

# **INTERTEXT**

**Scientific journal**  
**Nr. 3/4 (35/36)**  
**9<sup>th</sup> year**

**Revistă științifică**  
**Nr. 3/4 (35/36)**  
**anul 9**

**Chișinău, ULIM, 2015**

ISSN 1857-3711

### **Comitetul de redacție/Editorial Committee**

**Director publicație/Editor publisher** Ana GUȚU  
**Redactor-șef /Redactor-in-chief** Elena PRUS  
**Redactor-șef adjunct /Deputy redactor-in-chief** Victor UNTILĂ  
**Colegiul de redacție /Editorial board** Ion MANOLI, Dragoș VICOL, Zinaida RADU,  
Liudmila HOMETKOVSKI, Inga STOIANOV,  
Zinaida CAMENEV, Ghenadie RÂBACOV

**Secretar de redacție/Editorial secretary** Aliona MELENTIEVA  
**Coperta /Cover design** Cezar SECRIERU

### **Consiliul științific/Scientific Council**

Marius SALA, Academia Română, București/The Roumanian Academy, Bucharest  
Mihai CIMPOI, Academia de Științe a Moldovei/Academy of Sciences of Moldova  
Valeriu MATEI, Institutul Cultural Român, Chișinău/Romanian Cultural Institute, Chisinau  
Nicolae DABIJA, Academia de Științe a Moldovei/ Academy of Sciences of Moldova  
Jean-Louis COURRIOL, Université Lyon 3, Franța/ Lyon 3 University, France  
Constantin FROSIN, Universitatea „Danubius”, Galați/“Danubius” University, Galați  
Estelle VARIOT, Aix Marseille Université, France/Aix Marseille University, France  
Leo BUTNARU, Uniunea Scriitorilor din Moldova/Union of Writers of Moldova  
Ion GUȚU, Universitatea de Stat din Moldova/Moldova State University  
Theo D’HAEN, Universitatea Catolică, Leuven/The Chatolic University, Louvain  
Stelian DUMISTRĂCEL, Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași/“Al. I. Cuza” University of Iași  
Emilia BONDREA, Universitatea „Spiru Haret”, București/“Spiru Haret” University,  
Bucharest  
Corin BRAGA, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj/“Babeș-Bolyai” University, Cluj  
Marina CAP-BUN, Universitatea „Ovidius”, Constanța/“Ovidius” University,  
Constanța

Volumul a fost recomandat spre publicare de Senatul ULIM  
(Proces-verbal nr. 1. din 16 septembrie 2015)

Articolele științifice sunt recenzate/The scientific articles are reviewed

The volume was recommended for publishing by the Senate of Free International University of  
Moldova (Proces-verbal nr. 1 of September 16, 2015)

ULIM, Intertext 3/4  
2015, 35/36, anul 9, Tiraj 100 ex./Edition 100 copies  
© ICFI, 2015

Institutul de Cercetări Filologice și Interculturale/Institute of Philological and Intercultural Research  
Address/Adresa: MD 2012, Chișinău, 52 Vlaicu Pârcalab Street Tel.: + (3732) 20-59-26,  
Fax : + (3732) 22-00-28 site: <https://icfi.ulim.md>; e-mail: [inst\\_cult2006@yahoo.fr](mailto:inst_cult2006@yahoo.fr)

## CONTENTS/CUPRINS

### SPECIAL GUESTS SALONUL INVITAȚILOR

<b>Estelle VARIOT.</b> <i>L'herméneutique, un moyen de redécouvrir les richesses de textes spécialisés</i> .....	7
<b>Marcos GABINSKI.</b> <i>Reflexos longinquos do lusitanismo</i> .....	17
<b>Yves MONTENAY.</b> <i>La francophonie au-delà du français</i> .....	20
<b>Didina ȚĂRUȘ.</b> <i>Exercițiul interpretării în formarea conținutului enciclopedic reprezentativ</i> .....	23

### LINGUISTICS AND DIDACTICS LINGVISTICĂ ȘI DIDACTICĂ

<b>Ana GUȚU.</b> <i>Sinonimia – criteriu pertinent al terminologizării</i> .....	33
<b>Denisa DRĂGUȘIN.</b> <i>Morphology of Auxiliaries in English and Romanian</i> .....	40
<b>Denisa DRĂGUȘIN.</b> <i>Thematic Relations in Syntax</i> .....	55
<b>Mariana-Diana CÂȘLARU.</b> <i>Variation du transfert positif à l'intérieur de l'interlangue</i> .....	69
<b>Zinaida CAMENEV.</b> <b>Anatol POPESCU.</b> <i>Problematics of the Systems Understanding Natural Languages</i> .....	75
<b>Susana MERINO MAÑUECO.</b> <i>El arte como medio para la enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera</i> .....	84
<b>Tatiana PODOLIUC.</b> <i>Grammar Ways of Text Emphasis</i> .....	88
<b>Oana BUZEA.</b> <i>Idioms and Idiomaticity – Lexical and Grammatical Specifics of the Phraseological Antonyms in English and Romanian</i> .....	95
<b>Alexei CHIRDEACHIN.</b> <i>Particularități de predare-învățare a pronunției engleze în contextul formării și dezvoltării competențelor comunicative</i> .....	102
<b>Valeriu OSTAFII.</b> <i>Structura internă a cuvintelor: studiu realizat în baza lexicului spaniol</i> .....	110
<b>Galina PETREA.</b> <i>Technologies in the Class of English for Specific Purposes</i> .....	124
<b>Cristina BLAJIN, Olga DUHLICHER.</b> <i>The Use of Interactive Whiteboard Technology in the English Classroom</i> .....	131
<b>Nina BUIMESTRU, Valentina ABABII.</b> <i>Aspectul semantic al verbelor ergative</i> .....	137
<b>Чуньяся ЧЕНЬ.</b> <i>О единицах лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-филологов</i> .....	143
<b>Dumitru MAXIM.</b> <i>Buna organizare a proceselor redacționale în presa scrisă</i> .....	150

**LITERATURE AND INTERCULTURALITY  
LITERATURĂ ȘI INTERCULTURALITATE**

<b>Elena PRUS.</b> <i>Dimensiunea feminină a canonului literar din perspectiva egalității de gen</i> .....	161
<b>Teresa POZO RICO, Valeriu OSTAFII, Raquel GILAR CORBÍ.</b> <i>Multiculturalidad y trabajo en valores con el alumnado universitario a través del desarrollo de competencias socioemocionales</i> .....	167
<b>Victoria FONARI.</b> <i>Hermeneutica mitului antic în abordarea cercetărilor italieni</i> .....	176
<b>Anca MILU-VAIDSEGAN.</b> <i>Maeterlinck, precursor al noului teatru</i> .....	186
<b>Elena TAMÂZLÂCARU.</b> <i>„Tema pentru acasă” de Nicolae Dabija: univers narativ</i> .....	192
<b>Igor URSENCO.</b> <i>Poetul Grigore Vieru și intertextul lingvistic</i> .....	209
<b>Adrian BRUNELLO.</b> <i>Multicultural Issues in 20th Century American Literature</i> .....	217
<b>Victoria BARAGA.</b> <i>Reverberații ale motivului narcisic în romanul „Un veac de singurătate” de Gabriel García Márquez</i> .....	221
<b>Жозефина КУШНИР.</b> <i>Трикстерски-смеховая гармонизация концепта «Ибсеновская Нора» в реинтерпретации Роберта Вальзера</i> .....	231
<b>Ecaterina CRECICOVSCHI.</b> <i>Actualitatea universului artistic conradian</i> .....	242
<b>Sebastian DRĂGULĂNESCU.</b> <i>Nostalgie și identitate la Ștefan Baștovoi și Vasile Ernu</i> .....	248
<b>Natalia AZMANOVA.</b> <i>Stylistic, Poetic and Literary Dictionaries of the XIth and XXth Century</i> .....	255
<b>Oxana GHERMAN.</b> <i>Structuri cronotopice în romanul „Viața și moartea nefericitului Filimon...” de Vladimir Beșleagă</i> .....	263
<b>Ionel PINTILII.</b> <i>Dezvoltarea Internetului – impact major în comunicarea globală</i> .....	272
<b>Tamara MELNIC.</b> <i>Роль В. Гутора и В. Булычева в создании концепции «развивающего фортепиано»</i> .....	277
<b>Aliona MELENTIEVA.</b> <i>Social Representation: Valencies of Human Reality</i> .....	284
<b>Dorin GANDRABUR.</b> <i>Dorian Gray’s Syndrome</i> .....	291

**MULTICULTURALIDAD Y TRABAJO EN VALORES  
CON EL ALUMNADO UNIVERSITARIO  
A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS  
SOCIOEMOCIONALES**

**Teresa POZO RICO  
Raquel GILAR CORBÍ  
Valeriu OSTAFII**

*Universidad de Alicante, España  
Universidad Libre Internacional de Moldavia (ULIM)*

The expanding globalised workforce requires universities to train students in order to improve their job performance. Educators are looking for new ways to prepare students to join properly the professional world. In fact, the mission of the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) is to contribute significantly to the maintenance and enhancement of the quality of European higher education at a high level. In order to get this aim, this study examines emotional competence as an important skill of academic and career success among university students. Emotional intelligence involves two important competencies to make career successful: (1) the ability to recognise their own feelings and other people's feelings and emotions, as well; (2) the ability to use that information to resolve conflicts, problems, and improve interactions with other people. Therefore, the social and emotional skills should be integrated in academic curriculum because emotional well-being is considered a predictor of success in personal and professional life. A lot of educational experts believe that emotional intelligence should be promoted at the university not only as a subject, perhaps like a holistic manner.

**Keywords:** *social and emotional skills, European higher education, academic achievement, career success.*

### **Introducción**

En las últimas décadas el número de investigaciones que evidencian la importancia de la inclusión formación específica para el desarrollo de competencias socioemocionales en los currículums universitarios es cada vez mayor (Castejón, 2007; 2008).

Además, la atención sobre el desarrollo integral de los perfiles universitarios para una efectiva incorporación plena al mundo laboral y para un desarrollo holista de las potenciales del alumnado universitario resulta de gran interés y la comunidad científica muestra un creciente compromiso (De Haro 171-180; Castejón, 2005).

De hecho, ya sea porque se evidencia un impacto positivo de la competencia socioemocional en el rendimiento académico (Castejón, 2004; Mayer, 2008;), en la exitosa inserción laboral y el rendimiento profesional (Goleman; De Haro 171-180) o en el nivel de bienestar, las consideraciones en todos los casos son que la apuesta por la mejora de esta competencia desde las universidades es muy beneficiosa para el desarrollo integral del alumnado.

No obstante, la inteligencia emocional es un constructo complejo. Fue definida por primera vez en 1990 por Mayer y Salovey como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual”.

Cinco años después, Goleman popularizó el término con varias de sus publicaciones líderes en ventas (Goleman). Realizó un tratamiento de la competencia emocional y socioemocional con unas connotaciones muy prácticas y que fueron acogidas por interés por la comunidad científica y por el público en general.

Esto fue debido en parte por el agotamiento al que se había llegado con la consideración del coeficiente intelectual como único predictor del rendimiento, así como por mal uso de los instrumentos de medición de este constructo utilizados como único indicador para tomar importantes decisiones de corte pedagógico.

Paralelamente, la concepción inicial de Mayer y Salovey se define, junto a las aportaciones de Caruso, como “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (Mayer, 2003).

La clave de esta concepción estriba en que se considera la inteligencia emocional como una manifestación más de la inteligencia general y, por tanto, como una habilidad mental con posibilidades para ser entrenada, formada y educada (Sternberg, 2000).

Por estas razones, actualmente se concibe la importancia de la competencia emocional como clave en el razonamiento y comprensión de las emociones y el uso de mismas para mejorar el pensamiento y rendimiento (Mayer, 2008; Castejón, 2010; Pérez, 2007), la inserción laboral (De Haro, 2013; Pertegal-Felices), la salud y bienestar y las probabilidades de éxito en la vida.

Dado el interés de la comunidad científica por esta área de estudio y sus implicaciones en la esfera académica, laboral y personal, existe un gran número de producciones científicas que pretenden determinar la validez predictiva de la competencia emocional y el modo en que ésta debe ser medida. De hecho, las investigaciones en esta línea no son concluyentes. Algunos autores señalan que no obtienen evidencias del nivel de inteligencia emocional como predictor de la habilidad cognitiva. Sin embargo, otros autores postulan desde hace varias décadas que la construcción de la inteligencia emocional se ve limitada por las propiedades de medición de sus pruebas.

Desde mediados de siglo se acepta que las diferencias individuales en rendimiento académico obedecen a tres tipos de factores: los intelectuales, los de aptitud para el estudio y los de personalidad. Ahora bien, los factores exclusivamente intelectuales y aptitudinales son pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo y del éxito laboral (Pérez, 2013). De hecho, los factores exclusivamente intelectuales explican únicamente un 25% en la varianza del rendimiento académico.

Ciertamente, el rendimiento es un objetivo presente en todo momento en estos estudios. Se convierte en el sentido que guía la excelencia educativa. Se pretende que el rendimiento evidencie la calidad de la formación recibida por el alumnado y que la evaluación que se realice del mismo sea favorable. No obstante,

más allá de los intereses sobre la muestra del rendimiento como un símbolo inequívoco de la calidad de la enseñanza, lo más importante es garantizar la enseñanza de competencias que preparen para la vida (Castejón, 2005).

Por estas razones, los currículums universitarios centrados en la adquisición de los conocimientos desde cada área son necesarios, pero no suficientes. De hecho, por sí mismos, no preparan para la complejidad de las exigencias que el alumnado tendrá que responder a nivel profesional y, mucho menos, a un nivel personal.

Por tanto, la línea de trabajo de este estudio es clara: ¿se puede llevar a cabo la inclusión de programas de desarrollo y fortalecimiento de las competencias socioemocionales, multiculturalidad y trabajo en valores en el ámbito universitario?, ¿debe ser éste uno de los objetivos prioritarios en la definición curricular en los distintos grados propios del EEES? y, quizá lo más importante, ¿la inversión en esta formación de destrezas para la vida tiene una relación positiva con el éxito académico, en la inserción laboral y en el bienestar personal?

Hasta la fecha las evidencias obtenidas desde el departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante apuntan a una respuesta afirmativa de los interrogantes planteados en distintos puntos clave: en primer lugar, la importancia de factores distintos a la inteligencia general, para el logro de un mayor rendimiento académico en el ámbito universitario (Castejón, 2004; Sternberg, 2000). En segundo lugar, la independencia de los diferentes aspectos de la inteligencia analítica, creativa y práctica (Sternberg, 2000; Castejón, 2008). En tercer lugar, el análisis de los factores implicados en el rendimiento académico mediante técnicas de análisis de relaciones causales como los sistemas de ecuaciones estructurales. Por último, la integración de las inteligencias académica, emocional, social y práctica (Castejón, 2007; Pérez y Castejón) y el desarrollo de perfiles de competencias para la inserción laboral (De Haro; Castejón, 2013; Pertegal-Felizes).

En conclusión, el propósito del presente estudio es, por tanto, la inclusión de un programa de desarrollo de competencias socioemocionales, trabajo en valores y multiculturalidad en el ámbito universitario. La hipótesis de partida es que resulta posible desarrollar dentro del currículum universitario esas habilidades y que esto puede favorecer la capacidad del alumnado universitario para afrontar retos y desarrollar una actitud innovadora, creativa y resiliente.

## Método

*1. Participantes.* La muestra total está compuesta por 289 estudiantes que cursan diferentes titulaciones en cinco universidades moldavas (Universidad Libre Internacional de Moldova, Universidad de Estudios Políticos y Económicos Europeos, Universidad Estatal Pedagógica “Ion Creanga”, Universidad Estatal de Moldova y Academia de Estudios Económicos de Moldova) y dos universidades rumanas (Universidad de Bucarest y Universidad Occidental de Timișoara).

*2. Medida.* La prueba utilizada en el estudio fue el TMMS-24 (24 ítems) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)

La TMMS-24 está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el meta-conocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems.

Concretamente, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

De hecho, el TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional. El coeficiente de consistencia interna para la muestra del presente estudio fue, en primer lugar, para el factor de “Atención emocional”  $\alpha = .821$ ; en segundo lugar, para el factor de “Claridad Emocional”  $\alpha = .862$  y, por último, para el factor de “Reparación emocional”  $\alpha = .842$ .

3. *Procedimiento*. Se ha adoptado un diseño cuasi-experimental “con grupo control no equivalente”, midiendo las competencias socioemocionales con el instrumento reseñado, antes y después de la intervención en ambos grupos.

Este diseño es el apropiado cuando el experimentador no puede asignar al azar a los sujetos al grupo experimental y al grupo control, como es el caso que nos ocupa, ya que los sujetos se encuentran agrupados de forma natural en las clases y la intervención se realiza sobre el grupo, aunque los instrumentos de medida se apliquen de manera individualizada.

En esta línea de trabajo, los estudiantes universitarios fueron, en primer lugar, informados convenientemente de la investigación y se solicitó su consentimiento mediante un documento que fue firmado por cada uno de los participantes.

Posteriormente, se dio acceso a cada estudiante a la plataforma digital moodle. El instrumento fue administrado en papel o en formato virtual, en función de las demandas de cada universidad.

A continuación, el grupo control (144 alumnos) cumplimentó el cuestionario en dos momentos temporales (octubre y diciembre). Por otra parte, el grupo experimental (145 alumnos) realizó el cuestionario en los mismos momentos y, además, trabajaron específicamente competencias socioemocionales, multiculturalidad y valores a través de una formación específica.

4. *Diseño y análisis de datos*. Se han comparado entre sí los dos grupos que han recibido intervenciones distintas, por lo que el factor o variable independiente ha sido la pertenencia a uno u otro grupo (el tipo de intervención) y la variable criterio o dependiente ha sido la puntuación de los sujetos en el instrumento de medida.

Por otra parte, para analizar el efecto del programa, se ha empleado el MLG (Modelo Lineal General) de Medidas Repetidas, el cual analiza grupos de variables dependientes relacionadas que representan diferentes medidas del mismo atributo.

Este análisis permite definir uno o varios factores intra-sujetos para utilizarlos en MLG de Medidas repetidas. A través de este procedimiento se realiza un análisis de varianza multivariado (MANOVA) y un análisis de varianza - ANOVA- univariado, de medidas repetidas, en el que las medidas de las variables dependientes se tratan como variables medidas dentro de los mismos sujetos, y los grupos actúan como variables entre sujetos. También se realizan gráficos de las interacciones, representado gráficamente las diferencias obtenidas por los grupos experimental y control en las situaciones *pretest* y *posttest* para observar el sentido de las diferencias.

Por último, se realiza, así mismo, una comparación de medias para analizar si existen diferencias significativas en el rendimiento del grupo experimental y el



control. Para finalizar, todos los análisis estadísticos se han llevado a cabo con el programa SPSS (versión 21.0).

## Resultados

En primer lugar, se analizó si existían diferencias en el nivel de competencia socioemocional medida a través de los instrumentos mencionados en los dos grupos, antes de la intervención. Para contestar esta pregunta se realizó un contraste de medias para muestras independientes (Tabla 1). Los resultados muestran que no hay diferencias significativas en la variable estudiada entre ambos grupos en la fase pretest.

Tabla 1. *Contraste de medias. Prueba T para muestras independientes: Grupo Experimental y Grupo Control. Fase pretest.*

Prueba de muestras independientes									
	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
<b>PRECLARIDAD</b>	,945	,332	-,214	287	,830	-,142	,664	-1,450	1,165

A continuación, se utilizó el modelo lineal general de medidas repetidas para evaluar las diferencias en los grupos control y experimental después del tratamiento. Como se puede apreciar, se muestran los resultados significativos obtenidos para el factor de “claridad de emociones” evaluado a través del TMMS-24 (Tabla 2). Por tanto, la creencia de los participantes del grupo experimental sobre la identificación de sus propias emociones es mayor una vez cumplimentado el programa de intervención (Figura 2). Sin embargo, en el grupo control, esa creencia sobre su propia destreza para identificar con claridad sus emociones desciende cuando el TMMS-24 vuelve a ser administrado en diciembre.

Tabla 2. *Medidas repetidas TMMS-24. Factor Claridad de Emociones. Grupo Experimental y Control. Fase postest.*

Contrastes multivariados <sup>a</sup>									
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada <sup>c</sup>
factor1	Traza de Pillai	,001	,428 <sup>b</sup>	1,000	287,000	,514	,001	,428	,100
	Lambda de Wilks	,999	,428 <sup>b</sup>	1,000	287,000	,514	,001	,428	,100
	Traza de Hotelling	,001	,428 <sup>b</sup>	1,000	287,000	,514	,001	,428	,100
	Raíz mayor de Roy	,001	,428 <sup>b</sup>	1,000	287,000	,514	,001	,428	,100

factor1 * CONTROL1 EXPERIME NTAL2	Traza de Pillai	,043	12,766 <sub>b</sub>	1,000	287,000	,000	,043	12,766	,945
	Lambda de Wilks	,957	12,766 <sub>b</sub>	1,000	287,000	,000	,043	12,766	,945
	Traza de Hotelling	,044	12,766 <sub>b</sub>	1,000	287,000	,000	,043	12,766	,945
	Raíz mayor de Roy	,044	12,766 <sub>b</sub>	1,000	287,000	,000	,043	12,766	,945
a. Diseño: Intersección + CONTROL1EXPERIMENTAL2									
Diseño intra-sujetos: factor1									
b. Estadístico exacto									
c. Calculado con alfa = ,05									

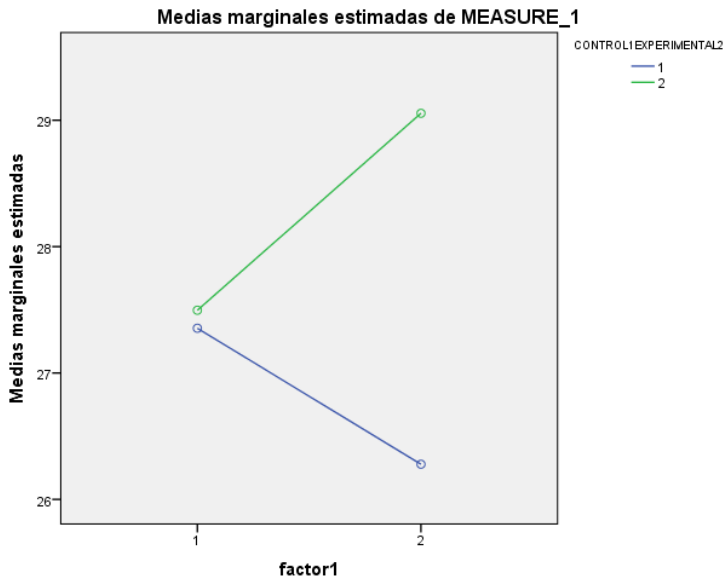


Figura 2. Medidas repetidas TMMS-24. Factor Claridad de Emociones. Grupo Experimental y Grupo Control. Fase postest.

### Discusión y Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue crear un programa de intervención para incluir en la formación de nuestros universitarios el desarrollo de competencias socioemocionales, el trabajo en valores y la multiculturalidad. Muchas han sido las investigaciones previas en esta misma línea que evidencian la importancia de la inclusión de formación socioemocional específica en la Educación Superior. La universidad está comprometida con el desarrollo integral de su alumnado y pretende ofrecerle los estímulos apropiados para que pueda adquirir los conocimientos necesarios y ponerlos en acción para resolver los problemas reales que se va encontrar en su desempeño profesional.

Por tanto, a través de esta investigación se muestra una manera de trabajar las competencias socioemocionales, la multiculturalidad y los valores del alumnado mediante la convergencia de escenarios convencionales de enseñanza y la formación a través una plataforma virtual.

Los resultados evidencian que el factor de claridad emocional (medido a través del TMMS-24) mejora en el grupo experimental tras la intervención. Sin

embargo, en el grupo control empeora. Esto podría estar motivado porque el momento de evaluación posttest coincidió con la época de exámenes. Es significativo que, ante el estresor de la evaluación académica, el grupo experimental mejora su claridad emocional incluso en ese momento temporal de máximo reto académico, mientras que el grupo control empeora significativamente.

Ahora bien, es necesario comentar entre las limitaciones del estudio que hay varias variables que pueden estar influyendo o condicionando los resultados obtenidos. Entre ellas, destacan las siguientes:

- Cada alumno trabaja la asignatura con un grupo de referencia, con su grupo de clase. Las interacciones entre el alumnado pueden variar de un grupo a otro significativamente. El grado de cohesión, el clima y las redes de apoyo que se dan en las diferentes clases pueden dar lugar a diferentes grados de interiorización de los contenidos planteados por el programa.
- Por último, la variable más determinante de todas es que la recogida de datos en la fase pretest se realizó en un momento en el que el alumnado comenzaba el año académico, con energías renovadas después del periodo vacacional estival y en un estado ideal de calma y muy pocas presiones de tipo académico. Sin embargo, la recogida de datos en la fase posttest se ha llevado a cabo en la época de exámenes, con el alumnado sobredimensionado por las múltiples demandas de las asignaturas.

Es decir, en un momento académico crucial y de grandes tensiones como es la recta final del primer cuatrimestre en la universidad. Estos dos momentos temporales de recogida de la muestra condicionan sobremanera los resultados obtenidos.

En conclusión, los factores mencionados pueden haber condicionado los resultados obtenidos y son propios de la dinámica que se ha generado durante el proyecto de investigación. Aceptarlas ofrece la oportunidad de mejorar significativamente, tanto si hay una continuidad de este proyecto particular, como si se emprenden nuevos con objetivos similares.

Ahora bien, lo que si es evidente es que en el ámbito universitario no sólo se forman en contenidos propios de cada una de las materias, sino que, además, se forman personas íntegras que sean capaces de manejar con éxito las diferentes situaciones que, sin duda, tendrán que afrontar en sus vidas a un nivel académico, profesional y personal. Esta investigación es una apuesta por una formación integral en esta línea.

Por otra parte, y en cuanto a las propuestas de mejora, se considera necesario asumir que una investigación de este tipo supone un diseño cuasi-experimental. Cabe aceptar que no se puede asignar al azar a los sujetos al grupo de trabajo puesto que los alumnos se encuentran ya agrupados previamente de forma natural en las clases. Esto supone que la intervención se realiza sobre el grupo, aunque los instrumentos de medida se apliquen de manera individualizada.

Este procedimiento puede influir en los resultados por las diferencias posibles entre el clima del aula, los vínculos entre el alumnado de cada clase, etc. Se propone controlar y aislar al máximo la influencia de este tipo de condicionantes. Por último, la continuidad del estudio se puede proyectar en los siguientes términos: La investigación realizada está motivada por unas grandes dosis de ilusión y de compromiso con la mejora continua y la búsqueda de la excelencia en la educación universitaria.

Tal y como se ha expuesto, numerosos estudios evidencian la necesidad de ofrecer una formación integral que permita adquirir los contenidos y procedimientos propios de cada grado universitario (como hasta ahora), pero también las actitudes resilientes, la gestión emocional de las situaciones, la multiculturalidad, los valores y la elevada ética y honestidad personal y profesional. De hecho, esta sobradamente documentado que resulta necesario fomentar los recursos del alumnado para manejar situaciones difíciles y para lograr una disposición emocional que le dirija hacia el éxito y la superación continua en las diferentes esferas de su vida. Por estas razones, se considera necesaria la continuidad de investigaciones en esta línea puesto que las evidencias sobre la necesidad de dar cabida a la educación integral en el marco europeo de Educación Superior es una realidad. Además, somos conscientes que son muchas las variables que influyen en la concreción de estos proyectos, como ahora, los apoyos con dotación presupuestaria y las políticas micro y macro universitarias.

En cualquier caso, nuestro ferviente compromiso en esta línea nos predispone a buscar y crear oportunidades en esta línea y nuestro sentir es esperanzador en cuanto al acceso a apoyos y recursos para esta finalidad. En definitiva, estamos convencidos de la necesidad de una continuidad del proyecto y albergamos ilusiones en cuanto a posibles oportunidades sobre las que concretar nuestra actuación futura en esta línea. En último lugar, y en cuanto a las conclusiones más significativas del presente estudio, cabe destacar que el trabajo de los valores y la multiculturalidad a través del desarrollo de competencias socioemocionales desde el currículum universitario es un excelente estímulo para el exitoso desempeño docente futuro, un facilitador del rendimiento académico y un alentador del desarrollo socioemocional.

Por tanto, la inclusión de programas que permitan desarrollar dichas competencias desde el entorno universitario es un reto y una inversión en valor añadido. Líneas de investigación futuras podrían concretar en mayor medida el impacto que esta formación tiene para el desarrollo integral del alumnado universitario y su éxito en las diferentes esferas de la vida.

### Referencias bibliográficas

- Castejón, J. L., Gilar Corbí, R. "Evaluación del estilo de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios." *Revista de psicología y educación*, 1(2), 2005, p. 137-152.
- Castejón, J. L., Gilar, R., y Pérez, A. M. "El papel de las habilidades intelectuales generales en la adquisición del conocimiento conceptual y procedimental en una situación de aprendizaje complejo." *Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 60 (1), 2007, p. 149-166.
- . "Confirmatory factor analysis of Project Spectrum activities. A second-order g factor or multiple intelligences?" *Intelligence*, 38(5), 2010, p. 481-496. <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289610000899>>.
- Castejón, J. L., Prieto, M. D., Pérez, A. M., y Gilar, R. "El rol del conocimiento y de las habilidades intelectuales generales en la adquisición del aprendizaje complejo." *Psicothema*, 16(4), 2004, p. 600-605. <<http://www.psicothema.com/pdf/3038.pdf>>.
- Castejón, J. L., Cantero, P., Pérez, N. "Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos." *Revista de*

- Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 2008, p. 145-161. <<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?267>>.
- De Haro, J. M., Castejón, J. L., y Gilar, R. "General mental ability as moderator of personality traits as predictors of early career success." *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 2013, p. 171-180. <[http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39398/3/2013\\_DeHaro\\_etal\\_JVB.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39398/3/2013_DeHaro_etal_JVB.pdf)>
- Goleman, D. *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books, 1995. <<http://www.danielgoleman.info/topics/emotional-intelligence/>>.
- Mayer, J. D., Salovey, P. "The intelligence of emotional intelligence." *Intelligence*, 17(4), 1993, p. 433-442. <[http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1993%20Editorial%20on%20EI%20in%20Intelligence.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1993%20Editorial%20on%20EI%20in%20Intelligence.pdf)>.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitaremos, G. "Measuring emotional intelligence with the MSCEIT." *Emotion*, 3(1), 2003, p. 97-105. <[http://unh.edu/emotional\\_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI2003MSCSMSCEITEmotion.pdf](http://unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI2003MSCSMSCEITEmotion.pdf)>.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S.G. "Human Abilities: Emotional Intelligence." *Annual Review of Psychology*, 59, 2008, p. 507-536. <<http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>>.
- Miñano, P., Castejón, J. L., y Gilar, R. "An explanatory model of academic achievement based on aptitudes, goal orientations, self-concept and learning strategies." *The Spanish journal of psychology*, 15(01), 2012, p. 48-60.
- Pérez, N., Castejón, J. L. "La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios." *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 2007, p. 119-129. <[http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320858454\\_847.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320858454_847.pdf)>.
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., y Jimeno-Morenilla, A. "Differences between the personal, social and emotional profiles of teaching and computer engineering professionals and students." *Studies in Higher Education*, 2013, p. 1-17. <[http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2013.777410#VL7PD3ve\\_Yg](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2013.777410#VL7PD3ve_Yg)>.
- Sternberg, R. J., Castejón, J. L., Prieto, M. D., Hautamäki, J., y Grigorenko, E. "Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory." *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 2001, p. 1-16. <[http://www.researchgate.net/publication/232591655\\_Confirmatory\\_factor\\_analysis\\_of\\_the\\_Sternberg\\_Triarchic\\_Abilities\\_Test\\_in\\_three\\_international\\_samples\\_An\\_empirical\\_test\\_of\\_the\\_triarchic\\_theory\\_of\\_intelligence](http://www.researchgate.net/publication/232591655_Confirmatory_factor_analysis_of_the_Sternberg_Triarchic_Abilities_Test_in_three_international_samples_An_empirical_test_of_the_triarchic_theory_of_intelligence)>.
- Sternberg, R. J., Prieto, M. D., y Castejón, J. L. "Análisis factorial confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel H) en una muestra española: resultados preliminares." *Psicothema*, 12(4), 2000, 642-647. <<http://www.psycothema.com/pdf/384.pdf>>.