

Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores*

Effects of an Emotional Education Intervention in Students of University Programs for Older Students

Recepción: 05 Marzo 2014 | Aprobación: 23 Enero 2017

EDUARDO FONSECA-PEDRERO
Universidad de La Rioja, España
ALICIA PÉREZ-ALBÉNIZ^a
Universidad de La Rioja, España
JAVIER ORTUÑO-SIERRA
Universidad de La Rioja, España
BEATRIZ LUCAS-MOLINA
Universidad de Valencia, España

RESUMEN

Los programas universitarios para mayores tienen como objetivo la potenciación de las capacidades cognitivas, emocionales y sociales, así como la mejora de la calidad de vida y el bienestar personal. Las competencias emocionales, por su impacto a múltiples niveles, se deben desarrollar y fomentar a lo largo de todo el ciclo vital. No obstante, hasta el momento, en España existen escasos trabajos que implementen programas de intervención de educación emocional para mayores y que al mismo tiempo evalúen empíricamente su posible impacto. El principal objetivo de este trabajo fue examinar el efecto de un programa de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores. Se utilizó un grupo experimental ($n = 28$) y dos grupos control ($n_1 = 23$; $n_2 = 15$) que fueron evaluados en dos momentos temporales, a través del TMMS-24 y MSCEIT. Los resultados mostraron que, tras un periodo de 4 meses de intervención, el grupo experimental no difirió de forma estadísticamente significativa del grupo control en las puntuaciones medias de inteligencia emocional entre el pretest y el postest. A pesar de los resultados obtenidos, es necesario promocionar las habilidades emocionales y sociales a lo largo del ciclo vital. Es sumamente interesante que se adquieran y potencien las habilidades emocionales en este sector de la población, con la finalidad de mejorar el ajuste personal y la calidad de vida, así como el desarrollo integral de la persona. Futuros estudios deberían utilizar muestras más representativas, así como llevar a cabo un seguimiento longitudinal.

Palabras clave

programas universitarios para mayores; inteligencia emocional; educación emocional; intervención; evaluación.

ABSTRACT

University programs for older students aim at enhancing the cognitive, emotional and social skills as well as improving the quality of life and personal well-being. The emotional competencies, due to their impact

^a Autora de para la correspondencia. Correo electrónico: alicia.perez@unirioja.es

Para citar este artículo: Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., Ortuño-Sierra, J., & Lucas-Molina, B. (2017). Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.eiee>

at multiple levels on individual well-being, should be developed and promoted throughout all stages across the lifespan. However, there is a paucity of studies in Spain that have conducted intervention programs and, at the same time, have empirically assessed their impact. The main goal of the present study was to examine the effects of an emotional education program on older students. An experimental ($n = 28$) and two control groups ($n_1 = 23$; $n_2 = 15$) were used and assessed at two time points using the TMMS-24 and the MSCEIT. The results showed that, after a period of 4 months of intervention, the experimental group did not differ significantly from the control group mean scores of measures of emotional intelligence between the pre-test and post-test. These findings, although inconclusive, highlight the importance of promoting social and emotional skills throughout the whole lifespan. It is very interesting to enhance the emotional and social competences in this sector of the population in order to improve their personal adjustment and quality of life. Future studies should use representative sampling as well as include long term follow-up.

Keywords

university programs for older adults; emotional intelligence; emotional education; intervention; assessment.

Durante la década de los 90, surgió un movimiento que intentó divulgar la idea del envejecimiento activo, entendido como el proceso de aprovechar al máximo las oportunidades para tener un bienestar físico, psíquico y social durante toda la vida (Caprara, 2009; Davey, 2002; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2002). Igualmente, las agendas políticas de instituciones y Gobiernos de ámbito nacional e internacional incorporan en la actualidad la perspectiva de la educación a lo largo del ciclo vital. Esta perspectiva alcanza tanto a programas de nueva creación como aquellos ya existentes (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2010). En este sentido, las instituciones de la Unión Europea vienen realizando desde el año 2000, una apuesta clara por la educación a lo largo de todo el ciclo vital, vinculando este objetivo, de forma directa, a las metas relacionadas con el progreso económico, el desarrollo personal y la igualdad de oportunidades, entre otros.

En este contexto, los programas universitarios para mayores son un claro ejemplo de ambas perspectivas. Desde sus inicios, estos programas

centran sus objetivos en el desarrollo individual y socioemocional de las personas que forman parte de ellos, dando cumplimiento a las orientaciones en las que se concretan las acciones de promoción del envejecimiento activo, así como a las de la conceptualización del aprendizaje a lo largo de la vida, aunando objetivos sociales y educativos en un solo contexto, en un solo tiempo (Jimenez, Palmero, & Luis, 2013). En España, los primeros programas universitarios para mayores nacen en las propias universidades alrededor de la década de los 90, siendo, por tanto, un fenómeno relativamente reciente (Orte, Ballester, & Touza, 2004). Por ejemplo, Lorenzo (2002) subraya que los objetivos de las enseñanzas universitarias para personas mayores tratan de abordar aspectos relacionados con el desarrollo personal, la inserción social, la mejora de la calidad de vida, la incidencia en aspectos sanitarios, así como un mayor aprovechamiento de la experiencia de los mayores en beneficio de la sociedad.

La base fundamental de los programas para personas mayores a la hora de plantear los proyectos es básicamente educativa. No obstante, la perspectiva es mucho más ambiciosa y holística, ya que se pretende mejorar su calidad de vida en diferentes ámbitos, con el claro objetivo de optimizar sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales. En este sentido, trabajos previos han mostrado que los programas universitarios para mayores tienen un claro impacto en las esferas física, psicológica y social de los participantes (Montoro & Pinazo, 2005; Navarro & Pérez de Albéniz, 2010; Pérez de Albéniz, Pascual, Navarro, & Lucas-Molina, 2014; Solé, Triadó, Villar, Riera, & Chamarro, 2005). De igual forma, se han desarrollado estudios que indican un alto nivel de satisfacción por parte de los alumnos que acuden a estos programas (Lirio & Alonso, 2006; Navarro & Pérez de Albéniz, 2010; Rubio Herrera, 2000; Vilaplana, 2010), así como su relación positiva con la satisfacción vital (Castellón, Gómez, & Martos, 2004; García-González, 2011; González-Celis, Esquivel, & Jiménez, 2005).

Como se puede observar, los programas de educación para personas mayores recogen de forma explícita la necesidad de adquirir, fomentar

y potenciar habilidades y competencias de tipo emocional y social. Esta idea entronca directamente con la noción de educación emocional, conceptualizada como:

(...) proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2003, p. 27)

En este sentido, la educación emocional intenta potenciar la competencia emocional de forma sistemática, mediante procesos educativos a lo largo de todo el ciclo vital, así como servir de estrategia de prevención universal inespecífica (Bisquerra, 2000). Estudios previos indican que las personas emocionalmente inteligentes presentan, entre otros, menores niveles de síntomas de ansiedad, depresión, estrés, menores conductas disruptivas y suicidas, mejor bienestar y ajuste psicológico, mejor rendimiento académico, mayor ejecución laboral y relaciones sociales más satisfactorias (p. ej., Cha & Nock, 2009; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera, & Pizarro, 2006; Goleman & Cherniss, 2005; Lopes, Grewal, Kadis, Gall, & Salovey, 2006; Mayer, Roberts, & Barsade, 2008; Mayer, Salovey, & Caruso, 2008; Vergara, Alonso-Alberca, SanJuan, Aldas, & Vozmediano, 2015; Veytia, Fajardo, Guadarrama, & Escutia, 2016).

Asimismo, los programas de inteligencia emocional o aprendizaje socioemocional han mostrado un efecto beneficioso (p. ej., mejora de las habilidades emocionales y sociales, menores niveles de síntomas psicopatológicos, mayor rendimiento académico, etc.) en niños y adolescentes (Durlak et al., 2011; Ruiz-Aranda et al., 2012; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera, & Fernández-Berrocal, 2011)

y en adultos jóvenes (Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, & Hansenne, 2009). En cambio, los programas orientados a la adquisición de competencias socioemocionales en personas mayores resultan insuficientes (López-Pérez, Fernández-Pinto, & Márquez-González, 2008; Soldevilla, Ribes, Filella, & Agulló, 2005) y, por el momento, se disponen de limitados trabajos que comprueben empíricamente el efecto beneficioso que la educación emocional podría tener en la mejora de las competencias emocionales y sociales en estos participantes (Soldevilla, 2009).

A pesar de la trascendencia de desarrollar programas de educación emocional en adultos mayores y la necesidad de llevar a cabo evaluaciones rigurosas para analizar en qué medida los programas educativos cumplen estos objetivos, no son muy numerosos los estudios realizados hasta la fecha. En consecuencia, sería interesante la implementación de programas de intervención específicos para el fomento y la mejora de las competencias emocionales y sociales, así como la evaluación de su impacto en el marco de la educación universitaria de adultos mayores. No cabe duda que es de suma importancia el hecho de que las personas mayores desarrollen y consoliden estrategias de afrontamiento que permitan una adaptación saludable a un entorno tan cambiante como el actual, no solo con fines de prevención, sino también con la finalidad de mejorar sus niveles de satisfacción personal, bienestar y calidad de vida.

Dentro de este contexto de investigación, el principal objetivo del presente estudio fue examinar el efecto de un programa de intervención de educación emocional en un grupo de alumnos de la Universidad de la Experiencia de la Universidad de La Rioja. Nos guía la hipótesis de que los alumnos participantes del programa de desarrollo y potenciación en competencias socioemocionales obtendrán puntuaciones significativamente mayores en las dimensiones objeto de intervención que aquellos que no reciben tal intervención.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 66 adultos dividida en tres grupos: un grupo experimental y dos grupos control. El grupo experimental lo formaron 28 alumnos del Módulo 1 de la Universidad de la Experiencia de la Universidad de La Rioja que comenzaron sus estudios al inicio de la presente investigación. Una vez eliminados los participantes con errores de cumplimentación y mortalidad experimental, el grupo lo formaron entre 18 y 21 participantes, dependiendo del momento temporal de la evaluación. Los grupos control fueron seleccionados mediante un muestreo de conveniencia, considerando las variables sociodemográficas referidas al género y la edad. El primer grupo control estuvo conformado por un total de 23 participantes que no estuvieran implicados en ningún programa educativo para adultos. En este grupo, se administró únicamente el *Trait-Meta Mood Scale-24* [TMSS-24]. Una vez eliminados los participantes con errores de cumplimentación y mortalidad experimental, el grupo lo formaron 19 personas. El segundo grupo control estuvo compuesto de un total de 15 alumnos del último curso de la Universidad de la Experiencia, que no habían sido objeto de la intervención diseñada para el presente estudio. En este grupo se administró únicamente el MSCEIT, no habiendo participantes con errores de cumplimentación ni mortalidad experimental. En la Tabla 1, se presentan las características sociodemográficas de la muestra referidas a la edad y al género para cada uno de los grupos del estudio. No se observaron diferencias estadísticamente significativas en la edad entre el grupo experimental y los grupos control [$F(1, 49) = 1.48$; $p > 0.05$ y $F(1, 41) = 0.04$; $p > 0.05$, respectivamente]. En relación con el género, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el primer grupo control [$\chi^2(1, 55) = 2.62$, $p > 0.05$], pero sí entre el grupo experimental y el segundo grupo control [$\chi^2(1, 47) = 3.38$,

$p < 0.05$], indicando una mayor proporción de participantes varones en el segundo grupo control.

TABLA 1

Género y edad de los grupos del estudio

	Grupo		
	Experimental (n = 28)	Control 1 (n = 23)	Control 2 (n = 15)
Género (%)			
Hombre	37.5	17.4	80
Mujer	62.5	82.6	20
Edad (años) <i>M (DE)</i>	61 (7.1)	58.22 (9.2)	60.87 (6.3)

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

Trait-Meta Mood Scale-24 ([TMMS-24], Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995)

La escala Rasgo de Metaconocimiento sobre Estados Emocionales-24 es un autoinforme compuesto por 24 ítems, diseñado para la valoración de los aspectos reflexivos de la experiencia emocional. El formato de respuesta es Likert 5 puntos (1 = *completamente en desacuerdo* y 5 = *completamente de acuerdo*) distribuidos en tres dimensiones (8 ítems cada una): Atención (conciencia) a los propios sentimientos (p. ej., “Pienso en mi estado de ánimo constantemente”), Claridad emocional (p. ej., “Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”) y Reparación de las propias emociones (p. ej., “Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”). En este estudio, se ha utilizado la versión del TMMS-24 validada en población española (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004). Estudios previos indican que es un instrumento de medida con un adecuado comportamiento psicométrico referido tanto a la consistencia interna como a la fiabilidad test-retest y a la acumulación de diferentes evidencias de validez (Fernández-Berrocal et al., 2004; Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka, & Aritzeta, 2010).

El test de Ejecución de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso ([MSCEIT], 2002)

El MSCEIT es un instrumento de medida de ejecución compuesto por 141 ítems. Está diseñado para medir las cuatro ramas del modelo de habilidad propuesto por Mayer y Salovey (1997): a) percibir emociones de manera eficaz (percepción emocional), b) usar emociones para facilitar el pensamiento (facilitación emocional), c) comprender las emociones (comprensión emocional) y d) manejar emociones (regulación emocional). A los participantes se les pide que cumplimenten un total de ocho tareas emocionales de diversa índole en función de este modelo de Inteligencia Emocional (Mayer, Roberts et al., 2008). El MSCEIT proporciona una puntuación total, dos puntuaciones referidas a las áreas (experiencial y estratégica), las puntuaciones referidas a las cuatro habilidades del modelo y, finalmente, las puntuaciones en cada una de sus subescalas. Cada una de las cuatro habilidades es evaluada a través de dos tareas. La capacidad para percibir emociones es evaluada mediante tareas de percepción de emociones en rostros faciales y fotografías; el componente de asimilación emocional es medido a través de la tarea de sensación y facilitación; la comprensión de emociones es valorada a través de una tarea de combinación de emociones y otra de cambios o transformaciones emocionales y, finalmente, la capacidad para manejar emociones es evaluada mediante una tarea de manejo emocional y otra tarea de relaciones emocionales. En este estudio, se ha utilizado la versión adaptada y validada en población española que presenta adecuadas propiedades psicométricas (Extremera, Fernández-Berrocal, & Salovey, 2006; Mayer, Salovey, & Caruso, 2009).

Intervención

El programa de intervención en educación emocional llevado a cabo se extendió a lo largo de 14 semanas con una duración aproximada de 90 minutos por sesión. Se implementó en el primer curso de la Universidad de la Experiencia

de la Universidad de La Rioja. El programa de intervención desarrollado se fundamenta en el programa Emociona't utilizado previamente en adultos mayores (Soldevila et al., 2005), aunque con algunas modificaciones (por ejemplo, no se trabajan directamente los componentes de autoestima y de habilidades para la vida). En la Tabla 2, se presentan de forma abreviada, las sesiones llevadas a cabo en el programa, así como el contenido y las tareas. Es preciso puntualizar que las tareas implican preferentemente un componente, si bien en la práctica es habitual trabajar varios componentes de forma simultánea. La metodología fue vivencial, práctica, grupal, dinámica y participativa. Asimismo, se trabajó también con conocimientos teóricos y conceptuales siempre relacionados con su aplicación práctica. Se abordaron tanto aspectos teóricos como actitudinales y de habilidad.

TABLA 2
Programación de educación emocional en la Universidad de la Experiencia

Sesión	Contenido	Componente	Tarea (s)
1	Introducción a la educación emocional	----	Dinámicas de grupo de presentación, de romper hielo y de trabajo grupal
2	Inteligencia emocional: concepto, historia y modelos	Atención emocional	Tipos de emociones y vocabulario emocional Bingo de las emociones Reconocimiento de las emociones en los otros Reconocimiento de emociones en un mismo
3	Inteligencia emocional: componentes	Atención emocional	Arte y emoción Verbalización escrita de las emociones
4	Las emociones: concepto, componentes, tipos y modelos.	Facilitación emocional	Potenciación de emociones positivas
5	Las emociones: concepto, componentes, tipos y modelos.	Comprensión emocional	Pensando positivamente Diario emocional
6	Inteligencia emocional: evaluación y beneficios	Comprensión emocional	Mis emociones Diferenciando las emociones
7	Emoción, cerebro y pensamiento	Comprensión emocional	Causas y consecuencias Siendo empático
8	Emoción, cerebro y pensamiento	Regulación emocional	Teatro de las emociones Creencias irracionales pensamiento negativos
9	Emociones negativas	Regulación emocional	Distracción cognitiva y conductual Verbalizaciones positivas
10	Emociones negativas	Regulación emocional	Relajación
11	Emociones positivas	Regulación emocional	Respiración
12	Comunicación: concepto, errores y estilos	Habilidades sociales	Errores de comunicación Tipos de estilos de comunicación
13	Habilidades sociales	Habilidades sociales	Pedir ayuda, pedir disculpas, manifestar agradecimiento, etc.
14	Asertividad y escucha activa	Habilidades sociales	La asertividad, las técnicas asertivas y la escucha activa

Fuente: elaboración propia.

El programa de educación emocional tiene como objetivo esencial el desarrollo y la potenciación de las cuatro habilidades propuestas desde el modelo de inteligencia emocional como habilidad (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000; Mayer, Roberts et al., 2008). El modelo de habilidad parte de cuatro facetas: la percepción emocional, entendida como la habilidad para percibir emociones en otros; la facilitación emocional, definida como la habilidad para generar, utilizar y

sentir emociones; la comprensión emocional, concebida como la habilidad para comprender información emocional y, por último, el manejo emocional o la habilidad de estar abierto a sentir y modular emociones propias y ajenas. Además de estas cuatro facetas, se plantea una quinta relacionada con las habilidades sociales de acuerdo con el modelo de Goleman (1996) o Bisquerra (2000), presente también en otros programas de intervención (López-Pérez et al., 2008; Soldevila et al., 2005).

Igualmente, se persiguen otros objetivos comúnmente referidos en la literatura previa (Bisquerra, 2000), tales como: adquirir un mejor conocimiento de las emociones previas, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones, prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas y desarrollar una mayor competencia social. Como objetivos generales se pueden considerar: potenciar la adaptación, la calidad de vida y el bienestar emocional y social, favorecer las competencias cognitivas y emocionales para facilitar la adaptación y el afrontamiento a problemas y prevenir el desarrollo de problemas emocionales (López-Pérez et al., 2008).

Procedimiento

Los instrumentos de medida se administraron en grupos de 15-35 participantes, que fueron informados previamente de la confidencialidad de sus respuestas y de la naturaleza voluntaria de su participación. Los participantes no recibieron ningún incentivo monetario o de otro tipo. Para la recogida de la información, se obtuvo el consentimiento informado de los mismos. Se utilizó un aula del centro universitario acondicionada para tal fin. La administración de los instrumentos de medida se llevó a cabo bajo la supervisión de los investigadores. Las medidas fueron administradas en dos momentos temporales, con un intervalo de cuatro meses, durante el curso académico 2012-2013, entre los meses de octubre y febrero. El estudio fue aprobado por el comité ético de la Universidad de

La Rioja. Esta investigación se enmarca dentro de un estudio más amplio que tiene como finalidad examinar el rol de variables socioemocionales en personas mayores.

Análisis de datos

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos para las subescalas y la puntuación total de los diferentes instrumentos de medida utilizados. En segundo lugar, se compararon las puntuaciones medias en función del grupo (control y experimental) y el tiempo (pretest y postest). Para ello, se llevó a cabo un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA), tomando como factor intersujetos el grupo y el tiempo como factor intrasujeto y como variables dependientes las subescalas y la puntuación total de los instrumentos de medida utilizados. Se utilizó el valor Lambda de Wilks para observar si existían diferencias significativas entre todas las variables dependientes tomadas en conjunto. Como índice de tamaño del efecto se empleó el estadístico eta cuadrado parcial (η^2 parcial).

Finalmente, se calculó la estabilidad de las puntuaciones mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Para el análisis de los datos, se utilizó el programa estadístico SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences, 2006).

Resultados

En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos para las subescalas TMMS-24 en los grupos experimental y control 1 en los dos momentos temporales. Como se puede observar, las puntuaciones medias fueron elevadas en el caso del grupo experimental. El valor λ de Wilks reveló la existencia de diferencias estadísticamente significativas para el factor tiempo (λ Wilks = 0.848, $F = 5.554$, $p = 0.025$, η^2 parcial = 0.152). Las puntuaciones medias de los participantes en las subescalas del TMMS-24 fueron más elevadas tras la intervención que al inicio de la misma, sin

embargo, no se encontró una interacción estadísticamente significativa tiempo x grupo (λ Wilks = 0.992, $F = 0.246$, $p = 0.623$, η^2 parcial = 0.03). Por otra parte, se observó la existencia de diferencias estadísticamente significativas para el factor principal grupo ($F = 5.818$, $p = 0.022$, η^2 parcial = 0.158), con unas puntuaciones medias significativamente superiores en el grupo experimental.

TABLA 3
Estadísticos descriptivos para las subescalas del TMMS-24

	Grupo			
	Experimental (n = 18)		Control 1 (n = 15)	
	Pre- M (DE)	Pos- M (DE)	Pre- M (DE)	Pos- M (DE)
TMMS-24				
Conciencia emocional	24.05 (6.69)	25.66 (6.94)	22.66 (6.03)	23.4 (6.25)
Claridad emocional	27.33 (4.93)	28.16 (4.75)	22 (6.48)	24.2 (7.50)
Reparación emocional	29.33 (5.11)	29.94 (5.6)	23.46 (6.57)	25.13 (7.69)

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 4, se presentan los estadísticos descriptivos para la puntuación total de MSCEIT y sus subescalas en los dos momentos temporales. Las puntuaciones medias fueron elevadas. Los resultados no revelaron diferencias estadísticamente significativas para el efecto principal grupo ($F = 3.046$, $p = 0.09$, η^2 parcial = 0.082). Del mismo modo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ni para el factor tiempo (λ Wilks = 0.98, $F = 0.69$, $p = 0.41$, η^2 parcial = 0.02), ni para su interacción con el grupo (λ Wilks = 0.98, $F = 0.37$, $p = 0.54$, η^2 parcial = 0.01) en las medidas del MSCEIT.

Finalmente, como medida de consistencia de las puntuaciones, se calculó la correlación de Pearson entre las puntuaciones del pretest y el posttest para los grupos objeto de estudio. Como se comentó anteriormente, en el caso del grupo control 1 solo se dispone del TMMS-24 y en el caso del grupo control 2 del MSCEIT. Como se puede observar, los resultados mostraron, en la mayoría de los casos, una elevada estabilidad temporal de las puntuaciones, siendo mayores por término medio en el grupo experimental.

TABLA 4
Estadísticos descriptivos la puntuación total y subescalas del MSCEIT

	Grupo Experimental (n = 21)		Grupo Control 2 (n = 15)	
	Pre- M (DE)	Pos- M (DE)	Pre- M (DE)	Pos- M (DE)
MSCEIT				
Total emocional	104 (12.48)	105.95 (13.07)	97.4 (12.7)	97.6 (15.12)
Percepción emocional	102.1 (13.75)	103.48 (12.34)	98.93 (12.5)	93.93 (15.09)
Facilitación emocional	100.48 (10.04)	99.43 (9.37)	95.07 (13.37)	95.07 (12.69)
Comprensión emocional	103.19 (15)	106.52 (12.99)	100.13 (14.03)	103.07 (15.83)
Manejo emocional	105.52 (12.15)	108.67 (14.26)	98.20 (13)	101.4 (10.78)

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5
Correlaciones de Pearson entre los dos momentos temporales en función del grupo y el instrumento de medida

	Pretest y posttest		
	Experimental	Control 1	Control 2
TMMS-24			
Conciencia emocional	0.59**	0.74**	--
Claridad emocional	0.63**	0.5	--
Reparación emocional	0.8**	0.7**	--
MSCEIT			
Total	0.66**	--	0.84**
Percepción emocional	-0.03	--	0.64*
Facilitación emocional	0.28	--	0.66**
Comprensión emocional	0.79**	--	0.84**
Manejo emocional	0.72**	--	0.63*

Nota: ** La correlación es estadísticamente significativa ($p \leq 0.01$). *La correlación es estadísticamente significativa ($p \leq 0.05$)

Fuente: elaboración propia

Discusión

Los programas universitarios para mayores centran sus objetivos en el desarrollo individual y socioemocional de las personas que forman parte de ellos, dando cumplimiento a las orientaciones en las que se concretan las acciones de promoción del envejecimiento activo, así como a las de la conceptualización del aprendizaje a lo largo de la vida. Por lo tanto, aunque se basan fundamentalmente en el desarrollo educativo, pretenden mejorar la calidad de vida de las personas que se implican en ellos, pretendiendo optimizar sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales (Jimenez et al., 2013). La literatura previa analizada indica que, dentro de los programas universitarios para mayores, existen escasas investigaciones de carácter empírico que analicen los posibles efectos beneficiosos que estos programas pudieran tener a nivel de gestión y manejo de las emociones y de las relaciones sociales (p. ej., Palmero

& Eguizábal, 2008). Más aún, programas de intervención específicamente desarrollados para este sector de la población son prácticamente inexistentes (Soldevilla, 2009). En este contexto, el objetivo del presente trabajo fue examinar la eficacia de la intervención de un programa de educación emocional en los alumnos de la Universidad de La Rioja. Este objetivo general también permitió la construcción y la implementación de un programa de intervención en educación emocional desarrollado específicamente para personas mayores.

Nuestra hipótesis de trabajo planteaba que los alumnos participantes del programa de intervención en desarrollo y potenciación en competencias socioemocionales obtendrían puntuaciones medias significativamente mayores en las dimensiones de inteligencia emocional (percibida y de ejecución) que aquellos que no recibieron tal intervención. Sin embargo, los resultados encontrados no apoyan dicha hipótesis. La ausencia de diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias de los instrumentos de medida podría deberse a varias razones: a) el número de participantes que recibieron la intervención y completaron adecuadamente los instrumentos de evaluación fue escaso, por lo que el reducido tamaño muestral podría ser una posible causa a la hora de no encontrar diferencias estadísticamente significativas. No cabe duda de que posteriores investigaciones deberían incluir muestras más representativas y heterogéneas de la población, con el objetivo de analizar en qué medida este tipo de intervenciones suponen un cambio significativo en las habilidades de tinte emocional y social de las personas objeto de intervención; b) los dos grupos de control utilizados fueron grupos de conveniencia, no extraídos de forma aleatoria y con características sociodemográficas muy similares a las del grupo experimental; c) es posible que los instrumentos de medida no sean sensibles a los cambios ocurridos en las variables analizadas antes y después de la intervención. En el presente estudio, se pretendió superar esta limitación mediante la utilización de medidas

de evaluación de inteligencia emocional tipo autoinforme y pruebas de habilidad o ejecución. Sin embargo, ni los resultados derivados de los autoinformes, ni los provenientes de las pruebas de ejecución indicaron los efectos esperados a nivel de metaconocimiento y/o ejecución y; d) la literatura previa ha mostrado que los programas de intervención en inteligencia emocional o en aprendizaje social y emocional tienen efectos beneficiosos relevantes tanto en niños y adolescentes (Durlak et al., 2011; Ruiz-Aranda et al., 2012; Ruiz-Aranda et al., 2011) como en adultos jóvenes (Nelis et al., 2009). No obstante, es posible que algunos programas de intervención muestren sus efectos en periodos más dilatados en el tiempo, al cabo de años y no en periodos cortos, por ejemplo, de meses, como es el caso del presente estudio. Por ello, sería interesante realizar seguimientos longitudinales con nuevas medidas en diferentes momentos temporales.

A pesar de no hallar diferencias estadísticamente significativas, es interesante indicar que 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 (p. ej., Cha & Nock, 2009; Durlak et al., 2011; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal et al., 2006; Goleman & Cherniss, 2005; Lopes et al., 2006; Mayer, Roberts et al., 2008; Mayer, Salovey et al., 2008). Asimismo, los alumnos de los programas universitarios para mayores mantienen la percepción de que obtienen resultados muy positivos a nivel emocional en distintos estudios, incluso cuando dichas investigaciones se basan en el impacto de los programas en general y no en intervenciones específicas para el desarrollo de la inteligencia emocional (p. ej., Montoro & Pinazo, 2005; Navarro & Pérez de Albéniz, 2010; Pérez de Albéniz et al., 2014; Solé et al., 2005).

La educación emocional no se debe restringir solo a las etapas infantiles y juveniles, siendo recomendable extender la misma a otros

contextos educativos y culturales tales como los programas universitarios para mayores. La educación emocional y sus potenciales beneficios tienen un elevado alcance, más aún, si se tiene en cuenta el aumento del grupo de personas mayores en la sociedad del presente y del futuro y las condiciones socioculturales de nuestra sociedad (estrés, baja tolerancia a la frustración, violencia, etc.). En este sentido, aunque están aconteciendo pequeños avances dentro de este campo de estudio, es sumamente importante seguir analizando el papel de las emociones y de la inteligencia emocional en el bienestar personal, así como obtener evidencias empíricas de los efectos de los programas de educación emocional en las personas.

Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Caprara, M. (2009). La promoción del envejecimiento activo. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Psicología de la Vejez. Una Psicogerontología Aplicada* (pp. 337-361). Madrid: Pirámide.
- Castellón, A., Gómez, M. A., & Martos, A. (2004). Análisis de la satisfacción en los mayores de la Universidad de Granada. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 14(5), 252-257.
- Cha, C., & Nock, M. (2009). Emotional intelligence is a protective factor for suicidal behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(4), 422-430. doi: 10.1097/CHI.0b013e3181984f44
- Davey, J. A. (2002). Active Ageing and education in mid and later life. *Ageing & Society*, 22(1), 95-113.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & 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
- España, Ministerio de Sanidad y Política Social. (2010). *Libro blanco del envejecimiento activo*. Madrid: IMSERSO.
- Extremera, N., & 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., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18(Supl. 1), 42-48.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & 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., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- García-González, A. J. (2011). *Variables psicosociales que inciden en la calidad de vida del alumnado participante en Programas Universitarios de Mayores* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Goleman, D. (Ed.). (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., & Cherniss, C. (Eds.). (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós.
- González-Celis, A. L., Esquivel, R. I., & Jiménez, J. (2005). Impacto de un aula para personas mayores sobre la calidad de vida. Una experiencia intergeneracional. Avances de un proyecto. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, 95-109.
- Jimenez, A., Palmero, C., & Luis, I. (2013). Gestión de la calidad en los programas universitarios de personas mayores: implicaciones para el alumnado.

- International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 347-354.
- Lirio, J., & Alonso, D. (2006). Aumentar la calidad de vida de las personas mayores: un reto para las Universidades de Mayores. *Agathos: Atención Sociosanitaria y Bienestar*, 4, 30-37.
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18(Supl. 1), 132-138.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Márquez-González, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 501-522.
- Lorenzo, J. A. (2002). Los fines de la formación universitaria de las personas mayores. En C. Bru (Ed.), *Los modelos marco de programas universitarios para mayores* (pp. 225-235). Alicante: Universidad de Alicante.
- Mayer, G., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396-422.). Nueva York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517. doi:10.1037/0003-055x.63.6.503
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2009). MSCEIT. *Test de Inteligencia emocional de Mayer-Salovey-Caruso*. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Montoro, J., & Pinazo, S. (2005). Evaluating social integration and psychological outcomes for older adults enrolled at a University Intergenerational Program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 3(3), 65-81.
- Navarro, M. C., & 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.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41. doi: 10.1016/j.paid.2009.01.046
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Envejecimiento activo: un marco político*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Orte, C., Ballester, L., & Touza, C. (2004). University programs for seniors in Spain: Analysis and perspectives. *Educational Gerontology*, 30, 315-328.
- Palmero, C., & Eguizábal, A. (2008). Quality of university programs for older people in Spain: Innovations, tendencies, and ethics in European higher education. *Educational Gerontology*, 34(4), 328-354.
- Pérez de Albéniz, A., Pascual, A. I., Navarro, M. C., & Lucas-Molina, B. (2014). Más allá del conocimiento. El impacto de los programas educativos universitarios para mayores. *Aula Abierta*, 43, 54-60.
- Rubio Herrera, R. (2000). Una aproximación teórica a la experiencia de las Aulas de Mayores. En R. Rubio Herrera (Ed.), *Temas de Gerontología III* (pp. 324-443). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocá, P., & Balluerka, N. (2012). Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51, 462-467.

- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2011). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(8), 1373-1380.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, F., Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the trait meta-mood scale. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197-1210.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & 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. 125-151). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G., & Agulló, M. J. (2005). Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores. *Emocional't. Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 1-13.
- Soldevilla, A. (2009). Investigar para diseñar un programa de educación emocional para personas mayores. En P. Fernández-Berrocal (Ed.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 495-500). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Solé, C., Triadó, C., Villar, F., Riera, M., & Chamarro, A. (2005). La educación en la vejez: razones para participar en programas educativos y beneficios que se obtienen. *Revista de Ciencias de la Educación*, 203, 453-465.
- Statistical Package for the Social Sciences. (2006). *SPSS Base 15.0 User's Guide*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Veytia, M., Fajardo, R., Guadarrama, R., & Escutia, N. (2016). Inteligencia emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. *Informes Psicológicos*, 16(1), 35-50. doi: 10.18566/infpsicv16n1a02
- Vergara, A. I., Alonso-Alberca, N., SanJuan, C., Aldas, J., & Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology*, 67(1), 47-54. doi: 10.1111/ajpy.12065
- Vilaplana, C. (2010). Relación entre los programas universitarios para mayores, la satisfacción durante la jubilación y la calidad de vida. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 195-216.

Notas

- * Artículo de investigación.