

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/288990292>

Valoración de la efectividad de la formación en competencias emocionales en educación superior

Chapter · June 2015

CITATIONS

0

READS

68

2 authors, including:



[Núria Pérez Escoda](#)

University of Barcelona

62 PUBLICATIONS 220 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Project Evaluation of emotional intelligence programs [View project](#)

All content following this page was uploaded by [Núria Pérez Escoda](#) on 02 January 2016.

The user has requested enhancement of the downloaded file. All in-text references [underlined in blue](#) are added to the original document and are linked to publications on ResearchGate, letting you access and read them immediately.

The background of the cover is composed of numerous green brushstrokes of varying lengths and shades, radiating from the center. A dark blue horizontal band is positioned across the middle of the cover, containing the main title and volume information.

INVESTIGAR CON Y PARA LA SOCIEDAD

Vol. 2

EDITA

aidipe

INVESTIGAR CON Y PARA LA SOCIEDAD

Vol. 2

AIDIPE (Ed.)

©AIDIPE

©Investigar con y para la sociedad. Vol. 2.

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa

I.S.B.N.: 978-84-686-6905-2 Volumen 2

Impreso en España

Editado por Bubok Publishing S.L

VALORACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

.....PÉREZ-ESCODA, Núria
SA65RIEGO PUIGŽA UŦU

Universidad de Barcelona. Universidad de Lérida
Barcelona/Lérida. España

nperezescoda@ub.edu, msabariego@ub.edu, gfilella@pip.udl.cat

Resumen

En este trabajo se presenta la evaluación de los efectos del Posgrado de Educación Emocional y Bienestar de la Universidad de Barcelona, sobre el desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional y la conducta de sus alumnos para afrontar una situación conflictiva. Se ha realizado una investigación cuasi-experimental pre-test - post-test con grupo control. Si bien el estudio completo incluye un conjunto de pruebas más amplio, este trabajo se centra en el análisis de los resultados del *Test situacional G del GROPE* elaborado *ad hoc* para esta investigación y que plantea un caso o situación en la que se pide al encuestado que se visualice para expresar sus sentimientos, cogniciones y comportamientos ante a la misma. Para el análisis de las respuestas se estableció una codificación de las respuestas y los datos se analizaron con el software QSRNVIVO-10 diseñado para el análisis en investigaciones basadas en datos cualitativos.

Los resultados muestran en los estudiantes del postgrado una evidente mejora en la capacidad de identificar las emociones con precisión, regular cognitivamente las emociones y reac-

cionar o comportarse de forma más asertiva, mientras que el grupo control no se observó esta mejora en el transcurso del mismo periodo de tiempo.

Abstract

In the present work we show the evaluation of the effects of the Postgraduate Programme in Emotional Education of the University of Barcelona (Posgrado de Educación Emocional de la Universidad de Barcelona) in the development of the emotional awareness, emotion regulation and the behavior of students when facing conflict situations. We carried out a quasi-experimental design with pre-test and post-test with a control group. Although the complete study includes a broader number of tests, we centered this work in the analysis of the results obtained with the situational test G del GROPE, which was elaborated ad hoc for this investigation and which arises a case or situation in which the respondent is asked to visualize in order to express his feelings, cognitions and behaviors. For the analysis of the responses, we established a specific codification of the answers, and the data was analyzed with the QSRNVIVO-10 software, especially designed for the research based on qualitative data.

Results show that the students of the aforementioned postgraduate programme notably improved their capacity to identify emotions precisely, as well as their ability to regulate emotions and their capacity to reactor behave in a more assertive way, while the control group showed no improvement during the same amount of time.

Palabras clave

Desarrollo emocional, inteligencia emocional, análisis de datos, análisis comparativo, análisis de contenido.

Keywords

Emotional development, emotional intelligence, data analysis, comparative analysis, content analysis

Introducción

Han aumentado las investigaciones que defienden que poseer una adecuada competencia Emocional marca la diferencia para alcanzar éxito en muchos ámbito de la vida, escolar, familiar, social y laboral y aportan evidencias al respecto (Goleman, 1996; González, Piqueras y Linares, 2010).

Paralelamente, existe un acuerdo generalizado en aceptar que es posible educar las emociones y que es una necesidad social avanzar en el diseño e implementación de propuestas con tal fin (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Bisquerra, 2009 y 2012; Torrijos & Martín, 2014). A estos avances podemos añadir la relevancia del cambio educativo a nivel internacional que ha impulsado el paso de una educación centrada en la adquisición de conocimientos a otra orientada al desarrollo de competencias. Todo ello ha propiciado el origen de una revolución emocional (Bisquerra, 2009), que afecta a la psicología, la educación y a la sociedad en general

y que persigue el desarrollo de las competencias emocionales. La estrategia para desarrollar las competencias emocionales se denomina educación emocional (Bisquerra et al., 2012) y surge como la respuesta educativa y preventiva a esta necesidad social.

El ejercicio de determinadas profesiones requiere de un conjunto de competencias emocionales que va más allá de la preparación técnica, tal es el caso de los educadores (profesorado de secundaria, tutores, maestros, psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, educadores sociales, etc.), responsables de recursos humanos y otros profesionales de ayuda (médicos, enfermeros, abogados, y otros) en permanente contacto con otras personas.

Para contribuir al desarrollo de las competencias emocionales de estos profesionales se imparte desde el curso 2002-03 el Postgrado en Educación emocional y Bienestar de la Universidad de Barcelona (30 créditos ECTS). El Postgrado se compone de seminarios y clases impartidas por expertos, ofrece un seguimiento tutorizado del estudiante para el desarrollo de un proyecto además de un período de prácticas. Los objetivos del postgrado son, por un lado, proporcionar una formación especializada (teórica, técnica y práctica) que capacite para el diseño y aplicación de programas de educación emocional, y por otro facilitar el desarrollo de las propias competencias emocionales de los estudiantes del mismo.

En este último objetivo se centra el estudio que presentamos. Concretamente ha interesado comprobar si el paso de los estudiantes por el postgrado les ha permitido a) mejorar su capacidad para reconocer y expresar las propias emociones ante una situación conflictiva; b) cambiar sus patrones de pensamiento hacia pensamientos que permitan una comprensión de la situación y una regulación adaptativa de su respuesta frente a los acontecimientos; y c) la ejecución de comportamientos asertivos o respuestas que tiendan a resolver o paliar la situación conflictiva.

Se ha contado con un grupo control que no ha tenido la formación del postgrado y a los que se ha aplicado el mismo cuestionario. Cabe esperar cambios destacables en los estudiantes que no se produzcan en los participantes del grupo control, para poder afirmar que la variable formación es la responsable de tales diferencias.

Metodología

Diseño

Se ha utilizado un diseño cuasi-experimental pre-test-post-test con grupo control.

Cuadro 1 Diseño cuasi-experimental pre-test post-test

Grupo	Pretest	Programa	Posttest
G. Experimental	X	X	X
G. Control	X		X

Participantes

El estudio cuenta con una muestra de N=294 adultos, de los cuáles el 58% pertenecen al grupo experimental (GE) N= 169 sujetos. El grupo control (GC) quedó constituido por 125 participantes, que representan el 42% de la muestra.. La elección de los participantes respon-

de a un muestreo intencional, siendo los miembros del GE los estudiantes del Postgrado en Educación Emocional y Bienestar de la Universidad de Barcelona de cuatro promociones consecutivas entre los años 2010 y 2014. Como participantes del GC se rogó a cada estudiante que pidiese a un buen amigo suyo que colaborase en el estudio. Se requirió que no participase en procesos formativos relacionados con el desarrollo de las competencias emocionales durante el curso. Esto permitía disponer de un GC con participación voluntaria y características socioculturales parecidas a las de los participantes.

Instrumentos

Como instrumento se ha utilizado el *Test situacional G*. Se trata de un caso práctico o situación, ideada por el equipo investigador. El encuestado debe leerla poniéndose en la piel del protagonista y seguidamente responder por escrito a tres simples preguntas que permiten indagar en la respuesta emocional, cognitiva y conductual con la que él afrontaría la situación. El caso se detalla en el siguiente cuadro.

Cuadro 2. Caso o situación pretest-postest

Situación o caso práctico
Unos amigos han estrenado en los últimos meses un nuevo piso. Una amiga en común te ha explicado que hace quince días un buen grupo acudieron invitados a la inauguración y que se lo pasaron muy bien. Hace un año, cuando tú te trasladaste, los invitaste a cenar para mostrarles tu nuevo hogar. Esta vez tú no has recibido ninguna invitación.
¿Qué sientes? ¿Qué piensas? ¿Qué harías?

Procedimiento

Se administró a los estudiantes del Postgrado en Educación Emocional y Bienestar (GE) y a los integrantes del grupo control (un buen amigo/a de los mismos) (GC) el *Test situacional G* al inicio del curso (pretest) y justo un año después (postest). El alumnado participante en el GE recibió la formación impartida en el Postgrado. Se trata de una formación de 30 créditos que cuenta con 270 horas presenciales a las que se añade un acompañamiento tutorizado para el desarrollo de un proyecto y un período de prácticas. El GC no recibe formación, simplemente colabora altruistamente respondiendo al cuestionario. Cada participante, independientemente del grupo, firmó un consentimiento informado tras el cual recibió on-line el cuestionario al cual respondió voluntariamente.

Análisis de Resultados

Para el análisis de los datos, se codificó la información procedente de las respuestas en cada una de las tres preguntas: ¿qué sientes?, ¿qué piensas? y ¿qué haces? Primero se definió un sistema de nodos o categorías que se procesaron mediante el programa informático QSR-NVIVO 10 diseñado para el análisis en investigaciones basadas en datos cualitativos. Esta herramienta permite codificar los fragmentos seleccionados según el sistema de categorías empleado y posibilita unos índices cuantitativos de cada uno de los indicadores, en cuanto al número de párrafos y su porcentaje con respecto a los otros indicadores (Palacios *et al.*, 2013). Para ello se revisó y adaptó la categorización utilizada en una investigación previa (Pérez-Escoda y otros, 2013) que fue reducida a las categorías explicitadas en el cuadro 3.

Cuadro 3. Categorías de análisis

1. Conciencia emocional (consc)	
1.1.(Conscnop) respuesta no pertinente	Respuesta que no corresponde a lo que se pregunta
1.2.(Noidemo) no identificación de la emoción	No denomina ni etiqueta adecuadamente la emoción (Ej. “no lo sé”, “fatal”)
1.3.(Idemo) identificación de la emoción	Nombra adecuadamente o clasifica la emoción
1.3.1.(Nopreci) no precisión	Sin precisión. Imprecisa la emoción: “incómodo”, “molesto”, “me siento”
1.3.2. Sipreci) precisión	
Precisa la emoción	
2. Regulación de la emoción (reg)	
2.1.(Regnop) respuesta no pertinente	Respuesta que no corresponde a lo que se pregunta
2.2.(Pensnoreg) pensamiento no regulador	No se implica y/o no es capaz de justificar ni relativizar la situación planteada; atribuye la culpabilidad a la persona protagonista del caso
2.2.1.(Pasiva) pasividad	Muestra poca implicación o no propone alternativas para superar la situación (Ej.: “no pasa nada “)
2.2.2.(Neg) negatividad	No justifica ni relativiza la situación planteada; atribuye la culpabilidad de la persona protagonista del caso.
2.3.(Pensreg) pensamiento regulador	Expresa una razón de la situación planteada en el caso de carácter positivo o constructivo y justifica o propone una alternativa para solucionar la situación problemática
3. Comportamiento (comp)	
3.1.(Compnop) respuesta no pertinente	Respuesta que no corresponde a lo que se pregunta
3.2.(Noasert) no asertividad	No se proponen alternativas para superar la situación planteada.
3.2.1.(Pasiva) pasividad	Muestra poca implicación o no propone alternativas para superar la situación (Ej.: “no pasa nada “)
3.2.2.(Neg) negatividad	No justifica ni relativiza la situación; atribuye la culpabilidad de la persona protagonista del caso.
3.3. (Mixta) mixta	Expresa una combinación de diferentes estrategias de comportamiento o una estrategia que no se ve clara.
3.4.(Asertivo) asertividad	Propone al menos una alternativa para superar la situación.

Una vez determinados los nodos o categorías con sus correspondientes niveles se procedió a la codificación de las respuestas de los participantes en el estudio distinguiendo las respuestas efectuadas en cada una de las fases. El interés de este análisis descriptivo consiste en determinar la evolución hacia una mayor precisión de la respuesta en la fase final en el grupo de estudiantes que constituían el GE, pudiendo comparar esta evolución con los resultados del GC. Para facilitar este análisis comparativo se calculó el porcentaje de respuestas en cada una de las categorías de los diferentes grupos y fases.

Tabla-1. Resultados en porcentajes de respuesta a cada categoría por grupos (GE i GC) y fase (PRE-POST)

		%PRE_GE	%POST_GE	%PRE_GC	%POST_GC
1- Consciencia					
1.1-Conscnop		3%	1,6%	6%	6,9%
1.2-Noidemo		11%	5%	16%	15%
1.3-Idemo	1.3.1-Nopreci	12%	13%	9%	20,7%
	1.3.2-Sipreci	74%	80,4%	69%	57,4%
2- Regulación					
2.1-Regnop		3%	0%	7,8%	3%
2.2-Pensnoreg	2.2.1-Pasiva	0%	1%	5%	6%
	2.2.2-Neg	37%	16,4%	35%	38%
2.3-Pensreg		60%	82,6%	52,2%	53%
3- Comportamiento					
3.1-Compnop		0%	0%	5,8%	8,12%
3.2-Noasert	3.2.1-Pass	26%	17,2%	26,4%	32,18%
	3.2.2-Nega	2%	0%	6,4%	2,3%
3.3-Mixta		34%	25,4%	34,4%	31%
3.4-Asertivo		38%	57,4%	27%	26,4%

Resultados

Los resultados permiten confirmar el valor del Postgrado en Educación Emocional y Bienestar de la Universidad de Barcelona para el desarrollo de las competencias emocionales en las tres dimensiones analizadas: consciencia emocional, pensamiento regulador y respuesta resolutoria. El interés de este análisis consiste en determinar el progreso en cada uno de los anteriores aspectos desde las respuestas menos pertinentes hasta las relativas a las habilidades socioemoconales más adecuadas o asertivas, entre la fase inicial y la fase final del GE, comparando esta evolución tanto con los resultados del GC como con los resultados de estudios previos (Pérez-Escoda y Filella, 2013) efectuados con otros colectivos y dirigidos a evaluar los efectos de programas de formación para el desarrollo de las competencias emocionales que responden a acciones más puntuales -sólo de 30 horas- y menos dilatados en el tiempo.

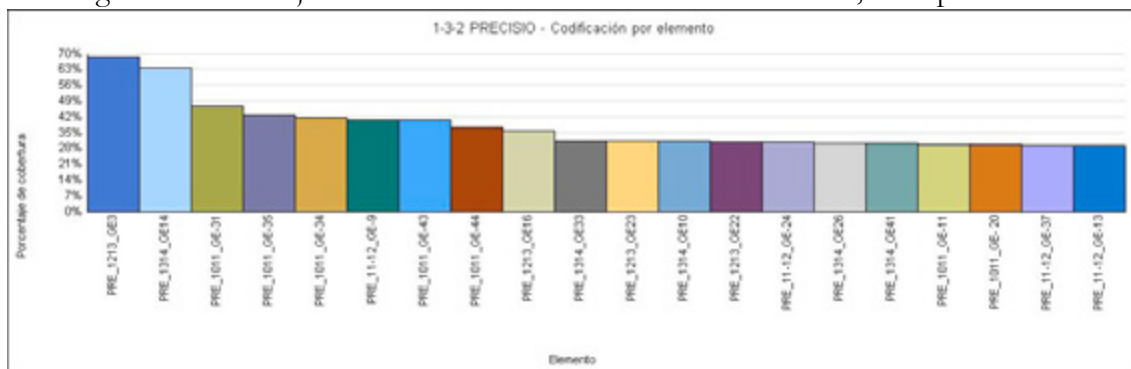
Veamos, a continuación, la evolución en el desarrollo de las competencias emocionales en el GE, analizando los efectos de la actividad formativa más pormenorizadamente.

a) Conciencia emocional

El análisis de las respuestas a la pregunta ¿qué sientes?, relacionada con la conciencia emocional, permite observar un incremento en la identificación de la emoción con precisión por parte de los estudiantes del grupo experimental: se pasa de un 74% en el pretest a un 80.4% en el postest. Paralelamente, se observa una disminución de 6 puntos en la «no identificación de la emoción», igual que se reducen a la mitad las respuestas no pertinentes ante esta pregunta (del 3% al 1,6%, después del Postgrado). Contrariamente, en el GC la respuesta con precisión disminuye de un 69% a un 57,4% y, a su vez, aumenta un 11,7%. el número de personas de este grupo que no precisan la emoción. Esta evolución en los diferentes indicadores de la dimensión global permite confirmar el efecto positivo del Postgrado en cuanto a una mejor y mayor capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, tal y como reflejan las dos figuras 1 y 2.

En ellas se ilustra el porcentaje de cobertura de la codificación, es decir, el porcentaje de caracteres codificados en el nodo “Precisión de la emoción” y su relevancia en el contenido de las respuestas emitidas: como se observa, si bien los valores extremos se equilibran más moderadamente, en el análisis postest aumentan las referencias al nodo en la mayoría de los casos.

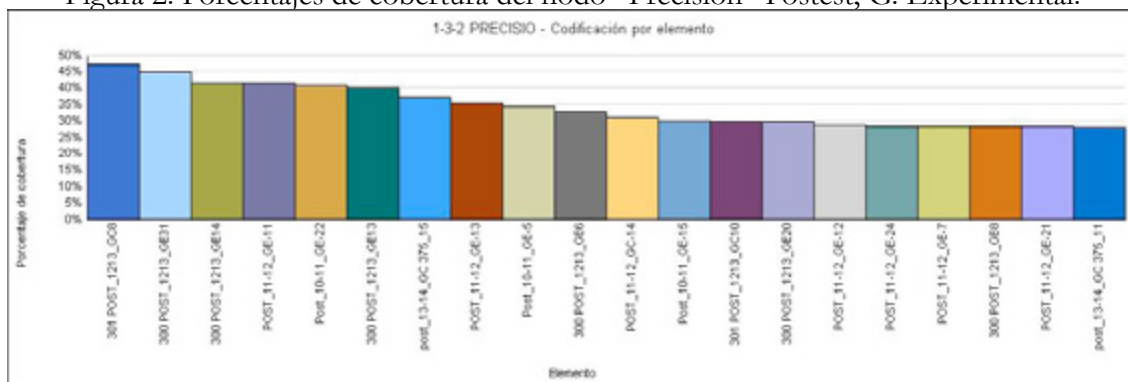
Figura 1: Porcentajes de cobertura del nodo “Precisión” Pretest, G.Experimental.



Fuente: Nvivo

Finalmente, otro dato relevante que confirma la eficacia del Postgrado en la evolución satisfactoria de sus estudiantes es su mayor capacidad para identificar las emociones disponiendo de un vocabulario emocional más rico y preciso. Así lo constatamos si analizamos atentamente sus producciones verbales al final de la intervención: el redactado es preciso y detallado, se justifican las emociones e incluso se relativiza su carácter negativo, matizándose también sus distintos elementos e incluso se reconoce la ambigüedad emocional, es decir de experimentar varias emociones a la vez.

Figura 2: Porcentajes de cobertura del nodo “Precisión” Postest, G. Experimental.



Fuente: Nvivo

A modo ilustrativo, hemos seleccionado intencionalmente la respuesta con mayor cobertura del nodo “Precisión de la emoción” en el postest (primer caso de la figura 2) para comparar la respuesta previa y posterior al Postgrado. Se aprecia como en el pretest no se identificaba adecuadamente la emoción.

Pretest: ¿Qué sientes?

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

Postest: ¿Qué sientes?

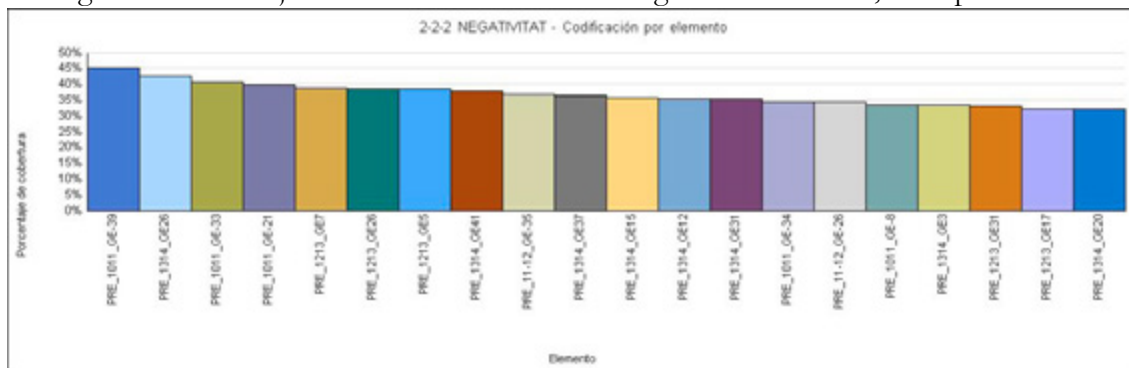
Depende de la situación en la que esté con estos amigos. Si ya hemos perdido el contacto por razones X pues no me sentaría mal. Si aún tenemos contacto y no entiendo porque no me han invitado, sentiría tristeza o decepción (POST_12-13_GE31)

b) Regulación emocional

Por regulación emocional se entiende la capacidad de utilizar las emociones de forma adecuada. Los porcentajes de la tabla 1, constatan que el GE aumenta significativamente su patrón de pensamiento regulador:

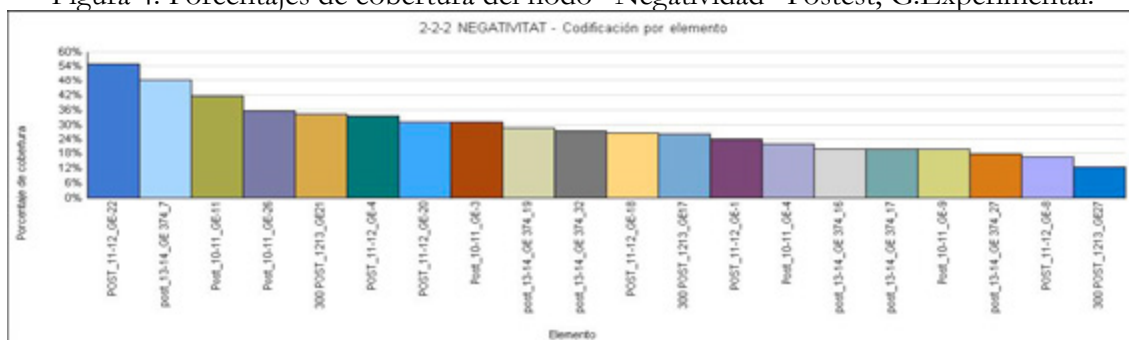
- Desciende el porcentaje de las respuestas no reguladoras, especialmente de las negativas, que ni permiten justificar ni relativizar la situación planteada. Veamos la disminución de la cobertura del nodo en el postest del cuestionario comparando las figuras 3 y 4 que se presentan a continuación. Su relevancia es significativamente menor en el postest.
- El postgrado mejora las estrategias de «afrontamiento» y la capacidad para autogenerar emociones positivas en los estudiantes participantes. Así lo demuestra la evolución desde el 60% de la puntuación total del nodo “Pensamiento regulador” en el pretest a un 82,6% en el postest.

Figura 3: Porcentajes de cobertura del nodo “Negatividad” Pretest, G.Experimental.



Fuente: Nvivo

Figura 4: Porcentajes de cobertura del nodo “Negatividad” Postest, G.Experimental.



Fuente: Nvivo

A modo de ilustración, se adjuntan algunas de las respuestas reguladoras de los estudiantes egresados del Postgrado: como se observa, o bien expresan una razón de la situación planteada en el caso de carácter positivo o constructivo, o bien justifican y proponen una alternativa para superar o solucionar la situación problemática:

Pienso que quizá se han podido olvidar de invitarme, que se les paso ponerme en la lista de e-mails enviados o que creyeron que ya me habían avisado. O quizá he dicho o hecho algo que no ha sido de su agrado. Puede ser que no les caiga bien y yo creía que sí. (POST 10-11 GE2)

En el caso de “unos amigos”, pensaría, que igual han de pasar a la categoría de “conocidos” y que bueno, un despiste lo tiene cualquiera. Seguramente los justificaría en función del tiempo que hace que no nos vemos, y tendría presente la relación de amistad que tienen ellos, con nuestra amiga en común (la que me lo ha contado) En el caso de “buenos amigos”, pensaría que igual se han enfadado por algún motivo que desconozco, o que quieren celebrarlo de otra manera.” (POST 10-11 GE7)

Pienso que quizás se hayan olvidado de hacerlo, o simplemente que no han querido o han pensado que no era buena idea. Pienso que debo estar tranquila porque tampoco es algo grave que pueda deteriorar nuestra amistad. Pienso que me gustaría hablar con ellos sobre lo que ha pasado. También pienso que no todo el mundo tiene que hacer lo mismo por ti que tu por ellos, y por eso si son mis

amigos no debo exigirles que me devuelvan de la misma manera mi invitación. Si los considero mis amigos es que seguro que me aportan otras muchas cosas. (POST 12-13 GE32).

c) Comportamiento

La relación entre emoción, cognición y comportamiento hace comprensible que los progresos anteriores en la conciencia emocional y el pensamiento regulador del alumnado vaya acompañado de un incremento significativo de las respuestas asertivas y que esto no suceda en el GC. Así, después del Postgrado el porcentaje de asertividad en el GE aumenta en 19,4 puntos (del 38% en el pretest al 57,4% en el postest), a la vez que se reduce notablemente sus respuestas pasivas y negativas ante la situación. En el GC, sin embargo, se mantiene el porcentaje de participantes con un comportamiento asertivo (26,4%) y sin embargo se observa un ligero incremento de aquellos con respuestas no asertivas, especialmente pasivas.

El análisis del contenido del nodo “Asertividad” en el GE postest permite observar con mayor detalle las mejoras en este sentido. Veamos algunas de las respuestas emitidas en el postest:

Quiero saber qué ha pasado y lo pregunto abiertamente a las personas que han organizado el encuentro. Lo pregunto sin enfadarme ni reprochar nada, sencillamente por qué no he ido a la fiesta. Y así valorar qué hacer después dependiendo del motivo (si se han despistado les diré que me sabe mal no haber ido y no le daré más importancia). Si no han podido contactar miraré de facilitar más vías de contacto. Si no han querido invitarme pensaré que ellos han tenido sus razones y ya habrá otras ocasiones...o no. (POST 10-11 GE10)

De entrada espero que esta amiga me proponga un día para ir a ver su piso. Si cuando ya nos hemos visto no veo su intención le comento que me he sentido un poco decepcionada, porque me hubiera hecho mucha ilusión haber podido compartir con ellos la alegría de estrenar el nuevo piso y le preguntaría si hay algún motivo por el que no ha querido que fuera así” (POST 13-14 GE 33)

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

Lo que haría sería esperar un poco a ver si me dan una explicación de por qué no he sido invitada, por si ha sido un mal entendido y si no me dicen nada, les preguntaría por qué no me han invitado y que me hicieran saber si he hecho algo mal o si les ha molestado algo de lo que haya podido hacer. De esta manera si ha habido un mal entendido se aclararía y si simplemente no me han invitado porque no hayan querido que esté allí sin motivo alguno, me replantearía si realmente son mis amigos. (POST 10-11 GE21)

Discusión/Conclusiones

Los resultados permiten afirmar que al cursar el Posgrado en Educación Emocional y Bienestar los estudiantes mejoran de forma muy evidente su capacidad para identificar las emociones con precisión, utilizar pensamientos que permitan regular sus emociones y reaccionar o comportarse de forma más asertiva frente a una situación adversa.

Estos resultados cobran aún más validez al poderse comparar con los del GC, que no recibió la formación.

Las mejoras se observan en las tres dimensiones evaluadas. Respecto a la conciencia emocional se concluye que los estudiantes han mejorado considerablemente su capacidad para reconocer y expresar lo que sienten mediante un lenguaje mucho más preciso que antes de recibir la formación. Contrariamente los miembros del GC se muestran menos hábiles en dicha competencia tanto en el pretest como en el postest, llegando a empeorar.

En relación con la regulación emocional, se observan efectos satisfactorios en la mejora de las estrategias de afrontamiento y la capacidad de los estudiantes para autogenerarse emociones positivas. El pensamiento regulador mejora notablemente en el GE hecho que, además de ratificar la eficacia del Postgrado parece confirmar la necesaria extensión y entrenamiento intensivo en el tiempo de las modalidades formativas que persiguen efectos positivos en esta dimensión de la competencia emocional. A la luz de los antecedentes del presente estudio (Pérez-Escoda y otros, 2013), este resultado es especialmente relevante, pues demuestra el impacto positivo del Postgrado incluso en la dimensión del pensamiento y regulación emocional que en modalidades más breves e intensivas no pudo ser confirmado.

En relación con la dimensión comportamental, se observa en el estudio la mejora de las habilidades de interacción social de los participantes. El análisis de la codificación del nodo “Asertividad” del GE postest confirma que los estudiantes incorporan un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional para buscar alternativas y superar la situación. Entre ellas, la comunicación efectiva, las actitudes prosociales (empatía, actitud positiva (“Intento pensar en positivo y quitarle “hierro” al asunto”) así como estrategias de autoeficacia personal.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Ed.). (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-9.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, A. E. M., Piqueras, J. A. & Linares, V. R. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 861-890.
- Palacios, B., Gutiérrez, A. & Sánchez, M. C. (2013). NVIVO una herramienta de utilidad en el mundo de la comunicación. En Pacheco, M., Vicente, M. & González, T. (Eds.), *2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación: Investigar la Comunicación*

Sección 3: Aprendizaje, formación y desarrollo

hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas (1003-1018). Valladolid: Un. de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación.

Pérez-González, J. C. (2008) Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 2, 523-546.

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.

Torrijos, P.; Martín, J. F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(1), 90-105.



<http://aidipe2015.aidipe.org>

