .....	1365
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL	
CAPÍTULO 69. HACIA NUEVAS FORMAS DE PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR: RELACIONES INTERPERSONALES Y ACOSO ESCOLAR EN EL AULA OBSERVADOS A TRAVÉS DE MAPAS AUTO-ORGANIZADOS .....	1381
GONZALO MONFORT TORRES	
ISRAEL VILLARRASA SAPIÑA	
ADRIÀ MARCO-AHULLÓ	
CAPÍTULO 70. LA EDUCACIÓN EN CINE, EL DIÁLOGO Y LA COMPETENCIA ESPIRITUAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES. REFLEXIONES SOBRE VALORES Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA A PARTIR DEL FILM WALL-E .....	1402
PATRICIA ELIZABETH CORTÉS GORDILLO	

## EDUCACIÓN POSITIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL: EFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS<sup>63</sup>

---

DRA. PRESENTACIÓN ÁNGELES CABALLERO-GARCÍA  
*Universidad Camilo José Cela, España*

DRA. ESTHER CASTAÑEDA LÓPEZ  
*ESCUNI. Centro adscrito a la Universidad Complutense, España*

### RESUMEN

Una adecuada preparación para la vida personal, social y profesional de los estudiantes universitarios requiere dotarlos de competencias que no siempre se aprenden a través de los contenidos de las asignaturas que se imparten en la Universidad. La inteligencia emocional destaca como una de las 10 habilidades más demandadas en el año 2020. Teniendo en cuenta esta circunstancia, el propósito de este trabajo es conocer qué inteligencia emocional tienen nuestros universitarios y estudiar qué influencia puede ejercer un programa de educación emocional positiva en el desarrollo de esta competencia. Hemos empleado una metodología cuasi-experimental con grupo control no equivalente. La muestra estuvo formada por 163 estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid de diferentes titulaciones universitarias. Utilizamos el cuestionario TMMS como instrumento de medida de la inteligencia emocional antes y después de una intervención emocional positiva y creativa integrada en los contenidos de las materias. Los resultados muestran diferencias significativas entre grupos a favor del grupo experimental, así como mejoras en los componentes de la inteligencia emocional tras la intervención. Los resultados discuten la necesidad de cambio en las dinámicas de docencia universitaria hacia metodologías que trabajen la inteligencia emocional de manera transversal y desarrollen competencias que mejoren la empleabilidad de nuestros estudiantes.

---

<sup>63</sup> Este capítulo es parte de un trabajo desarrollado por el Gdl ASE, dentro del Proyecto I+D titulado HACKER & HAPPY. Originales, Audaces e inteligentes, N° expediente: 2015-22, financiado por la Universidad Camilo José Cela, en su IV Convocatoria de Ayudas a la Investigación

## PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional; educación positiva; educación superior; innovación educativa; empleabilidad, metodología didáctica.

## ABSTRACT

An adequate preparation for the personal, social and professional life of university students requires equipping them with competencies that are not always learned through the contents of the subjects taught at the University. Emotional intelligence stands out as one of the 10 skills that will be most demanded in 2020. Taking this circumstance into account, the purpose of this work is to know what emotional intelligence have our university students and study what influence can exercise a positive emotional education program in the development of this competence. We have used a quasi-experimental methodology with a non-equivalent control group. The sample consisted of 163 university students of the Community of Madrid of different university degrees. We use the TMMS questionnaire as an instrument to measure emotional intelligence before and after a positive emotional and creative intervention integrated into the contents of the subjects. The results show significant differences between groups in favor of the experimental group, as well as improvements in the components of emotional intelligence after the intervention. We discuss the need for change in the dynamics of university teaching towards methodologies that work on emotional intelligence in a transversal way and develop competences that improve the employability of our students.

## KEY WORDS

Emotional intelligence; positive education; higher education; educational innovation; employability, didactic methodology.

## INTRODUCCIÓN

La construcción de una Europa común conlleva acuerdos como la mejora y el desarrollo de la educación. En este ámbito, no sólo se incluye el aprendizaje de conocimientos, sino también de otras habilidades y competencias. Algunas de ellas son el trabajo en equipo, hablar en público, redactar y presentar informes, creatividad, liderazgo, etc., aspectos, muchos de ellos, reconocidos en personas con una elevada inteligencia emocional (IE). Así exponen las conclusiones del Consejo



Europeo de Lisboa (2000) y del Consejo de Ministros de la Unión Europea (2009) sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación «ET 2020».

La sociedad actual sigue reclamando cambios en el contexto educativo y formadores que preparen a los alumnos universitarios para la realidad profesional que les exige el mercado laboral (Caballero-García, et al., 2017a, 2017b; Torres y Quintero, 2016; Uribe, 2015).

El mapa universitario del S.XXI también demanda a la Educación Superior una formación transferible y competente en un contexto social y un mercado laboral convulso, sometido a continuos cambios y cada vez más exigente y competitivo (do CeuTaveira y Rodríguez Moreno, 2010). Las instituciones de educación superior deben ser un claro reflejo del enfoque competencial asumido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que apuesta por la promoción de la empleabilidad y generar la mayor sinergia posible entre la formación inicial universitaria y las demandas del mercado laboral (Llanes, et al., 2017; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003). La inserción laboral de los egresados se considera incluso indicador de sus sistemas de garantía internos de la calidad (Martínez, et al., 2019).

En ese proceso de transformación universitaria se hace necesario, más que nunca, incluir competencias que acerquen a los estudiantes a la realidad del mundo laboral. Esto afecta a qué y cómo enseñamos, los valores que transmitimos juntamente con los contenidos académicos, y cómo aprenden y son evaluados nuestros alumnos (Caballero-García et al., 2017a). Pero no basta con responder a las exigencias del mercado laboral actual, la Universidad tiene que ser proactiva y anticiparse a las nuevas demandas de los empleos que existen y existirán en el futuro (Pagés y Ripani, 2017).

Las competencias se conceptualizan como un “saber” y un “saber hacer” que se aplica a una amplia diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Incluyen tanto conocimientos, como actitudes, habilidades y otros aspectos sociales, más personales y motivacionales (Gijbels, 2011). Para que la transferencia a distintos escenarios sea posible, resulta indispensable la comprensión del conocimiento y su vinculación con las

habilidades prácticas o destrezas que estos precisan. En nuestro estudio trabajamos la IE, como competencia personal e interpersonal y elemento para la empleabilidad.

La IE es un constructo poliédrico y complejo, que ha experimentado una notable evolución, y ha sido conceptualizado y medido de forma muy diversa en las últimas dos décadas (Bar-On, 2006; Durlak, et al., 2015; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; González-Cabrera, et al., 2016; Mayer, et al., 2008; Peña-Sarrionandia, et al., 2015).

El término fue acuñado por Salovey y Mayer (1990), quienes la definieron, en primera instancia, como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestro comportamiento” (p.239). En investigaciones posteriores, le dieron un enfoque más cognitivo, para diferenciarle de otro modelo teórico (mixto), encabezado por Goleman (1995) y Bar-On (1997), que combinaba las habilidades emocionales con aspectos motivacionales y de personalidad, y de modelos que entendían la IE como rasgo de personalidad (Petrides y Furnham, 2001). En esta nueva redefinición, Mayer y Salovey (1997) consideraron la IE como una “habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual” (p.5). Estas habilidades siguen una secuencia desde los procesos psicológicos más básicos hasta los más complejos: desde la percepción, evaluación y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás, hasta la capacidad de reflexionar sobre las propias emociones y las de los otros, con el objetivo de poder controlarlas (Caruso y Salovey, 2005).

El modelo de Mayer y Salovey, que hemos empleado en nuestro estudio, es una perspectiva teórica bien fundamentada y contrastada, que ha sido considerada como el modelo teórico con más repercusión en la investigación sobre IE en España (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal, et al., 2004a; Fernández-Berrocal, et al., 2005; Limonero, et al., 2004; Mestre, et al., 2016). Implica un constructo

multidimensional de la IE con tres procesos: Percepción, comprensión y regulación de las emociones (Salovey y Mayer, 1990; Salovey, et al., 1995). Propone una visión más funcional de las emociones, y pone en conjunción procesos afectivos y cognitivos (Mayer, 2001; Mestre et al., 2016) que están relacionados con una mejor adaptación y resolución de conflictos cotidianos, mediante el uso no sólo de nuestras capacidades intelectuales, sino de otra información adicional que nos proporcionan nuestros estados afectivos (Salovey, et al., 2000).

En cuanto a la medida de la IE, suelen utilizarse tres métodos de evaluación (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005): el auto-informe, el test de ejecución o habilidad, y la observación externa. En nuestro estudio hemos utilizado una medida autoinforme de la IE, en consonancia con el concepto que hemos defendido y del que hemos partido, por sus constatadas propiedades psicométricas, sencillez de administración y tiempo reducido de cumplimentación: el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, et al., 2004a, 2004b), que evalúa la estabilidad de las personas en su forma de atender (atención), discriminar (claridad) y regular (reparación) estados de ánimo y emociones personales y de otros.

El interés científico por la IE ha crecido desde los años 90 y en los últimos veinte se han realizado múltiples trabajos sobre la influencia de estas habilidades y la manera en la que nos influyen en las relaciones sociales o cómo podemos utilizarlas para afrontar los conflictos y el estrés diario (Ariza, et al., 2017; Extremera, et al., 2006; Rieffe et al., 2016).

Se ha comprobado que, para el buen desarrollo en el ámbito personal, profesional y en la vida diaria en general, las competencias emocionales juegan un importante papel (Boyatzis, et al., 2000). La educación en las habilidades para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas, así como la capacidad para regularlas, tiene efectos beneficiosos a múltiples niveles sobre la salud física y psicológica de las personas y repercute en un mejor rendimiento académico y/o laboral (Beldfield et al., 2015; Durlak, et al., 2011; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal, et al., 2006; Goleman, 2005; Lopes, et al., 2006; Mayer, et al., 2008; Nathanson, et al., 2016). La IE destaca como una de las 10 habilidades que serán más demandadas en el año

2020 y siguientes (Sodexo, 2018). Por tanto, la implementación de la IE en las aulas parece crítica para la mejora del bienestar, las relaciones sociales, el rendimiento académico o la adaptación escolar (Levin, 2012; Nathanson et al., 2016), haciendo que esto suponga una buena inversión, tanto a nivel educativo como a nivel social (Belfield et al., 2015).

La Unión Europea (2008) nos invita a integrar el aprendizaje socio-emocional en las actividades curriculares y extracurriculares, como medida educativa para asegurar la salud mental y el bienestar de nuestros jóvenes. La Comisión Europea, a través de la Dirección General de Educación y Cultura (2015), impulsa como medida para asegurar la calidad de los centros educativos, el fomento de iniciativas dirigidas a mejorar los logros educativos del alumno y su comportamiento, así como acciones que apoyen su bienestar emocional, social y psicológico.

En relación con ello, se ha reclamado la necesidad de introducir estas competencias en la formación inicial del profesorado y fomentar el desarrollo de programas de intervención emocional en el ámbito educativo en sus diferentes etapas (Caballero-García y Carretero, 2016; Caballero-García, et al., 2017a, 2017b; Caballero-García y Sánchez, 2018; Cruz, et al., 2013; Niño, et al., 2017; Pérez-Escoda, et al., 2013).

La orientación educativa actual está concediendo un papel relevante a la formación en competencias socioemocionales, lo cual ha fomentado el crecimiento de programas de entrenamiento destinados a la Educación Infantil, Primaria, Secundaria, y Universitaria (Rubiales, et al., 2018). Ejemplos de ello son los programas “brainemotions” (Pérez, et al., 2016) para Educación Infantil; ASEL-P (Lantieri et al., 2010), RULER (Nathanson et al., 2016) para Educación Infantil, Primaria y Secundaria, o el programa INTEMO para adolescentes (Ruiz Aranda et al., 2013), entre otros. En menor medida, las universidades ofrecen formación a los alumnos y profesionales para ayudar a conocer y desarrollar tanto la IE como las competencias sociales, emocionales o profesionales que se encuentren relacionadas. Por ejemplo, la Fundación Universidad Carlos III (Madrid), creó en enero del 2005 el Centro superior de desarrollo de competencias; la Universidad de Huelva, el Proyecto Alumnos Diez; y

Universidades como las de Barcelona, Vic, Seu d'Urgell, Málaga, Valencia, Universitat Oberta de Catalunya, la UNED, o la Universidad Camilo José Cela, entre otras, ofrecen cursos de experto en IE. Pero estos esfuerzos son aislados y todavía insuficientes.

Defendemos la presencia generalizada de la IE en el ámbito educativo universitario, integrada de forma transversal en el currículo de los alumnos y en el centro universitario en su conjunto, como mediadora no solo del éxito académico de los estudiantes universitarios, sino como elemento facilitador de la integración de los estudiantes en la sociedad externa a la Universidad (Brackett y Rivers, 2013; Extremera y Berrocal, 2004; Nathanson et al., 2016).

En el contexto educativo y sociolaboral que hemos expuesto, cobra especial importancia una formación universitaria en competencias profesionales, alineada con el EEES y las demandas del mercado laboral actual, que tenga en cuenta habilidades emocionales y no solo las cognitivas, y ayude a nuestros alumnos en su proceso de desarrollo personal y su inserción social y laboral.

Pero, “no solo basta con diseñar y aplicar programas educativos que pretendan desarrollar la IE o las competencias socioemocionales, sino que también es preciso evaluar estas intervenciones, tanto para contar con datos empíricos acerca de su mayor o menor grado de validez, como para detectar aspectos susceptibles de mejora” (Pérez-González, 2008, p. 526). Estos programas de entrenamiento emocional “no siempre han sido acompañados con pruebas claras sobre su eficacia (Pérez-González, 2008; Repetto-Talavera, Pena-Garrido, Mudarra, & Uribarri, 2007) y los estudios sobre el tema aún no aportan evidencias concluyentes” (Rubiales, et al. 2018, p. 167).

## 1. OBJETIVOS

El objetivo general de nuestro estudio ha sido conocer la IE de una muestra de estudiantes universitarios, y estudiar qué influencia puede ejercer un programa de educación emocional positiva y creativa integrado en el aula universitaria en el desarrollo de esta habilidad, por su potencialidad para el desarrollo personal, social y la empleabilidad. Los

objetivos específicos fueron: 1) Conocer la IE de los estudiantes universitarios de la muestra, 2) verificar si existen diferencias estadísticamente significativas en IE por grupo, tanto antes como después de una intervención en el aula emocionalmente positiva y creativa, y 3) comprobar si existen diferencias de rendimiento académico por grupo.

## 2. MÉTODO

La investigación ha empleado una metodología cuasi-experimental con grupo control no equivalente (Cook y Campbell, 1979; León & García-Celay, 2015).

### 2.1. PARTICIPANTES

La muestra estuvo formada por un total de 163 alumnos (72.2% mujeres y 23.5% hombres) procedentes de la población universitaria de la Comunidad de Madrid, de ámbito educativo (Grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria) y ámbito no educativo (Titulaciones de Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas, Asesoría de Imagen Personal y Corporativa, Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear Dual, Anatomía Patológica y Cito-diagnóstico). La estrategia de muestreo fue no probabilística, intencional, y respetando el sistema de grupos intactos. Las edades de estos estudiantes oscilaron entre los 18 y los 45 años ( $\bar{x}$ = 22,45 y  $\sigma$  =5.77). El grupo experimental estuvo compuesto por 76 alumnos (46,9%) y el grupo control por 86 (53,1%). La asignación de los participantes a cada condición (experimental/control) fue aleatoria y previa a la recogida de datos empleando un sistema de doble-ciego.

### 2.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Se utilizó el Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal et al. (2004a), versión reducida y adaptada al castellano del TMMS-48 de Salovey et al. (1995), para evaluar la IE percibida en tres de sus componentes: Atención o percepción emocional (grado en que las personas identifican y reconocen sus emociones y las de los demás); Claridad o comprensión emocional (cómo las personas entienden sus

emociones) y Reparación o regulación de las emociones (cómo las personas manejan sus emociones, tanto positivas como negativas, de forma eficaz), según una escala tipo Likert de 5 puntos. Sus propiedades psicométricas mostraron una validez y fiabilidad adecuadas: Atención  $\alpha=0,90$ ; Claridad  $\alpha=0,90$  y Reparación  $\alpha=0,86$  (Extremera, et al., 2004; Fernández-Berrocal et al., 2004b). Los valores alfa de Cronbach oscilaron entre 0,75 y 0,89 para cada una de las dimensiones. La fiabilidad test-retest también fue adecuada: Atención= 0,60; Claridad= 0,70 y Reparación= 0,83, lo que da indicios de la estabilidad de la medida. Para el rendimiento académico empleamos las listas de calificaciones finales.

### 2.3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Los datos de IE se recogieron al inicio (pre-test) y al final (post-test) de un semestre del curso académico 2016-17, por personal especializado del equipo de investigación, y en una sesión de 30 minutos de duración, en la que se explicó la finalidad del estudio y se pidió la participación voluntaria y anónima de los estudiantes universitarios que ese día asistieron a su clase habitual.

Se trabajó con grupos experimentales, con tratamiento, y grupos control, sin tratamiento, con el fin de comprobar si existían diferencias significativas en IE entre ellos. Los alumnos no fueron informados de su pertenencia a uno u otro grupo, para no interferir su comportamiento espontáneo (McCarney et al. 2007).

El plan de intervención para el desarrollo de la IE se diseñó en base a los planteamientos teóricos de Diener, et al. (1999), Limiñana, et al. (2010), Lyubomirsky y Lepper (1999) y Mayer y Salovey (1997), entre otros, y forma parte de un programa más amplio destinado a trabajar la creatividad y el bienestar subjetivo como variables facilitadoras del rendimiento.

La intervención se llevó a cabo en los grupos experimentales y entre las medidas pre/post-test. Tuvo lugar en horario lectivo y se integró dentro de la programación didáctica de las asignaturas del curso. Su duración fue de ocho sesiones de 90 minutos, distribuidas a lo largo de un semes-

tre. Las tareas habituales de clase se combinaron con experiencias suscitadoras de emociones positivas y estudios de caso en los que los estudiantes desarrollaron habilidades de atención, reparación y comprensión emocional, junto con estrategias de pensamiento creativo.

La aplicación del programa exigió a) una formación previa (primer semestre) del profesorado participante (6 en total) en técnicas creativas y de gestión emocional positiva, de 10 horas de duración; b) diseño cooperativo de las tareas y técnicas a desarrollar en el aula; c) selección de éstas por consenso, d) adaptación al aula y a la materia en el cronograma establecido (segundo semestre), e) implementación, f) seguimiento y evaluación.

El grupo control tuvo sus medidas de IE pre/post-test, en similares momentos que el grupo experimental, y desarrolló sus clases con una metodología tradicional, sin formación específica del profesorado.

#### 2.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

Recogidos los datos, se registraron, tabularon y prepararon para el tratamiento estadístico con SPSS (v.24). Realizamos estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones típicas) para conocer las características de la muestra y su IE, y estadística inferencial paramétrica (Pruebas t para muestras independientes) y no paramétrica (U de Mann-Whitney), una vez realizadas las pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) y homocedasticidad (Levene) pertinentes, y vigilados los efectos de arrastre y de aprendizaje por la práctica, con el fin de estudiar posibles diferencias en IE por grupo, derivadas de una intervención basada en una educación emocional positiva integrada en el aula. El nivel de significación estadística en todos los casos fue de  $\alpha=,05$ .

### 3. RESULTADOS

La IE total inicial media del alumnado participante fue de 27,43 puntos ( $\sigma=6,15$ ), “adecuada”, según baremos de la prueba aplicada. En la Tabla 1 observamos puntuaciones medias más altas en la dimensión regulación, seguida de claridad y atención emocional. Esto indica que los alumnos regulaban, comprendían e identificaban adecuadamente sus



emociones en los momentos previos a la intervención emocionalmente positiva y creativa integrada en el aula.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la IE total y sus dimensiones (pre-test)

Estadísticos	Inteligencia Emocional			
	Atención emocional	Claridad emocional	Regulación emocional	IE Total
$\bar{x}$	26,87	27,35	28,08	27,43
$\sigma$	6,176	6,185	6,095	6,15
Mínimo	11	12	11	11
Máximo	40	40	40	40

Cuando evaluamos las diferencias por grupo en IE, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas de normalidad, utilizamos estadística paramétrica en el caso de las dimensiones atención y regulación emocional (asumiendo varianzas iguales a un nivel  $\alpha=,05$ , en la prueba de Levene) y estadística no paramétrica en el caso de la dimensión claridad emocional e IE total. En la Tabla 2 comprobamos que existen diferencias significativas de medias en el post-test y en las dimensiones atención ( $t= -2,475$ ,  $p= ,014$ ) y regulación ( $t= -2,357$ ,  $p= ,020$ ) emocional, siendo el grupo experimental ( $\bar{X}_{E_{E1}}= 30,77$ ,  $\sigma= 8,22$ ;  $\bar{X}_{E_{E3}}= 31,20$ ,  $\sigma= 7,358$ ) el que presenta puntuaciones medias superiores al control ( $\bar{X}_{C_{E1}}= 27,96$ ,  $\sigma= 6,05$ ;  $\bar{X}_{C_{E3}}= 28,60$ ,  $\sigma= 6,68$ ). Esto da muestras de la efectividad del programa en la capacidad para percibir y regular las emociones de los estudiantes tras la intervención, aunque el tamaño del efecto para atención ( $d_{E1}= 0.4242641$ ,  $r= 0.21$ ) y regulación ( $d_{E3}= 0.460179$ ,  $r= 0.22$ ) emocional fue pequeño.

Tabla 2. Pruebas t de muestras independientes para Atención y Regulación emocional, según grupo

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
										Inferior	Superior
TMMS-24 1pr	Se asumen varianzas iguales	,219	,641	-1,000	161	,319	-,970	,970	-2,885	,946	
	No se asumen varianzas iguales			-,998	158,584	,320	-,970	,972	-2,889	,950	
TMMS-24 1pt	Se asumen varianzas iguales	6,879	,010	-2,475	161	,014*	-2,812	1,136	-5,055	-,569	
	No se asumen varianzas iguales			-2,498	152,325	,014	-2,812	1,126	-5,035	-,588	
TMMS-24 3pr	Se asumen varianzas iguales	4,734	,031	-1,211	161	,228	-1,152	,951	-3,030	,726	
	No se asumen varianzas iguales			-1,203	149,372	,231	-1,152	,957	-3,044	,740	
TMMS-24 3pt	Se asumen varianzas iguales	,475	,492	-2,357	161	,020*	-2,600	1,103	-4,779	-,422	
	No se asumen varianzas iguales			-2,364	160,811	,019	-2,600	1,100	-4,773	-,428	

Respecto a la claridad emocional y a la IE total, la Tabla 3 nos muestra la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones medias de estas variables en el pre-test y el post-test.

Tabla 3. Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para Claridad Emocional e IE total (pre y post- test), según grupo

	TMMS-24 2pr	TMMS-24 2pt	TMMS Tpr	TMMS T-pt
U de Mann-Whitney	2447,000	2481,000	2525,000	2519,000
W de Wilcoxon	5607,000	5641,000	5685,000	5679,000
Z	-2,896	-2,782	-2,634	-2,654
Sig. asintótica bilater.	,004	,005	,008	,008

En la Tabla 4 comprobamos que estas medias son superiores en el post-test y en el grupo experimental frente al control, lo que indica que la capacidad de nuestros estudiantes para comprender sus emociones mejoró tras la intervención, siendo pequeños los tamaños del efecto para claridad emocional ( $d_{EI2} = 0.449719$ ,  $r = 0.22$ ) e IE total ( $d_{EIT} = 0.3922323$ , efecto = 0.19), de acuerdo con el índice crítico establecido por Cohen.

Tabla 4. Estadísticos para Claridad Emocional e IE total (pre y post- test), según grupo

Grupo		TMMS-24 2pr	TMMS-24 2pt	TMMS T-pr	TMMS T-pt
Control	Media	26,09	27,67	26,81	28,08
	Desviación estándar	6,245	5,835	4,477	4,603
Experimental	Media	28,81	30,93	28,43	30,97
	Desviación estándar	6,255	8,444	4,379	6,958
Total	Media	27,49	29,35	27,65	29,57
	Desviación estándar	6,378	7,456	4,487	6,092

Cuando estudiamos las diferencias por grupo en rendimiento académico descubrimos que son significativas ( $t = -2,361$ ,  $p = ,019$ ), siendo más alto el del grupo experimental ( $\bar{X} = 6.96$ ,  $\sigma = 1.452$ ) que el del control ( $\bar{X} = 6.33$ ,  $\sigma = 1.920$ ), con un tamaño del efecto pequeño ( $d = 0.3701178$ ,  $r = 0.18$ ), de acuerdo con el índice crítico establecido por Cohen.

Tabla 5. Pruebas t de muestras independientes para Rendimiento académico, según grupo

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Rendimiento	Se asumen varianzas iguales	2,952	,088	-2,361	161	,019	-,62731	,26571	-1,15203	-,10260
	No se asumen varianzas iguales			-2,341	144,988	,021	-,62731	,26795	-1,15692	-,09771

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En virtud de lo expuesto, queda patente que la formación inicial de los futuros egresados universitarios debe continuar la línea propuesta por el EEES, a partir de una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia competencias esenciales para una adecuada transición a la vida activa, dentro de un contexto laboral que demanda grandes cotas de autonomía, flexibilidad, pensamiento crítico e innovación. Debería ir más allá de la adquisición de un empleo e incidir más en aspectos como las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, para en última instancia, aunar las lógicas académica y laboral, al tiempo que se revisa de forma conjunta, cuál debe ser la misión de la universidad en la actualidad y a qué perfiles competenciales necesita dar respuesta (Lluch, et al., 2017).

Entendemos que las habilidades emocionales son herramientas que proveen al individuo de los recursos necesarios para enfrentarse a las demandas del medio académico-laboral. Con la intención de contribuir en

la mejora del conocimiento de las competencias emocionales de nuestros estudiantes y su desarrollo, y para favorecer el proceso de inserción sociolaboral desde la formación universitaria, esta investigación ha profundizado en esta dirección y evaluado el impacto que un programa de educación emocional positiva y creativa puede tener en el desarrollo de su IE.

Al igual que ocurre en distintos estudios (Gilar-Corbi, et al., 2019; Muñoz y Bisquerra, 2006, 2014; Navarro y Pérez de Albéniz, 2010; Pérez, et al, 2014), nuestros resultados muestran la efectividad de nuestra intervención, tanto en la IE total como en la comprensión emocional, y más aún en la regulación y la atención emocional. Los tamaños del efecto pequeños encontrados nos invitan a pensar que un programa de intervención más sistematizado y generalizado, al igual que duradero en el tiempo, como señalan Oberst, et al. (2009), puede mejorar sus efectos en las personas y las sociedades.

De igual manera, el programa mejoró el rendimiento de los alumnos del grupo experimental, frente a los del control. Nuestros datos confirman los de investigaciones previas que indican que los programas de educación emocional repercuten en un mejor rendimiento académico y/o laboral (Beldfield et al., 2015; Durlak, et al., 2011; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal, et al., 2006; Goleman, 2005; Lopes, et al., 2006; Mayer, et al., 2008; Nathanson, et al., 2016).

Como prospectiva, son de interés estudios diferenciales (por género, edad, tipo de estudios, etc.) en estudiantes universitarios, sobre la incidencia de una intervención emocionalmente positiva y creativa en la IE y el rendimiento, en línea con nuestros objetivos de capacitar para la empleabilidad y el éxito académico, que constaten con estudios experimentales y muestras más amplias y representativas los resultados de nuestra investigación. También sería interesante realizar seguimientos longitudinales con nuevas medidas, que complementen las efectuadas en este trabajo y en diferentes momentos temporales, que den fuerza a los efectos positivos encontrados con nuestra intervención.

La educación es una cuestión que incide en muchos aspectos de la vida del ser humano, en la dimensión intelectual, social, económica, cultural,

personal y profesional, entre otras. Durante mucho tiempo se han valorado las personas inteligentes, sobre todo en la escuela tradicional, pero en el siglo XXI, esta visión ya no está presente con la misma fuerza, cobrando importancia una serie de elementos y nuevos factores entre los que encuentra la IE (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002; Pineda, 2012). Los futuros profesionales del ámbito educativo demandan una formación integral, con mayor desarrollo de competencias para acceder a un empleo, más allá de la especialización profesional (Bozu y Aránega, 2017).

En el actual escenario económico, social y laboral, queda justificada la importancia de acercar posturas y crear puentes de entendimiento y cooperación entre las instituciones de educación superior y el mercado laboral. El centro de actuación se debe situar en el estudiante, futuro profesional del siglo XXI, que debe articular desde su propio proyecto profesional y vital, un conjunto de competencias de acción profesional adquiridas durante la formación superior, para incrementar así sus oportunidades en el proceso de transición a la vida activa (Llanes et al., 2017; Van der Heijde, 2014).

Los empleadores valoran la capacidad de aprendizaje autónomo y de adaptación a nuevas situaciones, la inteligencia emocional, la creatividad, el liderazgo, la iniciativa y el espíritu emprendedor, como competencias que los universitarios deben poseer en un grado alto de desarrollo al término de su formación inicial, para acceder al mercado laboral con un adecuado nivel de empleabilidad. Por lo tanto, es pertinente y necesario, como recomienda la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), alcanzar en España un mayor equilibrio entre la oferta y la demanda actual de competencias, para garantizar desde la educación superior, que los egresados adquieran un alto nivel de competencias profesionales relevantes para la nueva realidad socioeconómica y laboral (Martínez, et al., 2019).

Consideramos necesario, por tanto, en este periodo de transformación educativa, la implantación de planes de acción innovadores en la Universidad que fomenten la IE, la creatividad y la felicidad, facilitando así

el rendimiento académico de nuestros alumnos a la vez que les preparamos para su inclusión en el mundo laboral (Caballero-García y Carretero, 2016; Caballero-García, et al, 2017a, 2017b; Caballero-García y Sánchez, 2018; Caballero-García, et al., 2019).

El trabajo que presentamos se inserta dentro de las líneas de investigación que defienden el desarrollo de competencias para la empleabilidad durante la formación universitaria. Compartimos con Martínez et al. (2019) la necesidad de buscar sinergias de comunicación y cooperación entre el contexto productivo, los agentes sociales y la universidad, y hacerlo tanto local como nacional e internacionalmente, para encontrar el equilibrio y transferencia que exige el EEES en la nueva Revolución 4.0.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariza, M.H.R., Bonilla, N.M.C., León, J.C.O., y Vaca, P.V. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47.
- Bar-on, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-on, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bozu, Z. y Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 143-163.
- Brackett, M.A. y Rivers, S.E. (2013). Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 368-388). Nueva York: Taylor and Francis.

- Caballero-García, P.A. y Carretero Cenjor, M.J. (2016). Emociones, creatividad y aprendizaje on-line. En C.M. Vizoso y A. Sánchez-Bayón (Coords.). *Hacia una universidad del Tercer Milenio. Reflexiones y experiencias docentes ABT* (pp. 59-75). Madrid: Delta Publicaciones Universitarias.
- Caballero-García, P.A., Guillén Tortajada, E. y Jiménez Martínez, P. (2017a). Creativity, entrepreneurship and happiness: ingredients for a High Education change. *Actas de la 21st World Multi-Conference on Systemics, Cybernetics and Informatics (WMSCI 2017)*, Julio 8-11, Orlando, Florida, U.S.A.
- Caballero-García, P.A., Guillén Tortajada, E., y Jiménez Martínez, P. (2017b). El emprendimiento como propuesta de cambio y herramienta clave para acercar la formación universitaria a la realidad social del mercado laboral. *Actas del Simposio Internacional "El desafío de emprender en la escuela del siglo XXI" (SIEMPRE 2017)* (pp. 2-21), diciembre 18-19. Sevilla: España.
- Caballero-García, P.A., y Sánchez Ruiz, S. (2018). La felicidad en estudiantes universitarios. ¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 21(3), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.3.336721>
- Caballero-García, P.A., Sánchez Ruiz, S. y Belmonte Almagro, M.L. (2019). Análisis de la creatividad de los estudiantes universitarios. Diferencias por género, edad y elección de estudios. *Educación XXI*, 22(2), 213-234, doi: 10.5944/educXXI.22552.
- Caruso, D. y Salovey, P. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente. La inteligencia emocional en la empresa*. Málaga: Algaba.
- Consejo de ministros de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET2020»). *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, 119/2, 28 de mayo.
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado <http://www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/Uo724072.pdf>



- Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1979). *Quasi- experimentation. Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Cruz, V., Caballero-García, P.A. y Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de investigación educativa*, 31(2), 392-410.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas R.E., y Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Dirección General de Educación y Cultura (2015). Educación y formación 2020. Política escolar. Un planteamiento que incluye a todo el centro educativo para abordar el abandono escolar prematuro. Bruselas: Comisión Europea.
- Do Ceu Taveira, M. y Rodríguez Moreno, M.L (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 335-345.
- Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. y Gullotta, T.P. (Eds.) (2015). *The handbook of social and emotional learning*. Nueva York: The Guilford Press.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., y Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotion learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-19.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J., y Guil, R. (2004). Medidas de Evaluación en Inteligencia Emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004a). *Trait Meta-MoodScale (TMMS-24)*. Recuperado de: <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/TMMS24%20con%20referencias.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004b). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona, Kairos.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N., y Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*, 18(1), 91-107.
- Gijbels, D. (2011). Assessment of vocational competence in higher education: reflections and prospects. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 381-383, doi: 10.1080/02602938.2011.581859

- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, J.L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: Evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educacion XXI*, 22(1), 161-187.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam.
- González-Cabrera, J., Pérez-Sancho, C., y Calvete, E. (2016). Diseño y validación de la escala de inteligencia emocional en internet para adolescentes. *Psicología Conductual*, 24(1), 93-105.
- León, O.G. y García-Celay, I.M. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Levin, H.M. (2012). More than just test scores. *Prospects*, 42, 269-284. doi:10.1007/s11125-012-9240-z
- Limiñana, R.M., Corbalán, J., y Sánchez-López, M.P. (2010). Creatividad y estilos de personalidad: aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 26(2), 273-278.
- Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., y Gómez-Benito, J. (2004). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 10, 29-41.
- Llanes, J., Figuera, P., y Torrado, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en pedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 46-60.
- Lopes, P.N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., y Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance, affect, and attitudes at work. *Psicothema*, 18(Supl. 1), 132-138.
- Lyubomirsky, S. y Lepper, H.S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137-155.
- Lluch Molins, L., Fernández-Ferrer, M., Pons Seguí, L., y Cano García, E. (2017). Competencias profesionales de los egresados universitarios: estudio de casos en cuatro titulaciones. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (30), 49-64.

- Martínez, P., González, C. y Rebollo, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Mayer, J.D. (2001). Emotion, intelligence, emotional intelligence. En J.P. Forgas (Ed.). *The handbook of affect and social cognition* (pp. 410-431). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum y Associates.
- Mayer, J.D., Roberts, R.D. y Barsade, S.G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. doi: [10.1146/annurev.psych.59.103006.093646](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646)
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517. doi:[10.1037/0003-055x.63.6.503](https://doi.org/10.1037/0003-055x.63.6.503)
- Mccarney, R., Warner, J., Iliffe, S., Van Haselen, R., Griffin, M. y Fisher, P. (2007). The Hawthorne Effect: a randomised, controlled trial. *BMC medical research methodology*, 7(1), 30-37.
- Mestre, J.M., Maccann, C., Guil, R., y Roberts, R.D. (2016). Models of cognitive ability and emotion can better inform contemporary emotional intelligence frameworks. *Emotion Review*, 8(4), 322- 330.
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el EEES. Documento-Marco*. Recuperado de: [http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco\\_10\\_Febrero.pdf](http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf)
- Muñoz De Morales, M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 401-412.

- Muñoz De Morales, M. y Bisquerra, R. (2014). Evaluación de la implementación de programas de educación emocional en el marco de un plan de innovación educativa en Gipuzkoa. Póster presentado en el *I Congrés Internacional d'Educació Emocional* (X Jornades d'Educació Emocional: "Psicologia positiva i benestar". Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Nathanson, L., Rivers, S.E., Flynn, L.M., y Brackett, M.A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 1-6.
- Navarro, M.C. y Pérez De Albéniz, A. (2010). Los programas universitarios para mayores: La Universidad de la Experiencia de la Universidad de la Rioja. En J. Giró (Ed.), *Envejecimiento, conocimiento y experiencia* (pp. 109-125). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Niño, J.I., García García, E. y Caldevilla, D. (2017). Inteligencia emocional y educación universitaria: una aproximación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 15-27.
- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N. y Vilaregut, A. (2009). Training emotional and social competences in higher education: The seminar methodology. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 523-533.
- Organización para la Cooperación y desarrollo económicos (Ocde, 2015). *Skills Strategy Informe de Diagnóstico. Informe diagnóstico de la estrategia de competencias de la OCDE: España*. Recuperado de [https://skills.oecd.org/developskills/.../Spain\\_Diagnostic\\_Report\\_Espagnol](https://skills.oecd.org/developskills/.../Spain_Diagnostic_Report_Espagnol).
- Pagués, C. y Ripani, L. (2017). El empleo en la cuarta revolución industrial. *Integración & comercio*, 42, 266-276. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6174376>
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., y Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers Psychology*, 6(160), 1-27. doi:10.3389/fpsyg.2015.00160.

- Pérez, N., Hidalgo, V., Moltó, M.J., Figueras, A., Guillen, J.L., Larran, C. y Núñez-Lozano, J. (2016). Experiencias de Educación Emocional en la etapa de Educación Infantil: el método Braini Emotions. *Simposio Avances de la Inteligencia Emocional en Educación. VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Pérez De Albéniz, A., Pascual, A.I., Navarro, M.C., y Lucas-Molina, B. (2014). Más allá del conocimiento. El impacto de los programas educativos universitarios para mayores. *Aula Abierta*, 43, 54-60.
- 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. doi: 10.5944/educxxi.16.1.725
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 523-546.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. <http://dx.doi.org/10.1002/per.416>
- Pineda Galán, C. (2012). Inteligencia Emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Rieffe, C., Broekhof, E., Kouwenberg, M., Faber, J., Tsutsui, M.M., y Güroğlu, B. (2016). Disentangling proactive and reactive aggression in children using self-report. *European journal of developmental psychology*, 13(4), 439-451.
- Rubiales, J., Russo, D., Pompa, J.P.P. Y González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163-186.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Palomera, R., Extremera, N., Salguero, J.M., y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J.B., y Mayer, J.D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 504-520). New York: Guilford Press.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). Washington, DC, US: American Psychological Association.  
<http://dx.doi.org/10.1037/10182-006>
- Sodexo Institute (2018). *Global Workplace Trends 2018. Trends at a glance*. Recuperado de: [https://www.sodexo.com/files/live/sites/sdxcom-global/files/PDF/studies-reports/2018\\_Sodexo-Global-Workplace-Trends\\_EN.pdf](https://www.sodexo.com/files/live/sites/sdxcom-global/files/PDF/studies-reports/2018_Sodexo-Global-Workplace-Trends_EN.pdf)
- Torres, F.A. y Quintero, J. (2016). *Transformación de las prácticas pedagógicas universitarias Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Alicante: ACIPE: asociación científica de psicologías y educación.
- Unión Europea (2008). Pacto europeo para la salud mental y el bienestar. *Conferencia de alto nivel de la UE. Juntos por la salud Mental y el Bienestar*. Bruselas: Unión Europea.
- Uribe Orellana, M. (2015). *Relación entre la calidad del desempeño docente y el rendimiento académico en los estudiantes de la escuela profesional de enfermería de la universidad privada Antenor Orrego*. Tesis Doctoral. Perú: Facultad de Educación de la Universidad de Trujillo.
- Van Der Heijde, C.M. (2014). Employability and Self-Regulation in Contemporary Careers. En M. Coetzee (Ed.), *Psycho-social Career Meta-capacities* (pp. 7-17). London: Springer.