



---

**Universidad de Valladolid**

# ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS EDUCADORES SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL  
CURSO 2020-2021

TUTOR: JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ SÁEZ

ALUMNO: MOISÉS CARRACEDO RUBIO

# INDICE

1. Introducción.....	3
1.1. Presentación general del trabajo y del tema escogido.....	3
1.2. Motivación en la elección del tema.....	3
2. Objetivos.....	4
2.1. Objetivo general.....	4
2.2. Objetivo específico.....	4
3. Justificación del tema elegido.....	4
4. Marco y Fundamentación teórica.....	7
4.1. Inteligencia Emocional.....	7
4.1.1. Antecedentes de la Inteligencia Emocional.....	7
4.1.2. Orígenes de la Inteligencia Emocional.....	9
4.1.3. Modelos y Teorías de la Inteligencia Emocional.....	10
4.1.4. Contextos de aplicación de la Inteligencia Emocional.....	17
4.2. Educación Social.....	25
4.2.1. Aproximación conceptual.....	25
4.2.2. Ámbitos de Intervención.....	26
4.2.3. Objetivos de Actuación.....	29
4.2.4. Funciones y competencias.....	30
4.2.5. Competencias Emocionales según el Libro Blanco.....	33
4.3. Educación emocional y competencias emocionales en un educador.....	37
4.3.1. Educación Emocional.....	37
4.3.2. Emociones.....	39
4.3.3. Plan Bolonia.....	42
4.3.4. Competencias emocionales.....	43
4.3.5. Evaluación y estrategias de medida.....	47
5. Metodología y descripción de la investigación.....	50
6. Exposición y análisis de resultados.....	51
7. Conclusiones finales.....	61
8. Bibliografía.....	65
9. Anexos.....	75

## RESUMEN

El presente Trabajo de fin de Grado tiene objetivo analizar las competencias emocionales de una muestra de estudiantes del Grado de Educación Social de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Se realiza un análisis descriptivo de en alumnos de 1º curso de Educación Social. Y sin la pretensión de realizar un análisis comparativo, sí que se deja abierta la posibilidad de continuar este estudio para ver la existencia de diferencias significativas en las dimensiones estudiadas cuando los alumnos concluyan el grado en 4º.

## PALABRAS CLAVE

Educación Social, Competencias Emocionales, Inteligencia Emocional, Educación Emocional, Emociones.

## ABSTRACT

The present End of Degree Project aims to analyze the emotional competencies of a sample of students of the Degree in Social Education of the Faculty of Education and Social Work of the University of Valladolid. A descriptive analysis of students in first year of Social Education is carried out. And without the intention of carrying out a comparative analysis, the possibility of continuing this study is left open to see the existence of significant differences in the dimensions studied when the students complete the grade in its entirety.

## KEYWORDS

Social Education, Emotional Competencies, Emotional Intelligence, Emotional Education, Emotions.

# ***"ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS EDUCADORES SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID"***

## **1- INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Presentación general del trabajo y del tema escogido**

El tema principal en el que se sustenta este Trabajo de Fin de Grado es la Inteligencia Emocional.

El objeto de este trabajo es realizar un proyecto inicial de investigación para analizar las competencias emocionales de una muestra de estudiantes del Grado de Educación Social de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

Utilizando como instrumentos de evaluación el TMMS-24 y el TEIQue, se pretende examinar los resultados de los participantes de primer curso en este estudio, para observar las competencias emocionales entre el alumnado que inicia su formación universitaria.

### **1.2. Motivación en la elección del tema**

La motivación principal para el desarrollo de este trabajo de investigación se encuentra en mi experiencia personal como alumno de la Universidad de Valladolid.

Con este estudio intento plasmar la importancia que tiene la adquisición de competencias emocionales el proceso de formación universitaria del Grado de Educación Social.

En mi caso personal, con la pedagogía utilizada en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid considero que he adquirido una mayor serie de competencias emocionales.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 - Objetivo general

Analizar las competencias emocionales de una muestra de estudiantes de primero y último curso del Grado de Educación Social de la promoción de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

### 2.2 - Objetivos específico

- Examinar los resultados obtenidos de los participantes de este estudio utilizando como instrumentos de evaluación el TMMS-24 y el TEIQue.
- Analizar las competencias emocionales entre el alumnado que comienza el Grado de Educación Social.

## 3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

El presente estudio de investigación pretende evidenciar el impacto que tiene el proceso formativo del Grado en Educación Social de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid en las competencias emocionales de los alumnos que cursan dicho Grado.

Para poder justificar este trabajo de fin de grado, en primera instancia, tomaré como punto de partida mi experiencia personal. Me gustaría expresar que tras mi proceso de aprendizaje universitario “no soy el mismo a nivel emocional”. La empatía, la asertividad, la capacidad de resiliencia o el desarrollo personal y social que he experimentado durante estos años, considero que no solo se deben al fruto de mi desarrollo madurativo como persona, si no que la influencia en lo que respecta a la carga de competencias emocionales que ha ejercido el Grado de Educación Social sobre mí, ha detonado un mayor desarrollo de mi Inteligencia Emocional.

Sin duda la educación universitaria nos marca profundamente a aquellos que la experimentamos, ya sea de manera positiva o negativa. En esta senda de la Educación Social en la que decidí embarcarme en el curso 2014/2015 no todo ha sido idílico, durante mis años de formación universitaria he sentido muchos cambios a nivel personal y emocional. La esencia de este trabajo lo relaciono directamente con esto último, lo que se pretende con este estudio inicial de investigación es observar estos cambios emocionales en los estudiantes para, en un proceso de cuatro años con una misma promoción, analizar si es el propio Grado en Educación Social quién influye en un mayor desarrollo de nuestras competencias emocionales, o solo se debe a un proceso madurativo propio de la persona.

En segunda instancia, me gustaría abordar de manera académica y bibliográfica algunas de las que, para mí, han sido las bases en las que sustentan este trabajo.

Y para ello empiezo citando el concepto de educación emocional, donde según Bisquerra (2000) la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital y propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o, dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo.

Según Bisquerra y Pérez, (2007, pág.64) y Bisquerra (2009) definen la competencia socioemocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Esta competencia abarca las siguientes habilidades:

- Conciencia emocional: capacidad para tener conciencia tanto de las propias emociones como de las emociones de los demás; igualmente, se suma la capacidad de captar cuál es el clima emocional que se presenta en un determinado contexto. Dentro de esta dimensión se destacan los siguientes aspectos: toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprensión de las

emociones de los demás y tomar conciencia entre emoción, cognición y comportamiento.

- Regulación emocional: capacidad para controlar las emociones de forma apropiada. A través de esta competencia, tomamos conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Dentro de esta dimensión de competencias podemos encontrar lo siguiente: expresión emocional apropiada, regulación de emociones o sentimientos, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.
- Autonomía emocional: concepto amplio en el que incluir aspectos relacionados con la autogestión personal. Esta dimensión engloba estos aspectos: autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de las normas sociales y resiliencia.
- Competencia social: capacidad para mantener relaciones adecuadas con otros seres humanos. Engloba los siguientes aspectos: dominar las habilidades sociales básicas, respeto a los demás, practicar la comunicación receptiva, capacidad para gestionar situaciones emocionales, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento pro-social y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos.
- Competencia para la vida y el bienestar: Capacidad para adoptar un comportamiento responsable para solventar y afrontar aquellos problemas que aparezcan en la vida diaria, ya sean profesionales, personales sociales etc. Está constituida por los siguientes elementos: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida, bienestar emocional y flour.

En tercera instancia, como punto final de la justificación de este trabajo de fin de grado quiero expresar que el “mundo de las emociones” es más complejo de lo que a simple vista puede parecer. Las emociones están constituidas por una gran cantidad de pensamientos, experiencias, creencias... es preciso reconocer cada una de las emociones que pueden surgir en nosotros, para saber controlar nuestras reacciones. Tener un buen

manejo de nuestras emociones es fundamental para poder ser competentes como futuros Educadores Sociales, así como desarrollar una serie de competencias emocionales básicas a lo largo de nuestro proceso de aprendizaje. Es necesario evidenciar, como así lo ha sido en mi caso, que con el Grado de Educación Social impartido en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Valladolid los Educadores Sociales adquieren un mayor desarrollo de sus competencias emocionales, y de ahí el porqué de este estudio inicial de investigación, para demostrar con datos empíricos todo lo anteriormente expuesto.

## 4. MARCO Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 4.1. Inteligencia Emocional

#### 4.1.1. Antecedentes de la Inteligencia Emocional

A partir del siglo XIX las investigaciones sobre inteligencia emocional se convirtieron en un tema a tratar y tener en cuenta dentro del campo de la Psicología y más especialmente en el campo de la Psicopedagogía.

Como explica Piaget en su obra "Periodos de desarrollo cognitivo", la construcción de la personalidad de un ser humano se forma y construye en sus años iniciales y con sus primeros aprendizajes en la vida. Por este motivo los comienzos y las primeras investigaciones sobre la inteligencia y sus constructos se centrarán en el ámbito escolar, intentando medir su éxito y fracaso dentro de terreno educativo.

Uno de los pioneros en este tipo de estudios fue Binet en el año 1905, creo un test de habilidad para niños donde se evaluaban sus capacidades mentales y de aprendizaje y dando, si fuera necesaria, la ayuda especial oportuna.

Más adelante, en el año 1912, se instauró el termino de Cociente intelectual de la mano de Stern. Consistía en otorgar un valor numérico al nivel de inteligencia de cada persona. Este concepto tuvo una gran aceptación dentro de la sociedad.

El psicólogo Charles Spearman en el año 1927 analizó más profundamente los conceptos y propuso la división de varios factores dentro del déficit inteligencia. Más tarde Louis León Thurstone, en el año 1938 y siguiendo las líneas de Spearman, propuso la medición de la inteligencia mediante un análisis de varios factores atribuidos a varias habilidades mentales como eran: la percepción, el razonamiento, la memoria repetitiva, la fluidez y el significado verbales y la visualización espacial.

En el 1958 Wechster se deshizo de los términos de Coeficiente de inteligencia y dividió el termino de inteligencia en dos áreas: el área verbal y el área de ejecución no verbal, rechazando al igual que otros autores, el concepto de inteligencia general.

En el 1971 de la mano de Catell se vuelve a la idea original de un factor de inteligencia general, pero a su vez lo dividía en inteligencia cristalizada e inteligencia fluida. Y propone que la inteligencia cristalizada depende de la carga cultural de la persona mientras que la inteligencia fluida consiste en la habilidad para resolver conflictos.

Con la aparición del cognitivismo, Sternberg creó su teoría triárquica de la inteligencia en el año 1985, estableciendo categorías para definir el concepto de inteligencia: inteligencia componencial-analítica, la inteligencia experiencial-creativa y la inteligencia contextual-practica.

En resumen, la idea originaria propuesta por Binet habla de la inteligencia emocional como un único factor medible. En contraposición de todos sus predecesores que defienden y ahondan en la idea de analizar el término inteligencia como un conjunto de varios factores, entendidos como unas capacidades estables y fijas del ser humano a lo largo de su vida y medibles a través de pruebas cerradas llamadas pruebas de inteligencia.

Autores como Gottfredson (2003), Gould (1981), Herrnstein y Murray (1994) o McClelland (1973) generaron un intenso debate contraponiendo sus ideas y creando replicas a los primeros autores en torno al concepto de inteligencia y sus mediciones.

Varios autores han hecho hincapié en resaltar que estas pruebas de inteligencia no marcan el éxito profesional o el futuro de una persona a lo largo de su vida y que por lo tanto dichas pruebas no dan respuestas apropiadas o concretas sino meras estimaciones o sondeos. Expertos como Gardner, Goleman, Stenberg, Salovey, Mayer o Bisquerra lo confirmaron posteriormente en sus modelos y estudios sobre la Inteligencia.

En estas últimas dos décadas, las investigaciones no han dejado de crecer y el debate está más abierto que nunca, pero los conceptos se han ido ampliando y evolucionando a términos como: inteligencia social, inteligencia práctica, inteligencias múltiples o uno de los términos que más nos interesa en este trabajo, el de inteligencia emocional.

En cuanto a los antecedentes del constructo de la inteligencia emocional nos remontamos a finales del siglo XX cuando se crean dos líneas de investigación; una sobre la emoción y otra sobre la razón. A lo largo de varios años se tenían a estas líneas de investigación como opuestos o contrarios, pensando que eran términos que habría que medir por cada lado. Pero más adelante autores como Clore y Collins (1988), Lazarus (1991) o Damasio (1996) llegaron a la conclusión de que establecerlos como términos contrarios era un gran error puesto que no siempre el concepto de cognición implicaba una racionalidad ni el término emoción una irracionalidad. Llegando a la conclusión de que ambos conceptos y procesos formaban parte de una red mental, la cual nos daba la capacidad de adaptarnos a las situaciones, las circunstancias y al entorno que nos rodea.

De esta manera se desmontan las primeras teorías y líneas de razón y emoción y nacen otras, teniendo como idea principal que la conexión es la que nos hace tomar decisiones a lo largo de nuestra vida. (Salovey y Mayer, 1990)

#### 4.1.2. Orígenes de la Inteligencia Emocional

Los orígenes del término "Inteligencia Emocional" aparecen en la literatura psicológica a manos de Salovey y Mayer en 1990.

Denominaban a la IE, la capacidad natural para percibir, entender, ajustar y expresar las emociones que son generadas en nuestro interior.

Pero bien es cierto que dicho término no se popularizó ni retomó hasta años después de la mano del psicólogo Daniel Goleman, (1995), quien logró difundir y profundizar el término recogiendo el testigo de Salovey y Mayer y distanciándose en varias ideas originales suyas, a través de su libro "Emotional Intelligence".

Goleman incluía en su idea de IE aspectos y variables que hasta entonces no se habían propuesto tales como la personalidad, la motivación del individuo o sus habilidades sociales.

Haciendo hincapié en que todas las personas tenemos dos tipos de mentes, una la cual se encarga del razonamiento lógico y racional y otra más impulsiva, ilógica y emocional que proviene de manera inconsciente como de un sentido más natural.

También señala que el desarrollo de la inteligencia emocional no está ligada a ningún código genético que se pueda heredar entre generaciones, en cambio la mente racional y lógica medida mediante el coeficiente intelectual sí tiene una carga genética que se puede heredar. Tampoco es una característica que solo se desarrolle en las primeras etapas de la vida, sino que, por el contrario, el individuo generará una mayor evolución emocional a medida que sea más consciente de sus emociones y aprenda a manejarlas, conocerlas y usarlas.

#### 4.1.3. Modelos y Teorías de la Inteligencia Emocional

La IE como podemos ver, no es un concepto simple, sino que consta de una grandísima variedad de elementos y matices conformando todo un constructo psicológico. A través de estos elementos se obtendrán diversas características que nos harán identificar en cada momento que tipo de conducta mantiene cada sujeto.

Como hemos visto antes, la IE está formada por un amplio conjunto de cualidades, habilidades, conocimientos, competencias y factores que a su vez estarán claramente relacionadas con el estado anímico y mental de cada sujeto.

A lo largo de los años, se ha podido comprobar que los componentes que forman la IE dependen del enfoque que le da cada autor. Aunque haciendo una revisión literaria podemos comprobar que realmente existen más coincidencias entre los autores que puntos de desacuerdo. También se puede remarcar que hay ciertos modelos y teorías principales que destacan entre todos los citados y que siguen unas mismas líneas o

directrices. Estas se pueden clasificar en tres clases: Los modelos mixtos, los modelos de habilidades o capacidad y otros modelos que complementan a ambos.

En primer lugar, surgen los modelos de habilidades y capacidad. Aparecen en la literatura científica de la mano de Salovey y Mayer (1990); estos modelos, a diferencia de los mixtos, no incluyen factores de la personalidad y solo se centran en el constructo de la IE, como habilidades destinadas al procesamiento de la información sobre las emociones.

Modelo de Salovey y Mayer (1990): considera que la inteligencia emocional se conceptualiza a través de ciertas habilidades esenciales, que son:

"la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual".

Más adelante y tras varias reformulaciones, gracias a varias aportaciones de diversos autores, decidieron que la estructura de la IE debería estar interrelacionada entre sí por varias partes o habilidades. Estas cuatro ramas eran:

- La Percepción emocional. La cual se encargaría de medir los cambios fisiológicos y cognitivos que nos dan las emociones y saber cómo actúan en nuestro pensamiento.
- Facilitación Emocional. Consiste en usar y sentir las emociones como útiles. Aquí se resaltaría la importancia de los estados de humor y como cambia la perspectiva de la persona estando optimista o pesimista.
- Comprensión Emocional. O capacidad para usar el conocimiento emocional para gestionar y afrontar las emociones y así saber también interpretarlas.
- Regulación Emocional. Se trata de controlar y asimilar las emociones tanto de uno mismo como de otra persona y saberlas gestionar, promoviendo así la comprensión y el propio desarrollo personal de cada individuo.

Salovey y Mayer (1997) más adelante hacen una reflexión y diferencian entre tres términos que van a ser de gran relevancia; la inteligencia emocional, el logro y la competencia emocionales.

Para ellos la inteligencia emocional es la habilidad central y primaria para razonar e identificar las emociones. Por otro lado, el logro emocional representara la transformación de una persona al haber adquirido unos conocimientos y aprendizajes sobre las emociones. Y la competencia emocional lo refieren al propio nivel de consciencia que puede adquirir cada persona elevando sus logros.

Por otro lado, y más adelante surgen los modelos mixtos o también apodados de rasgos clásicos; en ellos encontramos los modelos de Goleman, 1995; Bar-On, 1997 y Petrides y Furnham, 2001. Ellos definen la IE como un conjunto de características estables y propias de la personalidad de la persona, formadas por unas habilidades sociales, cognitivas y emocionales, empujadas o movidas por un motor llamado motivación.

Modelo de Goleman (1995); Goleman se apoyo en las ideas de Salovey y Mayer y en las nuevas ideas que a su vez lanzaba Gardner (1995), y desarrolló el concepto de inteligencia emocional tras realizar un análisis de competencias a las personas con éxito en su vida laboral. Con este análisis concluye que hay veinte competencias emocionales clave agrupadas en cinco categorías, en las que basará su trabajo:

1. Conocimiento de las propias emociones; una amplia conciencia emocional, es decir, reconocer las emociones que le surgen a uno mismo y ser consciente de los efectos que pueden tener en nuestros comportamientos desencadenando unas determinadas acciones impulsivas.
2. Manejo Emocional; lo definen como la habilidad que un individuo consciente va adquiriendo y regulando sus propios sentimientos. También es la manera más correcta o asertiva con la que se expresa para no crear problemas en sus relaciones interpersonales.

3. Automotivación; refiriéndose a la parte impulsiva de la persona de querer mejorar sus metas o logros. Mantener un entusiasmo, alegría y optimismo por lo que realiza.
4. Empatía; visto como habilidad para reconocer las emociones de los demás, comprenderlas y poder atender a las personas siendo consciente de ello.
5. Manejo de las relaciones interpersonales; entendido como control o amplitud de las habilidades sociales o de relación con otras personas, para así favorecer las relaciones entre los grupos y su convivencia.

**Figura 1. Componentes de la Inteligencia Emocional según Goleman**



Fuente: Goleman (1995)

Modelo ESI de Bar-On (1997, 2000): Reuven Bar-On fue el pionero del modelo de inteligencia social-emocional y el propulsor del término social "Cociente emocional". La idea de Bar-On es definir las habilidades que ayudan a otras personas que se encuentran en diferentes contextos sociales o circunstancias destacables. Saber adaptarse a todas esas situaciones y enfrentarse con unas ciertas habilidades sociales y emocionales a situaciones adversas.

Para él estas habilidades se puede entrenar y cree firmemente que se pueden llegar a desarrollar con el tiempo.

Según define el propio Bar-On "la inteligencia emocional y social es una serie multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas que influyen en nuestra habilidad emocional global de forma eficaz y activa para cubrir las demandas y presiones diarias" (Bar-On, 2000, p.385).

**Figura 2. Modelo Inteligencia Emocional según Bar-On**



Fuente: Esquema resumen modelo IE de Bar-On (1997)

El modelo de Bar-On se divide en cinco puntos principales que a su vez están integrados por varios subfactores o componentes, hasta un total de quince:

1. Componentes Intrapersonales; lo forman la autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización e independencia.

2. Componentes Interpersonales; formado por la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.
3. Manejo de estrés; con tolerancia al estrés y el control de impulsos.
4. Adaptación o adaptabilidad; mediante la solución de problemas, prueba de realidad y la flexibilidad social.
5. Estado de ánimo; que constaría del optimismo y la felicidad.

Como se observar el modelo de Bar-On es multifactorial y está pensado sobre la realización o el potencial de éxito en la vida.

Modelo de rasgo de Petrides y Furham (2001); estos autores partían de la inteligencia emocional, capacidad y rasgo como constructos diferentes. Pese a ello hay pequeñas coincidencias con los modelos de Goleman (1995) y Salovey y Mayer (1997). Petrides y Furham entendían la inteligencia emocional como una característica de la personalidad que a su vez estaban formadas por varias facetas.

De este modo y tomando como base los modelos de inteligencia emocional rasgo de los autores más relevantes como lo eran Goleman (1995); Salovey y Mayer (1990); y Bar-On (1997), Petrides y Furham seleccionaron los elementos más importantes que aparecían en todos los modelos, eliminando así los elementos menos importantes. Por ello argumentaban que dicha metodología se asemejaba a la utilizada en psicometría clásica para el desarrollo de escalas.

El resultado de esta manera de analizar creó un modelo de inteligencia emocional que constaba de 15 facetas, de las cuales 13 se agrupaban en 4 factores principales y las otras 2 eran independientes:

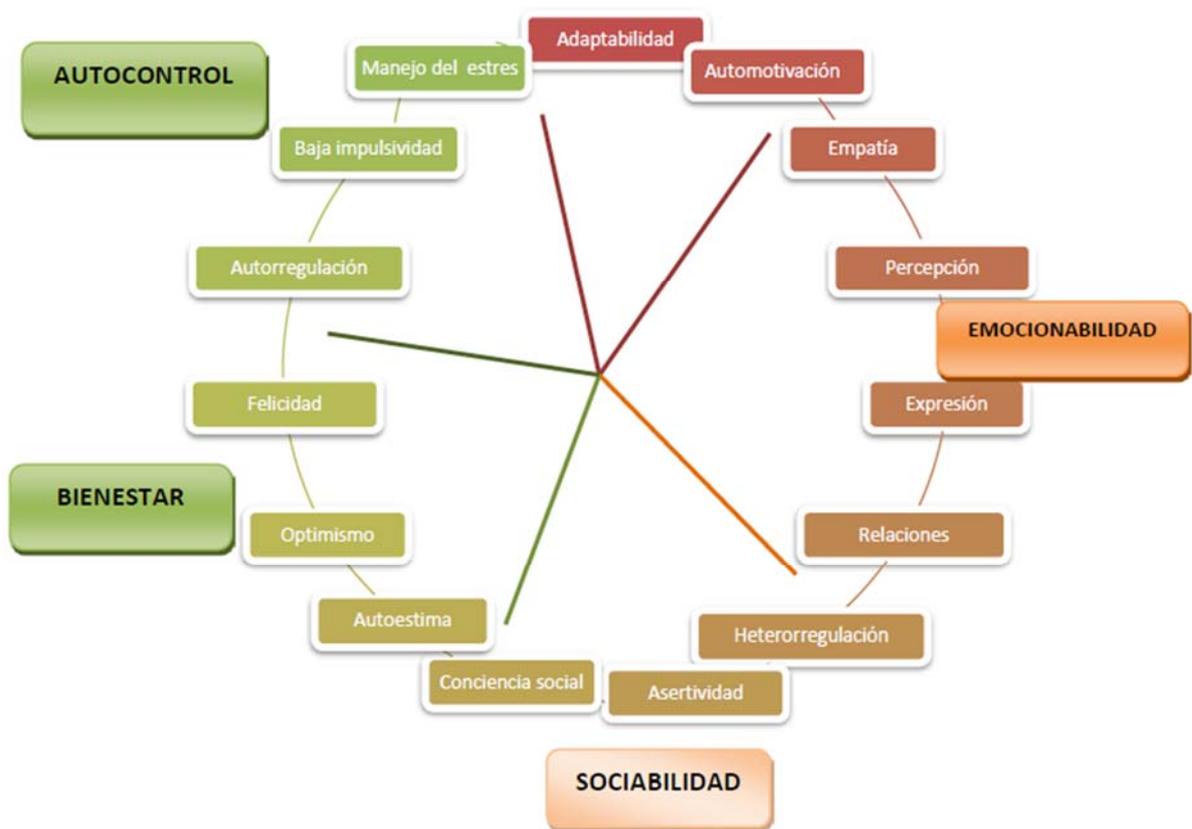
- Factor bienestar; este factor explica la sensación de cada persona de bienestar general, sin tener en cuenta las circunstancias que rodean a la persona. Dentro de ella encontramos las facetas de: autoestima, felicidad y optimismo.

- Factor emocional; este factor hace referencia a la comunicación emocional, ya sea verbal o no verbal. Lo forman las facetas de percepción emocional, expresión emocional, relaciones y empatía.

- Factor de sociabilidad; se refiere a la manera de desenvolverse frente a las relaciones interpersonales. Se compone de la conciencia social, la asertividad y la regulación emocional.

- Factor de autocontrol; refleja la conciencia ante el propio control de la estabilidad emocional y los sentimientos o sensaciones de calma. Está formado por la regulación emocional intrapersonal, la gestión del estrés y la baja impulsividad.

**Figura 3. Modelo de Inteligencia Emocional según Petrides y Furham**



Fuente: Pedrera Rodríguez adaptado de Petrides (2009)

Existen otros modelos menos reconocidos y utilizados como el modelo de Cooper y Sawaf (1997), modelo de Rovira (1998), modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla (1999), modelo de Vallés y Vallés (1999), modelo secuencial de Bonano (2001), o modelo de procesos de Barret y Gross (2001).

#### 4.1.4. Contextos de aplicación de la Inteligencia Emocional

Según todos los estudios y avances en estas últimas décadas o primeras del siglo XXI se puede confirmar que la inteligencia emocional es un factor a tener muy en cuenta a lo largo de la vida para el ser humano. Es un componente personal y social innato en las personas, pero hay que cuidarlo y trabajarlo a lo largo de la vida, y del cual dependerá mucho nuestra salud mental, personal y social a lo largo de nuestra vida. Es por ello que existen diversos contextos sociales en los que la inteligencia emocional puede tener un papel determinante y fundamental para las personas. Los más importantes a destacar serán: la inteligencia emocional en el trabajo o ámbito laboral, en el campo de la educación formal durante las primeras etapas de vida, y en el informal más adelante, y en el ámbito o contexto familiar.

- Inteligencia emocional en el ámbito laboral

Desde hace algo más de una década, varias de las preocupaciones de nuestra sociedad actual están centradas en temas económicos. Desde la crisis económica, la sociedad no termina de liberarse de aquella preocupación ni de remontar a niveles de la vida de entonces y, por lo tanto, vive con la constante preocupación del trabajo que tiene, su duración, los índices tan altos de desempleo y la escasa ocupación laboral y las bajas oportunidades en nuestro país.

Todas estas situaciones generan preocupación en la sociedad y hacen que aumenten las formaciones profesionales para encontrar más ocupaciones laborales o ampliar sus campos de trabajo.

Por consiguiente, en el ámbito laboral, a la hora de contratar personal, se valora más encontrar currículos de personas con mejores competencias, en las cuales las emociones tienen un papel fundamental. Competencias como el trabajo en equipo, la

adaptabilidad a nuevos entornos de trabajo, la creatividad e innovación, la buena convivencia con los compañeros de trabajo, la fácil y positiva gestión de conflictos de convivencia en el trabajo o la sociabilidad, son competencias que el mundo laboral está empezando a valorar mucho más que antes y teniendo en cuenta al mismo nivel que el perfil profesional y curricular de formación.

Todas estas competencias y análisis están recogidas dentro del marco de la inteligencia emocional y por lo tanto el papel de las emociones juega un papel crucial en estos últimos tiempos para asegurarse una larga y fructífera vida laboral general.

A lo largo de estos últimos años se han realizado varios estudios que prueban todo lo dicho, y que se han encargado de demostrar que el papel y el impacto que juegan las emociones es muy diverso y crucial en temas como: los niveles de motivación de los trabajadores, las interacciones emocionales entre los equipos, la satisfacción en el trabajo, el liderazgo o el rendimiento de las personas (Groves, McEnrue y Shen, 2008).

Otros estudios explican que, a mayor nivel de inteligencia emocional de las personas, mayor es su rendimiento, compromiso y satisfacción con el trabajo y que, por lo tanto, mayores son los beneficios y resultados para la empresa (McClelland, 1988; Dulewicz y Higgs, 1998; Opengart, 2007; Carmeli, 2003; Vakola, Tsaousis y Nikolaou, 2004).

En otras investigaciones centradas en los trabajadores, se afirmó que aquellos empleados que manejaban y controlaban mejor sus emociones eran más eficientes y eficaces en sus relaciones y ambientes de trabajo con sus compañeros (Hochschild, 1983; Sutton, 1991).

A lo largo de los años son varios y constantes los estudios realizados en los que se observa la relación entre las emociones y su control con el ámbito laboral. Ofrece una mayor productividad y satisfacción laboral y en casi todos los casos se ha llegado a unas conclusiones general; las competencias de la inteligencia emocional son clave para una mejora general a nivel laboral, tanto individual como general a nivel de resultados. Competencias como la autoconciencia, la empatía, el sentido del humor,

la gestión de estrés y emociones, de liderazgo y gestión de conflictos son un pilar fundamental y con un valor al alza.

También es cierto que la competencia más analizada y estudiada por las empresas en relación al existo laboral y la inteligencia emocional a día de hoy es la del liderazgo (Goleman, 1998; Mandell y Pherwani, 2003; Turner y Muller, 2005; Strang, 2007).

En resumidas cuentas, se puede ver que el alto interés que reflejan los innumerables estudios por la inteligencia emocional y el impacto que las emociones tienen en el contexto laboral, hacen pensar que, tanto los conocimientos específicos como la mera inteligencia general son insuficientes para el completo éxito laboral.

- La inteligencia emocional en la educación

Hasta el siglo pasado la educación formal se ha regido por puramente los conocimientos de las materias, es decir, los aspectos más académicos e intelectuales de los alumnos sin nunca tener en cuenta los factores psicológicos, sociales y emocionales con los que cualquier tipo de aprendizaje está directamente conectado y relacionado. Por el contrario, este tipo de competencias se quedaban en terreno de nadie haciendo a cada alumno responsable de su propio desarrollo personal y teniendo como tutores principales a los padres y familiares.

Pero desde hace ya décadas, en el siglo XXI, la sociedad está tomando conciencia de lo importante que son estos aspectos a nivel educacional o de aprendizaje.

Las necesidades de atención desde las edades más tempranas, juventud y luego toda la vida adulta requiere también del aprendizaje y buena gestión de los aspectos socioemocionales, no solo por parte de las familias, sino por parte de la escuela.

A lo largo de estos años, gracias a los muchos estudios sobre inteligencia emocional, se ha comprobado y analizado la gran diferencia de resultados que hay y las necesidades de educar las emociones de los alumnos en el ámbito educativo. Ya no solo por sus resultados sino para educar en unos valores más saludables, empáticos, sociales y humanos.

En varias investigaciones en las que se utilizó al alumnado como referente, se determinó una serie de variables, las cuales estaban más relacionadas con la inteligencia emocional. Estas se agruparon en dos grupos; objetivas y subjetivas.

Las objetivas se referían al rendimiento académico, selección de la clase como mejor compañero, mejor resolución de conflictos en el aula etc. Y las subjetivas refiriéndose a la percepción del clima del aula, autoevaluación.

Muchos de los estudios efectuados se encontró una directa correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los alumnos y alumnas (Schutte, Maiouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998; Parker, Summerfleddt, Hogan y Majeski, 2004; Vela, 2004; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Pérez y Castejón, 2006, 2007).

Otro estudio evidenció que los resultados en niveles altos de inteligencia emocional estaban directamente relacionados con valores altos en autoestima, felicidad, salud mental y con valores bajos en ansiedad, depresión y pensamientos negativos (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006).

Una de las cosas que ha llamado más la atención a varios de los autores estudiados es la correlación entre las conductas antisociales y la inteligencia emocional: evidenciando que los alumnos con una mayor inteligencia emocional tenían menos comportamientos inadecuados o incorrectos en el aula, y en cuanto a sus relaciones sociales, obtenían más puntuaciones positivas de sus compañeros y compañeras que el alumnado emocionalmente menos inteligente (Rubin, 1999).

Si buscamos estudios en la misma línea, pero con alumnos de mayor edad, correspondiente a secundaria encontramos también estudios muy reveladores que demuestran que el alumnado con bajo nivel de inteligencia emocional tenían mayor número de faltas, amonestaciones y expulsiones del que el alumnado emocionalmente inteligente (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Extremera y Fernandez Berrocal, en 2002 hicieron un estudio para observar a los alumnos y sus comportamientos a la hora de justificar o contradecir su agresividad

dentro de las aulas y sus malos comportamientos con los compañeros. Demostraron que los alumnos que tenían menor tendencia a justificar y defender comportamientos agresivos tenían mejores habilidades y capacidades emocionales para identificar sus emociones, generar emociones positivas, controlar su impulsividad y en definitiva obtener una mejor salud mental que los otros alumnos que tendían a justificar todos aquellos comportamientos violentos (Extremera y Fernández Berrocal, 2002).

Analizando varios de estos pequeños estudios podemos deducir en líneas generales que los sujetos que mejor usan sus habilidades emocionales o las trabajan, comprendiendo sus emociones son aquellos que menos faltas de atención reciben en clase y menos "partes" reciben por los profesores, además, mantienen un mejor clima social en clase con sus compañeros generando una mejor convivencia social.

En cuanto a etapas superiores, encontramos también estudios con universitarios donde se ha probado que hay relaciones importantes entre la inteligencia emocional, empatía y las relaciones tóxicas o negativas con los niveles de inhibición emocional (Extremera, Fernández Berrocal y Ramos, 2003).

También es verdad que estas carencias o bajos niveles de inteligencia emocional en una clase, como bien apuntan dichos estudios citados anteriormente, nos llevarán a una peor convivencia y clima social dentro del aula, situación que tendrá que gestionar el profesorado. Y es por ello que también se ha tenido que estudiar la importancia y la relación de la inteligencia emocional dentro del profesorado.

Viendo que varias de estas situaciones tienen que estar gestionadas por una persona responsable es importante que cuente con unos buenos niveles de inteligencia emocional para saber gestionar ese estrés, los problemas de disciplina escolar, la baja autoestima del alumnado, gestión de ansiedad, ira, etc. Constantemente, estos factores mal gestionados se vuelven en contra y se convierten en el síndrome del quemado o "burnout" (Extremera, Duran y Rey, 2007).

Es importante que al igual que el alumnado, el equipo docente debe saber gestionar y regular las emociones y saber auto regularse para no generar un desgaste emocional

excesivo, el cual conllevaría a constantes bajas del profesorado y una posible depresión.

Por todo esto no debemos olvidar que es importante incorporar el desarrollo de la inteligencia emocional en la formación de nuestro profesorado a cualquier nivel educativo, para que luego pueda tanto enseñar dichas competencias a sus alumnos como saber desenvolverse ante diferentes situaciones con sus alumnos.

- La inteligencia emocional en la familia

La relación que toma la inteligencia emocional en el ámbito familiar es total, directa, bidireccional o retroalimentada constantemente. En los primeros años de vida y mientras los hijos crecen, se desarrollan y se forman como personas adultas las investigaciones se centran principalmente en la teoría del apego. Esta se debe a Bowlby (1907-1990) y a Ainsworth (1913-1999), estos autores desarrollaron la teoría partiendo de la relación entre la madre y su hijo/a. Más adelante la teoría se extendió entre hermanos, parejas, abuelos, nietos, etc.

Bowlby (1989) define el apego emocional como un conjunto de conductas del niño y niña que tienden a la búsqueda de la proximidad con una o varias personas adultas, a las que denominaremos figuras de apego.

Otros autores como Barón y Yaben (1993) definen el apego como el lazo afectivo que establece el niño con una figura específica, la cual les une en un espacio determinado, perdura durante un tiempo y tiende a mantener una proximidad estable gracias a una sensación de seguridad.

Las influencias y vínculos familiares son las primeras que aparecen y se crean por lo que podemos considerarlas uno de nuestros primeros pilares del proceso de socialización (Palacios, 1999). La tendencia general en varios de los resultados de estudios hechos es que los jóvenes más desajustados emocionalmente son aquellos que mostraron un apoyo parental más bajo y por lo tanto un menor apego hacia sus iguales. Por lo que es muy importante durante los primeros meses y años de vida las

respuestas afectivas de las figuras paternas para posteriormente crear un apego favorable.

Una de las conclusiones más generalizadas de todos los estudios citados es que los hijos que obtenían mayores niveles de apego por parte de sus padres luego tenían menores niveles de estrés, tenían mayor confianza en sí mismos y en sus habilidades para poder regular sus emociones tanto positivas como negativas y sabían gestionar y afrontar mejor sus sentimientos negativos. Además, cuando eran más mayores, en su pubertad y adolescencia los que más dificultades tenían a la hora de gestionar sus emociones y tenían más problemas de conducta eran aquellos que tuvieron bajo apoyo en sus vínculos fraternales y menor apego a los demás (Oliva, et al, 2002).

En otros estudios se demostró que los padres que dan apoyo y cariño a sus hijos favorecen en ellos una mayor autonomía, confianza y un mejor ajuste social (Jackson, Pratt, Hunsberger y Pancer, 2005; Alegre, Benson y Perez-Escoda, 2014).

Así mismo, en esa misma línea, se estudió que era de vital importancia la forma en la que las figuras paternas gestionaban sus propias emociones, ya que podían influir tanto directa como indirectamente en el desarrollo de las habilidades emocionales de sus hijos (Suveg y Zeman, 2004).

Por esta parte podemos concluir que es muy importante que los padres no olviden y sean conscientes de la importante responsabilidad de educar a sus hijos tanto social como emocionalmente, porque si eluden y delegan estas responsabilidades únicamente en la escuela, desequilibrarían el sistema, además de empeorar el aprendizaje y la autorregulación emocional de sus hijos. Por otra parte, ellos se sentirían más perdidos ya que no tienen unas figuras de apego fijadas y a la larga tendrían dificultades y desbarajustes a nivel emocional. Y esto podría afectarles en edades más avanzadas en una mala gestión emocional y social con sus entornos.

Otra buena estrategia que se observó en un estudio con familias es que aquellas que no ignoraban ni reprimían las emociones de los más pequeños y, por el contrario, aprovechaban esos momentos emocionales como oportunidades de aprendizaje y para ofrecer consejos, ayuda y apoyo, conseguían un mayor acercamiento hacia ellos,

ganándose su confianza y creando un mayor vínculo y un buen apego. Esto les hacía estar generalmente más relajados y obtener que sus indicadores fisiológicos sobre la excitación emocional estuvieran más controlados, haciéndoles más eficaces para auto controlarse y mantener la calma en situaciones difíciles cuando algo les preocupaba (Gottman, Katz y Hooven, 1997).

Uno de los factores importantes que se llevó a estudio fue la relación que podía existir entre el clima familiar con hijos adolescentes y la inteligencia emocional (Mestre, Guil y Guillén, 2003). Y se descubrió que las familias con lazos afectivos más unidos, las cuales potenciaban sus interacciones sociales en conjunto con diferentes tipos de actividades grupales, unida a su naturalidad de expresión de sentimientos y una fluida comunicación emocional, tenían mejores conductas emocionales, un clima en el hogar más pacífico y relajado y muy poco conflictivo. Por el contrario, la presencia de alteraciones y desbarajustes familiares tales como: discusiones, falta total de comunicación, pocas relaciones íntimas familiares o la presencia de separaciones o divorcios entre los padres influían directamente en el desarrollo emocional y de sus competencias en los adolescentes, creando confusiones y deteriorando rápidamente sus competencias emocionales (Berlsky, Steinberg y Draper, 1991).

Todas estas investigaciones y resultados encontrados sobre la inteligencia emocional en ámbito familiar nos llevan a valorar que, el aprendizaje emocional en el núcleo familiar depende en parte de que las figuras paternas formen y creen un modelo positivo y saludable, que implique una buena comunicación emocional y de los sentimientos y un clima relajado y sin tensiones. Para ello vemos fundamental la tarea de los padres en cuidar el vínculo familiar, ofrecerse como posibles figuras de apego, implantando modelos positivos, para colaborar y ayudar a crear unas buenas competencias emociones a sus hijos e hijas.

Muchas veces las competencias o habilidades emocionales de las figuras paternas no son las más altas o adecuadas por falta de información o formación y práctica y sería importante crear formaciones sobre la educación de las emociones para los padres y madres. Es importante que tanto en núcleo familiar como la escuela caminen hacia un mismo objetivo y estén conectados en los aprendizajes sociales y emocionales para así poder favorecer unas buenas competencias emocionales a los más pequeños.

Todo ello hace crear una gran necesidad de aplicar una buena inteligencia emocional en todo este contexto familiar.

## 4.2. Educación Social

### 4.2.1. Aproximación conceptual

Para comprender conceptualmente a la Educación Social hay que tener claro que existe una relación directa y necesaria entre Educación Social y Pedagogía Social. Todos los autores relaciones con estos temas afirman que la Educación Social forma parte del objeto de estudio de la Pedagogía Social.

Es decir, la Pedagogía Social forma parte de la teoría pedagógica porque es una disciplina académica y científica. En cambio, la Educación Social forma parte de la práctica y la acción, siendo un campo de intervención socio educativa.

El termino Educación Social no tiene un único término de definición si no que es un concepto polisémico, ya que existen varias formas de entenderlo.

Podemos entender la Educación Social como el conjunto de procesos y dinámicas sociales y educativas que facilitan el buen desarrollo dentro del contexto social. Estos procesos unidos a diferentes dinámicas socioeducativas promueven que cualquier individuo dentro de cualquier espacio social, principalmente dentro de la modalidad no formal, pueda potenciar sus carencias y particularidades obteniendo un mayor aprovechamiento respecto a sus procesos de integración social. (Gómez, 2003). Otro autor define a la educación social como la acción socioeducativa que se ejerce en espacios no escolares con el objetivo de facilitar el ámbito social. (Núñez, 1990)

ASEDES (2004) entiende la educación social como un derecho de la ciudadanía que se reconoce a través de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos, acciones mediadoras y formativas. Posibilitando de esta manera:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, ampliando las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

#### 4.2.2. Ámbitos de Intervención

De la misma manera que el término de educación social acapara varios matices amplios y una variada terminología descriptiva, dependiendo de la visión de cada autor. Los ámbitos de intervención donde el educador social puede desenvolverse y ejercer su labor educativa y social son igual de amplios y variados pero todos ellos fundamentales.

Aunque tras varios años y diferentes estudios se ha llegado a un acuerdo para comprimirlos dentro de tres ámbitos muy generales y que están ligados a los comienzos históricos de la educación social. Estos ámbitos son: la educación especializada, la educación de adultos y la animación sociocultural.

Estos ámbitos son quizás los más generales de las muchas funciones que hay dentro del marco de la educación social. Varios de ellos están interrelacionados o se solapan en muchos aspectos. También debemos tener en cuenta que la educación social está en constante construcción y desarrollo, ya que su actuación está inmersa en una sociedad cambiante y móvil, donde cada día aparecen nuevos ámbitos de intervención o nacen nuevas necesidades que requieren de una actuación inmediata.

Varios de estos ámbitos que podemos considerar relativamente nuevos o emergentes en nuestra sociedad y que por ende son nuevos campos donde la actuación del educador social se va consolidando son:

- El sistema educativo; desde los comienzos históricos la educación social se ha enfocado más en el campo de la educación no formal, diferenciando, y a veces enfrentando, a la escuela con las intervenciones externas. Pese a que

puedan existir diferencias entre la educación formal y no formal no son campos distintos. Ya que todos se alimentan y nutren de la educación.

Y ya hay casos en nuestro país en los cuales han decidido incorporar la figura del educador social al equipo multidisciplinar de la escuela, junto al orientador y el psicólogo. Especialmente en los institutos de secundaria donde los roces sociales, la convivencia y los conflictos sociales se acentúan más debido a esas edades de mayor apogeo hormonal, donde los jóvenes ya ansían sus ganas de poder, libertad y desafían las normas y a los demás y ponen en tela de juicio todo lo que ven.

Es por esto que se ha incluido el papel del educador social para cubrir esas necesidades y funciones mediadoras entre la escuela y las familias, la prevención de conflictos dentro del aula y que por consiguiente puedan derivar a conflictos sociales exteriores al aula. También desarrollando tareas de apoyo con el profesorado en programas internos cuando el alumnado tiene problemas de aprendizaje y trabajando desde dentro las competencias y habilidades sociales y emocionales de los alumnos.

- La inserción laboral; desde finales del siglo pasado han evolucionado mucho los recursos de formación, orientación e inserción socio laboral con colectivos con dificultades para acceder a mercados laborales. Este ámbito, siempre se tendía a incluir dentro de la educación de adultos, aunque hoy por hoy, podríamos considerarlo un campo de actuación emergente, debido a la gran consolidación que está teniendo desde que ocurriera la gran crisis económica en 2008. Ha creado necesidades más específicas por culpa de los problemas económicos de muchas familias, y la creación de programas de conciliación entre la escuela y el medio laboral, así como programas de inserción laboral de colectivos que están más expuestos o excluidos del mercado laboral se ha hecho indispensable y fundamental para muchos.
- Desarrollo comunitario; aunque este ámbito podría y se incluye dentro de la animación sociocultural, es un ámbito que está requiriendo de mucha tarea socioeducativas desde zonas más pequeñas o definidas como los barrios,

pueblos, zonas semiurbanas, etc. Es importante no dejarlas de lado y crear procesos de participación social para general un buen clima social.

- **Ámbito sanitario;** en España aún no existe la figura del educador social en centros de salud y hospitales, pero sí en otros países, donde el educador forma parte de los equipos multidisciplinares de los hospitales. Las primeras zonas de actuación suelen ser zonas de materno de los hospitales y en centros de salud junto a los médicos de familia. Dentro de este ámbito los educadores sociales deberían tener más presencia, ya sea en asistencia comunitaria, en el campo de la prevención y la educación para la salud o como se está viendo actualmente, debido a la crisis de la pandemia mundial, en los entornos hospitalarios colaborando con los médicos, psicólogos y equipo psicosocial para dar apoyo y asistencia a las familias que lo requieran.
- **Otros;** como ya hemos justificado antes, los campos de la educación social son totalmente variados y cambiantes debido a la constante evolución de la sociedad. Por eso la intervención de estos profesionales es totalmente necesaria en otros campos como: la educación ambiental, la educación físico-deportiva, la educación y el trabajo y con los medios de comunicación y la gestión de proyectos de cooperación

Una vez analizados los diferentes ámbitos de actuación y viendo las diferentes clasificaciones que se proponen por varios autores, en este momento actual podríamos clasificar y englobar todos los servicios donde el educador social puede desarrollar sus competencias en 8 ámbitos:

- Infancia, adolescencia y juventud
- Personas adultas
- Personas mayores
- Drogodependencias
- Discapacidad y salud mental
- Atención comunitaria
- Otros; Voluntariado, cooperación internacional, coaching, prostitución o educador de calle.

### 4.2.3. Objetivos de Actuación

Varios de los objetivos de la educación social ya los hemos ido nombrando en definiciones anteriores y dependiendo de los diferentes autores puede variar el enfoque, pero es innegable que todos ellos apuntan a los mismos objetivos generales dentro de las competencias de un educador social. En ese caso resaltaremos el punto de vista de Petrus (1993). Este autor cita como objetivos:

- a. Potenciar los recursos personales de cada individuo sin distinción de su situación social.
- b. Estimular el desarrollo y el uso de los recursos comunitarios.
- c. Posibilitar el acceso de los ciudadanos a estos recursos.
- d. Guiar positivamente las relaciones personales entre los miembros de un grupo social.
- e. Posibilitar el crecimiento personal y comunitario del grupo social.
- f. Crear y facilitar pautas de convivencia social.
- g. Integrar al ciudadano en su sociedad
- h. Ser un agente o factor de cambio social.
- i. Desarrollar estrategias de intervención ante los desequilibrios sociales.
- j. Desarrollar un sentido crítico ante las diferentes situaciones sociales.

Resumiendo, se puede decir que un educador social es la persona que acompaña a las personas durante o en su desarrollo integral, para ello dispone de herramientas y competencias tanto profesionales como humanas que ha ido adquiriendo y mejorando para ponerlas en disposición de los demás. Por ello se le puede considerar como un agente de cambio social, creador de redes y vínculos sociales en diferentes contextos y situaciones educativas de la vida, que ayuda y potencia las relaciones sociales entre iguales, la mejora de la calidad de vida individual y grupal o comunitaria, la integración y el bienestar social.

Esta educación no formal se da durante toda la vida y es para todo tipo de destinatarios con necesidades o que vivan situaciones de exclusión, marginación, inadaptación, riesgo o incluso formen parte de la población normalizada.

#### 4.2.4. Funciones y competencias

Definir y limitar todas las funciones y competencias de un educador social puede ser un trabajo casi imposible, ya que como hemos comentado en puntos anteriores, el educador es un agente social y varias de sus funciones las determinará la sociedad en general, dependiendo lo cambiante que sea, cómo evolucione o las necesidades que vaya generando. Por eso es muy difícil englobar todas sus funciones e incluso si lo hiciéramos, habría que retomarlas y modificarlas a lo largo del tiempo.

Es importante tener en cuenta que las funciones de un educador social variarán según la acción socioeducativa que ejerzamos en los diferentes ámbitos que existen.

Según Petrus (1993) las funciones de un educador social pueden ejercerse sobre un individuo concreto, un colectivo determinado de la población, un contexto familiar, un espacio escolar, una comunidad o barrio, unos servicios jurídicos y sociales, un espacio laboral, cultural o un sector especializado dentro de la sociedad.

ASEDES (2007) publica en sus documentos profesionalizadores junto con el consejo general de colegios de educadoras y educadores sociales una lista de funciones y competencias que definen como acogedoras y limitadora. Explican que las definen como acogedoras debido a que están orientadas a incluir a personas y colectivos con pleno reconocimiento como sujetos de educación para generar procesos de cambio que ayuden a su desarrollo cultural y educativo. Y limitadoras porque están enfocadas en crear acuerdos, compromisos y límites con colectivos y personas que enmarquen la acción educativa con una finalidad socializadora.

En esa publicación de ASEDES, se explican seis funciones, relacionadas con las acciones socioeducativas de los educadores, las instituciones y servicios disponibles. Las funciones están directamente relacionadas con una serie de competencias que hacen referencia al desarrollo de cada función y a su vez a las capacidades del profesional.

Las funciones expuestas por ASEDES (2007) son:

- Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura;  
Que tienen que ver con las actividades de ámbito cultural general, aprendizajes culturales, procesos de transmisión lúdica e interactiva de aprendizajes culturales, transmisión de bienes culturales entre y con diferentes generaciones. Todo ello mediante intercambios y aprendizajes sociales y mediante una formación continua de las personas o individuos, ya sea individualmente, por grupos, colectivos o comunidades.
- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales;  
Refiriéndose a la creación de espacios y tiempos educativos para favorecer los procesos individuales y grupales sociales para generar intercambios de aprendizaje y apoyo mutuo, posibilitando una mejora personal y social en diferentes contextos sociales.
- Mediación social, cultural y educativa;  
Son una serie de acciones creadas para favorecer los procesos educativos de las personas a partir de acompañamientos y orientaciones guiadas que propicien una buena gestión de las diferentes ideas y puntos de vista entre iguales, diferentes personas o grupos y con otros lugares. Su intención es facilitar las relaciones interpersonales y reducir las situaciones de conflicto que puedan generar los intercambios culturales o sociales y propiciar nuevos caminos de desarrollo social, personal y cultural.
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos;  
La importancia del tema de la investigación y el conocimiento de dinámicas, funcionamiento de instituciones y los contextos sociales en todas sus dimensiones relacionadas con las personas, su desarrollo y sus derechos sociales.

- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos; Haciendo regencia a las actividades y acciones que ejecuta, crea y aplica un educador, tanto en pequeños grupos, personas o instituciones. Programando, preparando y organizando actividades y creando proyectos fruto de las necesidades.
- Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos. Esta abarca las acciones y actividades relacionadas con fines socioeducativos.

Por otro lado, es importante destacar que en el documento de ASEDES (2007), se describe un apartado de competencias básicas para un profesional de la educación social. Y en ellas incluyen 5 competencias:

- Competencias relativas a capacidades comunicativas:

Hacen referencia a la mejora de la habilidad para expresarse de manera satisfactoria y comprender los diferentes contextos socioculturales y comunicativos. Dando así, importancia al conocimiento y al control de las tecnologías de información y comunicación, con el objetivo de mejorar las formas de expresión de cara a la comunicación.

- Competencias relativas a capacidades relacionales:

Son aquellas capacidades para relacionarse con otras personas o grupos a través de habilidades como la empatía, la escucha activa y la asertividad. Para ello se utilizarán canales de comunicación dentro de un contexto social para desarrollar una buena práctica profesional. Con el objetivo de adquirir capacidades para relacionar grupos entre si y movilizarlos para crear acciones culturales y generar una mayor participación ciudadana.

- Competencias relativas a la capacidad de análisis y síntesis:

Habilidad para comprender situaciones educativas y sociales diferenciando los hechos y estableciendo una visión periférica de los elementos que lo componen. Crear capacidad de análisis y desarrollar un conocimiento y habilidad para analizar de manera profesional los efectos que producen las situaciones sociales y educativas.

- Competencias relativas a capacidades crítico-reflexivas:

Hacen referencia a la práctica del estudio y la comprensión de temas sociales, políticos y educativos. También es la capacidad para analizar las causas y efectos de los contextos con el objetivo de tomar decisiones bajo un criterio y unos principios avalados por la profesión. El objetivo es adquirir la sensibilidad propia de los educadores sociales para reflexionar sobre el conocimiento práctico, la estrategia y las decisiones a tomar teniendo en cuenta los valores de justicia y equidad de las profesiones sociales.

- Competencias relativas a capacidades de selección y gestión del conocimiento y la información:

Se trata de trabajar la capacidad de selección de las continuas informaciones que produce nuestro entorno, saberlas filtrar y quedarse con lo más relevante para la institución o los organismos donde trabajen los educadores sociales.

Para ello será importante saber priorizar, y distinguir las informaciones y expresiones que los educadores reciben por otros sujetos o por otros profesionales del sector, con el objetivo de facilitar el trabajo y entendimiento educativo y derivación a otros profesionales.

#### 4.2.5. Competencias Emocionales según el Libro Blanco

En el libro blanco de la pedagogía y la educación social se explica y describe las competencias que debe tener un educador social para ser competente en su campo profesional. Recogidas en 26 competencias esenciales y todas ellas caracterizadas por tres aspectos claves y fundamentales:

- Los conocimientos (saber)
- Las destrezas (saber hacer)
- Las actitudes (saber ser)

1 - La importancia del conocimiento de las causas que originaron esta profesión, asumir y conocer las diferentes áreas de aplicación y saber sus ámbitos de intervención y con qué estructuras asociativas profesionales puede y debe trabajar.

2 - Conocer el marco general de la intervención socioeducativa y los modelos existentes en Europa y América. Y conocer las iniciativas y planes que se llevan a cabo a través de la unión europea.

3 - Conocer los supuestos teóricos que fundamentan la acción socioeducativa, los ámbitos actuales y las perspectivas de evolución futura.

4 - Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustenta los procesos de intervención.

5- Conocer los estadios evolutivos de la población con la que se trabaja.

6 - Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos.

7 - Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención.

8 - Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa.

9 - Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa.

10 - Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa.

11 - Saber utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.

12 - Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria.

13 - Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos.

14 - Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos.

15 - Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...)

16 - Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.

17 - Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.

18 - Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.)

19 - Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.

20 - Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa.

21 - Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.

22 - Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet, etc.)

23 - Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos.

24 - Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social.

25 - Desarrollar actitudes y dominio lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos.

26 - Diseñar y llevar a cabo proyectos de iniciación a la investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención.

Por otro lado, existen una serie de competencias transversales, que deben ser propias en una persona con el perfil profesional de un educador social. Estas deben estar en mayor o menor medida integradas en los aprendizajes y forma de ser en este perfil y son:

- Organización y planificación
- Capacidad de análisis y síntesis
- Comunicación oral y escrita en lengua materna
- Comunicación en una lengua extranjera
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio
- Gestión de la información
- Resolución de problemas y toma de decisiones
- Capacidad crítica y autocrítica
- Capacidad para integrarse y comunicarse con compañeros de otras áreas y contextos.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
- Habilidades interpersonales
- Compromiso ético
- Autonomía en el aprendizaje
- Adaptación a situaciones nuevas
- Creatividad
- Liderazgo
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
- Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
- Gestión por procesos con indicadores de calidad

Las competencias transversales más valoradas por las asociaciones para los titulados de Educación Social son; la capacidad de análisis y síntesis, la resolución de

problemas y toma de decisiones, la organización y la planificación, la comunicación oral y escrita en lengua materna y la capacidad crítica y autocrítica. Más del 86% de las asociaciones encuestadas consideran estas competencias como esenciales.

Por el contrario, las menos valoradas son la comunicación en una lengua extranjera, la gestión por procesos con indicadores de calidad, el liderazgo y la utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.

Por otro lado, describen otra serie de competencias específicas relacionadas con el "Saber". En las cuales, los resultados afirman que existen tres competencias de mucha importancia para un educador social y son: conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación, conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la base de los procesos de intervención socioeducativa y conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención.

En cuanto a las competencias específicas asignadas y relacionadas con el "Saber hacer", más del 80% de los resultados consideran esencial el saber utilizar los procedimientos y técnicas socio-pedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social; diseñar, aplicar programas de intervención socioeducativa en todos los ámbitos de trabajo; utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria; e incorporar recursos sociales, personales y propios disponibles para llevar a cabo el trabajo en un ámbito de acción concreto.

### 4.3. Educación emocional y competencias emocionales en un educador

#### 4.3.1. Educación Emocional

La educación emocional surge en la década de los noventa ante la necesidad de abordar y dar respuesta a necesidades sociales que no quedan atendidas por las materias académicas de la escuela.

Pese a que la educación emocional sea considerada como algo nuevo, existen varias influencias de otras ciencias que han hecho que en la actualidad sea un tema importante en la innovación pedagógica.

Las principales ramas por las que se sustenta la educación emocional son la psicología y la pedagogía. Por parte de la psicología tenemos aportaciones de la psicoterapia, la teoría de emociones, la psicología social, evolutiva, la inteligencia emocional y por parte de la pedagogía encontramos aportaciones de la escuela afectiva, la educación para la vida y la educación progresista, donde se busca el desarrollo completo del individuo y su personalidad.

Autores como Piaget, Tolstoi, Freinet, Montessori, etc. apoyan la dimensión afectiva y emocional en la educación de las personas desde sus etapas más jóvenes.

En la actualidad las personas desde jóvenes están recibiendo constantemente estímulos que les producen tensión emocional y que puede notarse en forma de desequilibrio emocional, problemas de relaciones sociales, ansiedad, estrés, depresión, sentimiento de soledad, conflictos, violencia, etc.

Todo esto no es más que una pequeña lista de las variadas maneras que puede darse este analfabetismo emocional.

La educación emocional se entiende como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

Por ello entendemos, que la educación emocional es una constante formación que sirve para toda nuestra vida y que responde a una serie de necesidades que no están atendidas de manera continua dentro de la educación.

Según Bisquerra, 2000 y Álvarez, 2001 existen tipos de situaciones en la vida donde se hace esencial la educación emocional y son las situaciones vitales; donde debemos promover la salud emocional y donde resolver conflictos y contradicciones es algo clave.

Las situaciones sociales, que debemos mejorarlas y cuidarlas, promoviendo la inteligencia emocional, afrontando el analfabetismo emocional, y adaptándonos a las tecnologías de la información y comunicación.

Y por último, en las situaciones educativas; donde debemos prestar especial atención en atender el desarrollo de la personalidad integral del alumnado (desarrollo cognitivo y emocional), favorecer un buen clima emocional en el aula, potenciar el autoconocimiento, orientar a los alumnos hacia su vidas profesionales (preparar para la vida), cuidar el rol de apoyo emocional del profesorado, reducir los conflictos en los centros educativos, disminuir las situaciones de fracaso escolar y promover pensamientos y emociones positivas durante los procesos de aprendizaje.

En resumidas cuentas, ofrecer una educación emocional de calidad que dé respuesta a las necesidades y al bienestar de los alumnos, tanto a nivel individual como en el clima del aula, y a sus relaciones interpersonales o su rendimiento académico.

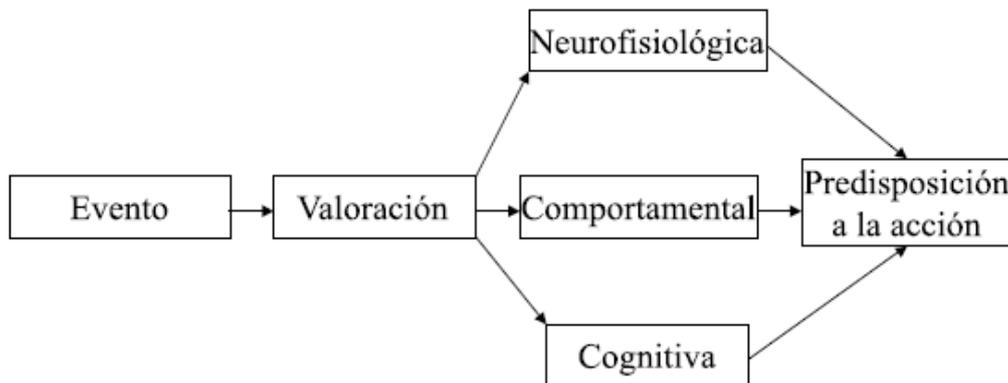
#### 4.3.2. Emociones

De una manera amplia y coloquial podemos decir que las emociones forman uno de los principales mecanismos de alerta de nuestro cuerpo. Nacen de nuestro interior cada vez que el ser humano detecta algún peligro o cuando necesita resolverlo o se encuentra ante una situación crítica. La emoción toma el control de nuestras acciones, que serán ejecutadas impulsivamente sin que el individuo tenga el control total ni lo decida por el mismo. Estas emociones, al contrario que otros factores de la psique del ser humano, no han variado a lo largo de la evolución humana y tras el paso de miles de años. Esto ha hecho que desde hace mucho tiempo se puedan estudiar sin generar muchas variaciones.

Muchas teorías actuales y desde el comienzo de los estudios sobre las emociones han marcado una idea clara, la de que está formada por dos componentes; el componente fisiológico y el componente cognoscitivo. De esta manera se explica que una emoción es una relación fisiológica creada por el cuerpo y que a su vez es una reacción cognoscitiva, la cual podemos nombrar y denominar con etiquetas.

Según Bisquerra (2009: 61), “la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por la excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan, habitualmente, como respuesta a un acontecimiento externo o interno”.

**Figura 4. Concepto Emoción según Bisquerra**



Fuente: Bisquerra (2000).

Como se ve en la imagen superior, hay tres componentes en una emoción: neurofisiológico, conductual y cognitivo.

El componente neurofisiológico se refiere a las respuestas involuntarias que la persona no puede controlar, pero si trabajar para prevenir mediante técnicas como la relajación.

El componente cognitivo, podríamos denominarlo sentimiento, debido que alude a la sensación más consciente y en cambio el neurofisiológico más a la inconsciente o emocional.

Y por último el conductual, que hace referencia a las conductas que nos generan las dos anteriores de manera visual y en manera de acciones físicas como respuesta.

Citando a Mora y Sanguinetti (2004), "la emoción es una reacción conductual subjetiva producida por la información proveniente del mundo externo"

Las emociones se activan a partir de un suceso o acción externa, ya sea actual, pasada, real o imaginaria pero percibida por el individuo de manera consciente o

inconsciente, en el caso por ejemplo de los sueños. Y al recibir dicho estímulo es cuando se activa y genera una respuesta emocional. Además, juegan un papel fundamental en nuestros comportamientos, ya que al ofrecernos tanta información personal hace que nos podamos comunicar con las demás personas a través de nuestros sentimientos y esto influye directamente en nuestra conducta con nuestro entorno y con el medio que nos rodea.

Las emociones son las que marcarán nuestra vida y experiencia a lo largo de nuestros años, por lo que son verdaderamente importantes y cruciales y por eso hay una serie de aspectos que considerar en las emociones. Los más importantes son:

1. Un estado afectivo subjetivo
2. Una respuesta biológica
3. Un aspecto Funcional
4. Un fenómeno social

En cuanto a su clasificación, existen varios tipos y modelos destacando la clasificación según Plutchik (1958), donde presenta un modelo de emociones primarias y secundarias, basándose en los estudios darwinianos. Éste partía de dos ideas; las emociones son reacciones del organismo a diferentes problemas o circunstancias de la vida para una mejor adaptación y que las emociones se estructuran en pares opuestos.

A través de estas dos ideas clasificó las emociones según sus funciones:

- En cuanto a la función adaptativa
- En cuanto a la función social

Otra clasificación de las emociones y en la cual coinciden muchos de los autores como Redorta, Obiols y Bisquerra (2006) es clasificarlas en positivas y negativas. Colocando a las emociones sobre un eje que va del placer al displacer, lo que significa que se le otorga un mayor valor o valor positivo a aquellas emociones que producen unas sensaciones agradables.

Autores como Lazarus (1991), añaden a esa clasificación las emociones "Borderline o ambiguas", refiriéndose a ellas como aquellas cuyo resultado de su evaluación puede ser favorable o desfavorable en función de la situación que desencadene a cada individuo. Otros como Damasio, (2000); Swov, (2005), clasifican las emociones en primarias y secundarias.

Definiendo las primarias o básicas como las reacciones innatas, que genera el organismo de manera natural ante los estímulos externos.

Según la misma idea clasificatoria, Ibarrola (2015), matiza y define las emociones que entrarían dentro de las primarias y describiéndolas como emociones automáticas con función adaptativa para ayudar a las personas.

**Tabla 1. Transformación de las emociones básicas según Ibarrola**

<i>Emoción básica</i>	<i>Emoción secundaria</i>
Ira	Violencia y psicopatía
Miedo	Pánico y fobia
Alegría	Manía
Sorpresa	Ansiedad
Tristeza	Depresión

Fuente: Elaboración a partir de Ibarrola (2016)

### 4.3.3. Plan Bolonia

El modelo universitario europeo ha generado que tanto la educación emocional como la inteligencia emocional tengan un mayor peso en todo el proceso educativo, tanto para los alumnos como para los profesores y que las competencias que ambos deberían adquirir se basarían en un modelo educativo y estructurado en cuatro grandes bloques: inteligencia emocional, liderazgo, coaching y estrategias relacionales

Se está desarrollando un sistema nuevo de educación dentro de las universidades adaptándose al plan Bolonia. Los cambios más significativos son el acercamiento

entre profesor y alumno y, por consiguiente, una formación integral y un mayor desarrollo a nivel emocional por parte de ambos.

El alumno se convierte en el centro del desarrollo educativo, y se sigue una formación competencial. El aprendizaje dentro del modelo universitario europeo se divide en tres tipos de modalidades, la formación presencial, el trabajo dirigido y el aprendizaje autónomo. Otorgando de esta manera al alumnado las herramientas con las que poder generar una intervención eficiente en situaciones concretas.

Al realizarse este cambio de estructura, el profesor toma otra función siendo ahora el encargado de acompañar y motivar a los alumnos. Las tutorías se vuelven un punto clave en el aprendizaje, son un espacio en el que orientar y lograr el máximo desarrollo del alumno, tanto a nivel personal como profesional.

Es debido a estos cambios que el profesorado necesita de herramientas y recursos diferentes impulsando las competencias emocionales, comunicativas-relacionales y de liderazgo.

Para impartir estas competencias a los profesionales se disponen de cursos de *Inteligencia emocional y liderazgo* y *Coaching y comunicación y estrategias emocionales* impartidos en 16 y 8 horas respectivamente aprovechando los periodos no lectivos. Cursos de formato breve que favorecen la toma de conciencia y sensibilización y que aportan las herramientas necesarias para aplicarlas dentro del aula.

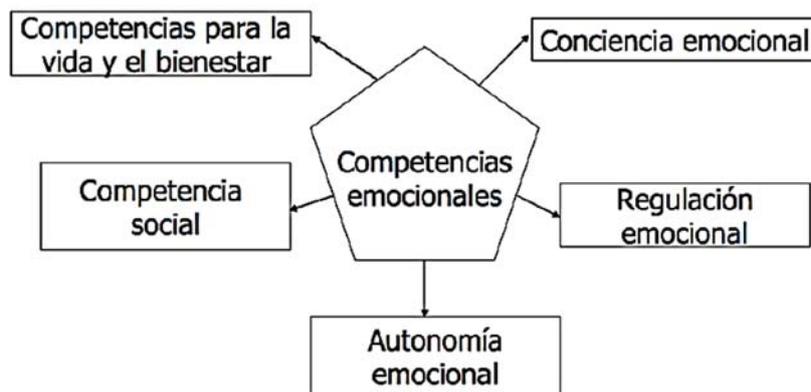
Vemos así que el nuevo plan de aprendizaje universitario enfatiza el ámbito de las competencias emocionales e inteligencia emocional para cualquier ámbito de educación superior, siendo esta una de las mayores novedades y acuerdos en cuando al modelo de aprendizaje europeo.

#### 4.3.4. Competencias emocionales

Entendemos por competencias emocionales el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender,

expresar y regular de una manera apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2000 y 2009; Bisquerra y Pérez, 2007).

**Figura 5. Modelo de competencias emocionales según Bisquerra y Pérez**



Fuente: Bisquerra, (2000,2002); Bisquerra y Pérez (2007, p9)

Las competencias emocionales debemos considerarlas competencias esenciales y necesarias para cualquier profesión, por ello, todas las personas deberían trabajarlas y desarrollarlas. También son esenciales a lo largo de toda nuestra vida y no solo en el ámbito profesional sino también en las relaciones interpersonales, sociales, y familiares.

Las competencias emocionales tienen su base dentro de la inteligencia emocional y además integran varios elementos dentro de ellas, por lo que podemos encontrar varios modelos o tipos de competencias emocionales. Uno de los modelos de competencias emocionales más relevante es el del GROPE (Grupo de investigación en orientación psicopedagógica); en este modelo las estructuran en cinco bloques:

- Conciencia emocional; entendida como la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones de cada uno y de las de los demás, además de sentir e identificar el clima emocional en diferentes contextos.

Dentro de la conciencia emocional podemos encontrar diferentes aspectos como: la toma de conciencia de las emociones, dar nombre a las emociones,

la empatía, interacción entre emoción- cognición y comportamiento, detectar creencias, la atención plena y la conciencia ética y moral.

- Regulación emocional; la capacidad para poder manejar las emociones de forma correcta o también denominada gestión emocional. Dentro de ella podemos encontrar factores como la expresión emocional, regulación de sentimientos y emociones, regulación con conciencia ética y moral, remind, regulación de la ira y prevención de violencia, tolerancia a la frustración, estrategias de afrontamiento y competencias para autogenerar emociones positivas.
- Autonomía emocional; entendida como el conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal. Entre los que se encuentran la autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, pensamiento crítico, análisis crítico, asumir valores éticos y morales y la resiliencia.
- Competencias Sociales; como la capacidad para mantener buenas y sanas relaciones con los demás. Para ello se deben dominar habilidades sociales básicas, una comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, la asertividad, prevención y gestión de conflictos, clima y liderazgo emocionales.
- Competencias de la vida para el bienestar; capacidad para adoptar comportamientos correctos y responsables para sortear los desafíos diarios de la vida, ya sea de cualquier tipo de índole personal, familiar, profesional, social, etc.  
En ellos podemos incluir competencias como la toma de decisiones, búsqueda de ayuda y recursos, ciudadanía activa, bienestar emocional, fluir y emociones estéticas.

Centrándonos en el ámbito educativo, durante estos últimos años y debido también al Plan Bolonia y la estructura de aprendizaje, se ha ido haciendo un suave cambio a la hora de prestar especial atención al éxito del alumnado, medido únicamente por su

rendimiento académico, y valorar al profesorado según los logros de sus alumnos, a pretender y buscar un desarrollo más completo e integral de la persona y del alumnado, relacionando el éxito del profesorado a conseguir personas con una mayor integración, con herramientas sociales y emocionales que les permitan superar los desafíos del día a día en la vida. (Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, 2010).

En la sociedad actual, cada vez se exigen más capacidades de creatividad, autonomía e iniciativa. Se miran con mayor detalle las habilidades y actitudes hacia los demás, la calidad de las relaciones, el trabajo en equipo, la capacidad de adaptación, resolución de conflictos y la toma de decisiones. Por ello el sistema educativo se va ajustando a estas exigencias sociales y laborales actuales y forma a las personas para que sean capaces de hacer frente a tantas exigencias sociales, pero sin dejar atrás su propio y principal desarrollo personal.

Otras de las concepciones más importantes sobre competencia vienen de la mano de McClelland (1973) que entiende la competencia como una capacidad para hacer una conducta en la práctica profesional.

Pereda y Berrocal (1999, p 75) la define como "los comportamientos que se llevan a cabo cuando se ponen en práctica los conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad".

La conceptualización de las competencias emocionales está en constante cambio y evolución o reformulación, ya que no existe un gran acuerdo entre los diferentes autores. Uno de los autores que mayor interés generó con su estudio sobre la inteligencia emocional y que contribuyó en gran parte al redescubrimiento de las competencias emocionales fue Goleman (1995).

Si bien es cierto, y queda claro por parte de la mayoría de los autores, las competencias emocionales se basan en el constructo de la inteligencia emocional, añadiendo matices de carácter social y emocional. Y dando por hecho que las competencias emocionales es un constructo más amplio en sí que la propia inteligencia emocional (Bisquerra et al, 2015).

Pese a ello, no existe un acuerdo para su definición ya que algunos autores lo nombran como competencias socio-emocionales, otros únicamente emocionales.

Bisquerra (2009, p. 146) entiende por competencia emocional "el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales".

Goleman (1999, p 176) lo definió como un término empresarial, entendiéndolo como "una capacidad adquirida en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente".

A lo largo de los años, han sido varios autores los que han elaborado teorías y propuestas de intervención sobre las competencias emocionales. Algunos de estos modelos son los de Salovey y Sluyter (1997), Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), Saarni (2000), Bisquerra y Perez (2009).

Finalmente podemos añadir según todos estos autores, que las competencias emocionales es un tema que surge y es derivado dentro de la educación emocional, que tiene como objetivo el desarrollo de dichas competencias, teniendo en cuenta todos los aspectos psicopedagógicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como el análisis de la realidad, formulación de objetivos, diseño de programas y actividades, temporalizarían y evaluación, etc.

#### 4.3.5. Evaluación y estrategias de medida

En cuanto a medidas y métodos de evaluación sobre la inteligencia emocional señalaremos en este punto los diferentes bloques de clasificación general que se han formado y explicaremos más detalladamente las dos maneras que hemos utilizado en este trabajo e investigación.

Hoy por hoy, no existe una acepción general en cuanto a cuál es el instrumento perfecto de medida de la inteligencia emocional, aunque si existen unas estrategias para su medición, que han sido clasificadas en tres aspectos diferentes: estrategias de evaluación basadas en autoinformes, las estrategias de evaluación basadas en feed-

back 360<sup>a</sup> y las estrategias basadas en pruebas de capacidad (Pérez González, Petrides y Furnham, 2005, Extremera y Fernandez Berrocal, 2007 y Mestre y Guil, 2006).

### 1. Estrategias de evaluación basadas en autoinformes.

Estas han sido las primeras medidas creadas y el sistema más tradicional o utilizado a lo largo del tiempo en el campo de la Inteligencia emocional y la psicología. Estos instrumentos están compuestos por enunciados verbales cortos en los que se intenta evaluar la inteligencia emocional mediante la medición de los niveles en determinadas habilidades emocionales. Su resultado expresa las ideas o creencias de la persona sobre su percepción, discriminación y regulación de sus emociones.

Una crítica que hacen algunos autores o expertos es la deseabilidad social de las respuestas, que quiere decir que a veces los usuarios intentan contestar lo que creen que es la respuesta correcta sin antes hacer un auto análisis interior para contestar la respuesta real. Pese a ello, este tipo de medidas auto informe nos sirven de una gran utilidad para obtener información sobre las habilidades intrapersonales y sus comportamientos. En la mayoría de los casos es especialmente útil en los casos en los que el objetivo principal es obtener las carencias o necesidades afectivas de un área concreto.

Algunos de estos sistemas basados en auto-informes y de los más utilizados es el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, (1995) que la podemos considerar como la primera medida y la más empleada. Y el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) de Petrides y Furnham (2000, 2003)

- La escala TMMS nos ofrece una estimación personal de nuestras experiencias emocionales divididas en tres dimensiones: atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las propias emociones. Está compuesta por 48 ítems (versión extensa) o 30 ítems (versión reducida).

Utiliza una escala tipo Likert de cinco puntos y se utiliza con muestras de edades mayores a 16 años. Su aplicación puede durar 15/20 min.

La que nosotros hemos utilizado para esta investigación y trabajo ha sido la versión española de 24 ítems, adaptada y denominada TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004).

- El TEIQue o cuestionario de inteligencia emocional Rasgo de Petrides y Furnham (2000), mide la inteligencia emocional mediante un auto-informe compuesto por 153 ítems, 30 en su versión reducida. Sus puntuaciones son medidas en 15 subescalas de 4 factores que son: bienestar, habilidades de autocontrol, habilidades emocionales, habilidades sociales y una puntuación general de inteligencia emocional rasgo. También es para uso de personas mayores de 16 años y con una duración de aplicación de unos 20 minutos.
- Existen otras como SREIT (Self-Rated Emotional Intelligence Test) de Schutte (et al., 1998), EQ-I o Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997).

## 2. Estrategias de evaluación basadas en el feed-back 360°

Consiste en evaluar las competencias de una persona teniendo en cuenta su propia percepción sobre sí misma y la de los observadores o personas externas que están en su círculo social cercano. Para esto es importante la auto-descripción de las emociones y la descripción de las emociones de los demás de una manera intersubjetiva para que el análisis de datos nos dé una visión objetiva. Esta técnica nos ayuda a emitir juicios, favorece la participación, toma de decisiones, ayuda a la reflexión y la orientación.

## 3. Estrategias de evaluación basadas en pruebas de capacitación.

Estas estrategias son llevadas a cabo mediante tareas de ejecución, haciendo frente la deseabilidad social y disminuyendo los sesgos perceptivos y situacionales. Consiste en un conjunto de tareas emocionales que evalúan la manera en que una persona resuelve diferentes problemas o dificultades emocionales comparando las respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001).

## 5. METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio de investigación y trabajo de fin de grado pretende observar, analizar y describir las competencias emocionales de una pequeña muestra de estudiantes del primer año del Grado de Educación Social de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Y dejando el estudio abierto, se pretende ofrecer la posibilidad de continuar dicho estudio para ver la existencia de diferencias significativas cuando los alumnos concluyan el grado en 4º.

De esta manera, y si el estudio se concluyera, podría existir la posibilidad de comprobar si, gracias al proceso formativo del Grado en Educación Social de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, existe una adquisición de competencias emocionales de los alumnos que cursan dicho Grado.

La metodología empleada es de tipo cuantitativa y descriptiva. En primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica en torno a dos temáticas; la inteligencia emocional y la educación emocional y sus competencias por parte de los educadores sociales. Todo ello con el objetivo de extraer una representación de contenidos teóricos que argumentaran la base teórica y el posterior análisis del estudio de investigación.

En segundo lugar, se ha empleado el método de recogida de datos, utilizando dos test/cuestionarios de auto informe específicos para la medición de la inteligencia emocional (TMMS-24 Y TEIQue-SF). Una vez recogidos los datos, se ha analizado los resultados y se ha realizado una discusión de los mismos con unas pequeñas conclusiones. Este trabajo de investigación queda abierto una vez terminada esta primera parte, a la espera de que los alumnos de primer curso lleguen a su cuarto y último año durante el curso 2022/2023. Donde se les podría realizar de nuevo ambos test/cuestionarios para poder evaluar y finalizar el estudio de manera total y descubrir el objetivo general de dicho trabajo; la adquisición de unas mayores competencias emocionales gracias a cursar el grado de educación social.

En cuanto a su temporalización del estudio; la primera parte de la investigación se realizó en el periodo comprendido entre los meses de septiembre y noviembre de 2018. Mas adelante se efectuó la recogida de datos y el análisis de ellos para valorar y descubrir en que nivel partía la muestra elegida.

La muestra estuvo compuesta por los participantes del primer curso del grado de educación social de la promoción 2018/2019 de Valladolid. Formado por un total de 22 alumnos, entre los cuales 21 de los participantes eran femeninas y había un único participante masculino. Las edades de los participantes de la muestra iban desde los 18 hasta los 24 años (habiendo un participante femenino de 50 años, que como excepción se decidió sacarle de la media de edad para no crear falsas expectativas al ver la media de edad).

Antes de realizar dichos cuestionarios los alumnos fueron informados del objetivo de estudio, así como las diferentes partes de las que estaban formados los cuestionarios y se insistió sobre el carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. El tiempo medio de cumplimentación de los cuestionarios fue de 40 minutos.

Los análisis estadísticos de los resultados se hicieron y recogieron mediante el programa Microsoft Excel.

## **6. EXPOSICIÓN Y ANALISIS DE RESULTADOS**

Para este estudio de investigación hemos pasado los test de auto informe TMMS-24 y el TEIQue-SF a los alumnos de primer curso del Grado de Educación Social del curso 2019/2020, de esta manera dejaremos abierta la investigación a espera de que esta promoción de alumnos lleguen a su último curso correspondiente al año 2022/2023 y poder comparar su datos y evolución a lo largo de los cuatro años y así comprobar que tras cursar el grado de Educación Social se adquieren unas competencias emocionales que no se tenían antes de comenzar dichos estudios.

En primer lugar, se pasó el test de auto informe TMMS-24 a los alumnos, obteniendo una muestra de veintidós personas.

Con esta prueba pudimos obtener tres componentes fundamentales que evalúa este auto informe: la percepción o atención emocional, la comprensión o claridad emocional y la regulación o reparación emocional.

El TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas, haciendo un total de 24 ítems. Estas tres dimensiones analizan los diferentes componentes; la atención emocional: ítems del 1 al 8, claridad emocional: ítems del 9 al 16 y reparación emocional: ítems del 17 al 24.

**Tabla 2. Dimensiones de la IE analizadas por el TMMS-24**

	Definición
<b>Atención</b>	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada
<b>Claridad</b>	<i>Comprendo bien</i> mis estados emocionales
<b>Reparación</b>	Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales correctamente

Fuente. (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990).

Para evaluar y obtener la puntuación en cada uno de los factores, debemos sumar los ítems del 1 al 8 para el factor atención emocional, los ítems del 9 al 16 para el factor claridad emocional y del 17 al 24 para el factor reparación de las emociones. Es importante matizar que los puntos de corte para hombres y mujeres en sus resultados son diferentes. Como podemos observar en los siguientes cuadros de evaluación obtenidos por la misma publicación oficial del test TMMS-24.

Siguiendo las características de nuestra muestra de análisis de 22 usuarios, vemos que 21 de ellas son mujeres y hay un solo participante masculino por lo que a la hora de ver y analizar los resultados nos centraremos en el sistema de puntuación femenino.

**Tabla 3. Recogida de datos del test TMMS-24**

TMMS-24						
IDENTIFICADOR	edad	género	curso	Percepción	Comprensión	Regulación
<b>DATOS</b>	18,6	Mixto	1º	29,5	27,5	29

Fuente. Elaboración propia.

Como podemos observar en la tabla anterior, según los datos recogidos del test TMMS-24 la media de edad de los participantes es de dieciocho años y medio, todas las participantes son mayores de edad, pero muy jóvenes, ya que apenas nueve personas superan la veintena de edad.

Como hemos comentado antes el 95% de las participantes son femeninas, teniendo un único participante masculino. Esto nos va a marcar ya un factor relevante en nuestros resultados según los estudios revisados.

Los estudios obtenidos en general son consistentes con una realidad en la que las mujeres son las que manifiestan niveles superiores en las competencias de la inteligencia emocional, o al menos obtienen mayores niveles del constructo en lo referente a sus relaciones personales. (Gartzia et al., 2012; Valadez et al., 2012; Aguilar et al., 2014; Antón, 2015; Del Rosal et al., 2016; Parra et al., 2018). En cambio, los hombres muestran los mayores niveles en la solución de problemas Valadez et al., (2012).

A sabiendas de estos datos característicos, autores como Candela et al., (2002) y Valadez et al., 2012, Ruiz, Extremera y Pineda (2014), reclaman la necesidad de ampliar los estudios de género e inteligencia emocional, de cara a la identificación de los factores causales de las diferencias percibidas entre ambos sexos.

**Tabla 4. Resultados obtenidos en las dimensiones de la IE analizadas por el TMMS-24**

	<b>PERCEPCION Y ATENCIÓN EMOCIONAL</b>	<b>COMPRESION Y CLARIDAD EMOCIONAL</b>	<b>REGULACION Y REPARACIÓN EMOCIONAL</b>
<b>RESULTADOS EN PORCENTAJES TMMS-24</b>	<u>Presta poca atención</u> <b>22,7 %</b>	<u>Debe mejorar su claridad</u> <b>13,6 %</b>	<u>Debe mejorar su reparación</u> <b>18,1 %</b>
	<u>Adecuada atención</u> <b>54,5 %</b>	<u>Adecuada claridad</u> <b>77,2 %</b>	<u>Adecuada reparación</u> <b>59,1 %</b>
	<u>Presta demasiada atención</u> <b>22,7 %</b>	<u>Excelente claridad</u> <b>9,1 %</b>	<u>Excelente reparación</u> <b>22,7 %</b>

Fuente. Elaboración propia

En primer lugar, los datos obtenidos en relación a la dimensión de percepción y atención emocional son: un 22,7% ha obtenido una puntuación baja, lo que quiere decir que prestan poca atención a sus emociones y apunta a dificultades con los elementos relacionados con la percepción de sus sentimientos y, además, por el conocimiento escaso de la relevancia de ciertos sucesos en sus vidas. Un 54,5% obtienen una adecuada atención emocional, por lo que han comenzado un proceso de toma de conciencia sobre sus emociones y ya identifican más o menos sus emociones. Y un 22,7% prestan demasiada atención emocional.

En cuanto a la nota media de la muestra en la dimensión de atención emocional es de 29,5 puntos, es decir, se encontrarían en una adecuada atención emocional (entre 25 y 35 puntos).

Pese a ello, cabe resaltar en esta dimensión, que tanto el 22,7% que obtiene una puntuación baja como el otro 22,7% que presta demasiada atención son datos negativos, puesto que es igual de malo o erróneo prestar poca como excesiva atención a nuestras

emociones y eso quiere decir que el 45,4% de la muestra no está gestionando bien su atención emocional.

En segundo lugar, los datos obtenidos en la dimensión de comprensión y claridad emocional nos encontramos que un 13,6% obtienen un muy bajo resultado por lo que deben mejorar bastante su claridad emocional, como grupo, tienen dificultades en la manera en la que creen comprender sus propias emociones. Un 77,2% obtienen una adecuada claridad emocional que indica que los alumnos han logrado buena destreza en la percepción de los eventos acontecidos en sus vidas; adecuada autocomprensión y buena comprensión de las emociones de los demás. Y un 9,1% de las participantes obtienen una excelente claridad emocional.

Estos datos sí los podemos considerar favorables debido a que tanto el 77,2% de la muestra como el 9% muestran una adecuada o excelente claridad emocional y comprensión a las emociones que sienten y perciben en ellas mismas y de los demás.

La media de la muestra en esta segunda dimensión de comprensión y claridad emocional es de 27,5 puntos, por lo que se situaría en general en una adecuada claridad emocional.

Y en tercer y último lugar, la dimensión de la regulación o reparación emocional. En este caso un 18,1% de las alumnas obtienen un bajo nivel de reparación y regulación emocional, esto nos indica problemas en la autorregulación de las emociones, cosa que se traduce como la incapacidad de modular respuestas ante provocaciones, miedos o sobresaltos emocionales entre otras emociones negativas. Por otra parte, un 59% obtiene una adecuada reparación emocional, lo que quiere decir que poco más de la mitad de la muestra sí saben y han adquirido destrezas propias para regular sus emociones y hacer un auto análisis de sus emociones, por lo que pueden estar más cerca de ser unas personas más resilientes que el resto. Un 22,7% han tenido una excelente puntuación en cuanto a su nivel de regulación y reparación emocional por lo que seguramente sean personas que por sus vivencias y experiencias personales ya hayan adquirido grandes destrezas emocionales y tengan una amplia conciencia emocional.

En cuanto a la media de la muestra en esta tercera dimensión de IE evaluada según el TMMS-24 de regulación y reparación emocional tienen una puntuación de 29 puntos, Por

lo que tienen según la evaluación del test una adecuada reparación emocional (entre 24 y 34 puntos).

En relación a los resultados obtenidos según el test de auto informe TMMS-24 sobre la inteligencia emocional y sus tres dimensiones podemos argumentar que, exceptuando la primera dimensión de percepción y atención emocional, la muestra obtiene unos resultados bastante aceptables. Puesto que tanto en la dimensión de comprensión emocional como la de regulación emocional consiguen unas adecuadas o medias puntuaciones y siguiendo a Sánchez (2008) el cual sostiene que; en la infancia temprana se detectan diferencias según el sexo, que se debe a un fenómeno cultural que establece diferencias en la educación emocional dirigida a niños y niñas, que no se limitan a la infancia, sino que trascienden a la edad adolescente y a la etapa juvenil. Según consideraciones de Candela et al (2003), Sánchez et al. (2008), se califica a las mujeres de ser más emotivas que los hombres; capaces de reflejar mayor expresividad y poseer mayores competencias que les permiten identificar mejor las emociones de los otros, todo ello por haber recibido una formación que las aproxima más a los sentimientos.

Por lo cual, creo que pese a utilizar una muestra pequeña y valorar a un grupo de primer curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Valladolid, veo relevante y un factor importante a tener en consideración que la mayoría casi absoluta de la muestra fueran componentes femeninos y debido a ello los resultados hayan sido quizás más satisfactorios que si la muestra hubiera sido con la mitad de los componentes de cada género.

Aun teniendo en cuenta estos matices, hemos podido observar que la mitad de la muestra no obtienen buenos resultados en la primera dimensión, en relación con la percepción y atención emocional. Esto puede ser debido a varios factores, uno de ellos que valoro con más importancia sea la edad tan baja de las participantes, cosa que podemos relacionar directamente con esa última etapa de la adolescencia y la temprana juventud “alocada” donde los jóvenes pueden tender a dejarse llevar más y ser más impulsivos y de ahí que no presten una gran atención emocional y se dejen llevar más fácilmente, y por consiguiente, tengan mayores dificultades a la hora de percibir los diferentes estados emocionales propios y de los demás.

Para completar este estudio de investigación, como se ha comentado antes, se pasó y utilizó otra medida evaluativa de auto informe; el TEIQue-SF.

Como se ha comentado en apartados anteriores, este autoinforme tiene dos variables u opciones, la original y más extensa compuesta por 144 ítems, que constituyen un total de 15 subescalas. Se evalúa en una escala de tipo Likert de siete puntos (1-Completamente en desacuerdo; 7- Completamente de acuerdo). Pero para nuestro estudio de investigación utilizaremos la versión breve adaptada al castellano, que tiene propiedades psicométricas muy parecidas a la original.

El cuestionario de auto informe TEIQue-SF (Petrides, 2009) es una versión reducida de 30 ítems que proporciona un índice global de inteligencia emocional rasgo y que se relaciona con varios criterios como los estilos de afrontamiento, satisfacción vital, trastornos de personalidad, o satisfacción laboral (Petrides, et al., 2003), así como con felicidad incluso cuando se controlan variables de personalidad (Furnham y Petrides, 2003).

En este formato reducido de 30 Ítems, evalúa cinco parámetros esenciales rasgo que nos dan una visión y análisis general y rápido de dichas cualidades de la inteligencia emocional. Estos parámetros son:

- El bienestar; (de donde podemos obtener información sobre su grado de felicidad, optimismo o autoestima). Para obtener este parámetro debemos tener en cuenta el sumatorio y media de los ítems: 5, 9, 12, 20, 24 y 27.
- El autocontrol; (describiendo habilidades como la regulación emocional, el control de la impulsividad o la gestión del estrés). Para obtener este parámetro debemos tener en cuenta el sumatorio y media de los ítems: 4, 7, 15, 19, 22 y 30.
- La emocionalidad; (referente a cualidades como la empatía, la percepción emocional, expresividad emocional y relaciones). Para obtener este parámetro debemos tener en cuenta el sumatorio y media de los ítems: 1, 2, 8, 13, 16, 17, 23 y 28.
- La sociabilidad; (describiéndonos la habilidad de la gestión emocional, la asertividad o la conciencia social). Para obtener este parámetro debemos tener en cuenta el sumatorio y media de los ítems: 6, 10, 11, 21, 25 y 26.
- IE rasgo; Para obtener este parámetro debemos tener en cuenta el sumatorio y media de los ítems: 3, 14, 18 y 29.

**Tabla 5. Recogida de datos del cuestionario TEIQue-SF**

TEIQue-SF								
IDENTIFICADOR	edad	género	curso	bienestar	autocontrol	mocionalida	sociabilidad	I.E
<b>DATOS</b>	18,6	Mixto	1º	4,29	4,02	3,25	4,01	4,09

Fuente. Elaboración propia

La muestra fue la misma de 22 alumnas a las que se les paso el test de auto informe TMMS-24.

En este caso valoraremos los resultados sobre la escala tipo Likert de siete puntos, que será el valor máximo, más positivo y favorable de cada parámetro. Bajando de 3,5 puntos será una puntuación baja, que indicará unas determinadas carencias de cada parámetro.

Para ser más escrupulosos y minuciosos valoraremos en la escala de 0-3 un nivel bajo, entre 3-4 un nivel medio o apto y de 4-7 un nivel alto del parámetro o factor, de esta manera obtendremos más información y podremos valorar mejor el muestreo.

**Tabla 6. Resultados obtenidos en los parámetros de la IE analizadas por el TEIQue-SF**

	BIENESTAR	AUTOCONTROL	EMOCIONALIDAD	SOCIABILIDAD	I.E
RESULTADOS EN PORCENTAJES EN TEIQue-SF	<i>Nivel bajo</i>				
	<b>0 %</b>	<b>4,5 %</b>	<b>9,1 %</b>	<b>0 %</b>	<b>5 %</b>
	<i>Nivel medio/ apto</i>				
	<b>31,8 %</b>	<b>63,6 %</b>	<b>86,3 %</b>	<b>45,4 %</b>	<b>63,6 %</b>
	<i>Nivel alto</i>				
	<b>68,1 %</b>	<b>31,8 %</b>	<b>4,5 %</b>	<b>54,5 %</b>	<b>31,8 %</b>

Fuente. Elaboración propia

En primer lugar, en cuanto al factor del bienestar la mayoría de la muestra ha obtenido unos resultados positivos puesto que nadie ha obtenido un resultado menor de 3 puntos en la escala Likert, un 31,8% de las alumnas obtuvo una puntuación apta o media entre 3 y 4 puntos y finalmente el 68,1% restante obtuvo una puntuación alta entre 4 y 7 puntos. Por lo que la media general de la muestra fue unos 4,29 puntos sobre 7 de la escala Likert, esto quiere decir que la muestra de 22 alumnas tiene un buen estado de inteligencia emocional en relación con el factor de bienestar emocional.

En segundo lugar, en relación al factor de autocontrol, un 4,5% de las alumnas obtienen una puntuación baja por debajo de 3 puntos, un 63,6% obtiene una puntuación media entre 3 y 4 puntos, por lo que parece si dominan y tienen un mayor control emocional sobre ellos. Y un 31,8% obtiene una puntuación alta de entre 4 y 7 puntos. La media de este factor de IE de la muestra es 4,02 sobre 7, un dato que nos indica que las alumnas no tienen un mal nivel de autocontrol pero que se sitúan en la media y hay mucho margen de mejora en este aspecto.

En tercer lugar, encontramos el factor de IE de emocionalidad, donde encontramos los peores y más bajos datos obtenidos en este cuestionario. Un 9,1% de las alumnas obtienen un bajo nivel de emocionalidad, no superando los 3 puntos de la escala, un 86,3% de las alumnas obtiene una puntuación media o apta entre 3 y 4 puntos y un 4,5% únicamente saca una puntuación alta de entre 4 a 7 puntos. La media del factor de emocionalidad la encontramos con 3,25 puntos de la escala Likert sobre 7, lo que situaría a la muestra por debajo de la media establecida en 3,5 puntos y por consiguiente nos reblaría que la muestra no tiene un grado óptimo de emocionalidad.

En cuarto lugar, encontramos el factor de la sociabilidad, donde un 45,4% de la clase obtiene un valor medio de entre 3 y 4 puntos en la escala y el otro 54,5% obtiene una puntuación alta entre 4 y 7 puntos. La media sería de 4,01 puntos en la escala Likert. En cuanto a este factor podemos resaltar el dato positivo de que no exista nadie con una mala o baja puntuación y la mayoría este repartida entre un valor medio y alto, lo que nos indica que esta muestra tiene un nivel medio-alto en el factor de la sociabilidad.

Y en último lugar, analizamos un pequeño factor general de la inteligencia emocional rasgo donde la muestra de alumnas obtiene un nivel medio de 4,09 puntos de la escala Likert sobre 7 puntos. En cuanto a los dato de IE rasgo solo resaltaremos que hay una única persona que no supera la media de 3,5 puntos y el resto y mayoría de la clase se sitúa en valores entre 3 y 4 puntos un 63,6% y entre 4 y 7 puntos un 31,8% de la clase.

En relación a los resultados obtenidos según el cuestionario de auto informe TEIQue-SF sobre la inteligencia emocional y sus cinco parámetros, podemos argumentar que la clase tomada como muestra obtienen valores medianamente buenos o aprobados en casi todos los parámetros, pero suspende en el parámetro de la emocionalidad con un 3,25 sobre 7. Por el contrario, donde mejor puntuación saca es en el parámetro del bienestar, es decir se sienten cómodas con el manejo de sus emociones y situaciones emocionales y son positivas frente a su perspectiva sobre ellas. En cuanto a los demás parámetros tienen una puntuación media que indica que saben y conocen, son consciente y algunos controlan parte de sus emociones, pero existe mucho camino por recorrer y gran margen de mejora.

## 7. CONCLUSIONES FINALES

Como conclusiones finales decir, que la inteligencia emocional es un factor a tener muy en cuenta a lo largo de la vida para todos nosotros, desde las etapas más jóvenes hasta las adultas. Ya que es un componente personal y social innato en las personas. Por ello debemos cuidarlo y trabajarlo día a día porque de él dependerá nuestra salud mental, personal y social.

A lo largo de nuestra vida surgirán infinidad y diferentes tipos de situaciones donde se hará esencial la educación emocional y donde muchas de estas situaciones serán vitales para nuestro crecimiento personal. Por ello debemos promover la salud emocional para poder resolver conflictos y entender las emociones de manera correcta (Bisquerra, 2000 y Álvarez, 2001).

El campo de la inteligencia emocional es un campo muy amplio, que se ha ido expandiendo a lo largo de este último siglo. En todos los últimos estudios podemos observar la enorme importancia que tiene la inteligencia emocional y los diferentes ámbitos de aplicación, ya sea el educativo, laboral, social o familiar.

Un buen conocimiento de nuestras emociones y por consiguiente un buen control sobre ellas nos hace más capaces, más conscientes y hábiles.

Debemos entender que las competencias emocionales, son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de una manera apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2000 y 2009; Bisquerra y Pérez, 2007). De esta manera repercutiremos positiva y directamente sobre nuestras competencias personales y sociales como personas.

Por todo ello y la importancia que tiene tanto de manera global como personal, la realización de esta investigación ha supuesto para mí la adquisición de diferentes competencias. Las más importantes fueron la capacidad de análisis y reflexión que tuve que emplear para este trabajo. También, considero que desarrollé una mayor capacidad de trabajo autónomo.

Además de que la experiencia de poder llevar a cabo una investigación me ha parecido única y que ha puesto a prueba, todas y cada una de mis capacidades, ya sean aptitudes

o puntos débiles, como puede ser la complejidad a la hora de encontrar investigaciones y estudios científicos para poder contrastar con ellos los resultados de mi estudio de investigación.

Durante el tránsito que ha abarcado el grado de Educación Social, puedo afirmar que fueron muchos los conocimientos adquiridos y las situaciones personales que me han dado el impulso para estar a día de hoy acabando este trabajo tan especial y personal. Quizás ha sido ese descubrimiento sobre la temática, y aquella asignatura optativa llamada inteligencia emocional, la que me ha llevado a aventurarme en la adquisición de nuevos conocimientos y competencias para continuar con el trabajo de la educación emocional en el campo de la educación social.

Pienso que me ha servido mucho como persona para complementar mi déficit educativo o de desarrollo personal.

En cuanto a los datos obtenidos en los cuestionarios y test pasados a la promoción del grado de educación social del año 2019/2020 durante su primer curso para analizar sus competencias emocionales.

Sacamos como conclusiones finales que según los datos obtenidos por el test de auto informe TMMS-24, las alumnas no comienzan con una mala base en cuanto a las dimensiones de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

Varios de los posibles factores que hacen que los datos no sean del todo negativos pueden ser que, como demuestran los estudios y al ser una mayoría casi absoluta de componentes femeninos, hayan desarrollado a lo largo de su vida unas mejores competencias emocionales debido a componentes culturales y educativos. Por otro lado, podemos resaltar la intención de querer agradar al realizar el test y no ser conscientes o totalmente sinceras en sus respuestas.

Pienso que podríamos valorar la opción de que al ser el primer año del grado lleguen con una mayor motivación, sin ningún prejuicio y con más ganas de adquirir conocimientos. También podemos resaltar puesto que ocho de los participantes sobrepasan en dos años a los que han llegado directamente al grado en su año educativo natural, hayan podido cursar algún grado medio o superior el cual les haya hecho adquirir una serie de competencias que refuercen estas dimensiones o rasgos de la inteligencia emocional.

Aun con todos estos factores que se han citado anteriormente debemos destacar el resultado más bajo, obtenido en cuanto a la claridad emocional. Y que nos puede servir para decir que no controlan bien del todo la comprensión de todas sus emociones, los pensamientos e ideas ante las emociones, el cómo surgen y como se pueden gestionar.

En cuanto a los datos revelados por el cuestionario TEIQue-SF podemos sacar en conclusión que aprueban los parámetros diferenciados y los cuales se analizan con dicho test, que son el de bienestar, autocontrol, emocionalidad, sociabilidad y IE general.

Pero debemos resaltar que se suspende en el parámetro de emocionalidad, estando por debajo de la media.

Si bien es cierto, que en los datos de TMMS-24 no vemos que haya habido resultados muy malos o a modo de suspenso en alguna dimensión, si podríamos relacionar que curiosamente el resultado más bajo del test TMMS-24, el cual se da en la dimensión de la comprensión y claridad emocional coincide y está relacionado a su vez con el parámetro del cuestionario TEIQue-SF donde la muestra suspende, que corresponde con la emocionalidad.

Por todo ello y pese a que los resultados están aprobados con valores bajos, vemos que hay parámetros inferiores a la media que determinan y con los que podemos deducir que la muestra de estudiantes analizados no controla totalmente de manera apta, hábil y con fluidez, el manejo, comprensión y consciencia de sus emociones, su emocionalidad y por ende su claridad emocional. Así que no existe un total control y conocimiento de las emociones y como gestionarlas.

En cuanto a las limitaciones encontradas al realizar esta investigación decir; que me encontré con una muestra de estudio muy pequeña a la deseada. Y debido a las circunstancias de la Covid-19 y el tamaño de la muestra, se ve un claro predominio femenino. Cuando, una muestra más equilibrada en cuanto al género hubiera sido más interesante.

La temporalización también ha sido una limitación ante la línea trazada para este estudio completo. Por todas estas circunstancias no he podido realizar unos análisis estadísticos más potentes y deseados, haciendo un análisis de correlaciones entre las puntuaciones de ambos instrumentos de medición o comparaciones de medias pretest y postest, es decir,

pudiendo comparar la misma muestra de estudiantes de primero cuando llegan al cuarto curso.

Aun con todo lo expuesto previamente, y basándome en mis resultados personales creo que, cursar al completo el grado de educación social les hará adquirir una mayor comprensión de sus emociones y unas competencias emocionales más fuertes y amplias.

Me ha parecido interesante dejar el estudio de investigación abierto para que un futuro ,algún compañero/a pueda retomar la investigación y concluirla el último año de curso de la promoción 2019/2020 del grado de educación social, volviéndoles hacer los test y cuestionarios de auto informe TMMS-24 y TEIQue-SF para así, poder valorar si ha existido una mejora y demostrar que el programa que desarrolla la universidad de Valladolid, es un programa que lucha por la enseñanza y adquisición de unas mayores competencias emocionales en sus alumnos, de cara a la vida laboral y su desarrollo personal.

Y para finalizar, corroborar que esta investigación ha supuesto un enriquecimiento personal y académico inmenso que me ha dado la oportunidad de profundizar en un tema de tanta importancia para la sociedad en general y para la educación social en particular.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2004). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Volumen 1.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2004). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Volumen 2.

ASEDES (2004). *El educador social y la educadora social en el Estado Español: una concreción de su trabajo en centros escolares* [En línea]. Disponible a: [www.eduso.net/archivos/ESCE.doc](http://www.eduso.net/archivos/ESCE.doc). [Consulta: 4 febrero 2017].

ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores: definición de educación social, código deontológico del educador social, catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social.

ASEDES [en línea]. Disponible a: [www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=177](http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=177) [consulta: 13 febrero 2017]. Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES). (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código Deontológico del educador y la educación social*. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social. Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.

Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On, y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-387). San Francisco, California: Jossey-Bass.

Barón, M. J. O. y Yaben, S. Y. (1993). *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Universidad del País Vasco, Leioa.

Berástegui Martínez, J. (2015). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo* (Tesis doctoral). Universidad de País Vasco.

Berlsky, J., Steinberg, L. y Draper, P. (1991). Childhood Experience, Interpersonal Development, and Reproductive Strategy: An Evolutionary Theory of Socialization. *Child Development*, 62, 647-670.

Binet, A., y Simon, T. H. (1905). Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.

Bisquerra, R. (Coord.); Punset, E; Mora, F; García Navarro, E; López-Cassà, E; Pérez-González, J.C; Lantieri, L; Nambiar, M; Aguilera, P; Segovia, N; Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/69-144/83). Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Educación Educativa (RIE), vol. 21, núm. 1, 7-43.

Bisquerra, R.(2005). La Educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2012). Orígenes y desarrollo de la educación emocional en España. En R.

Bisquerra (Coord), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 99-108). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.

Bisquerra, R. (Coord.), Agulló, M. J., Cabero, M., Pellicer, I., Sánchez, R. y Vásquez, S. (2013). *La educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 6 a 7 años. Tomo 2*. México: Alfaomega. ISBN: 978-607-707-337-6.

Bisquerra, R. (Coord.), Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Avilés, J. M., y Ortega, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.

Boccardo, F., Sasia, A. R., y Fontenla, E. G. (1999). Inteligencia emocional. En A. Valles (Ed.), *Desarrollando la inteligencia emocional*. Valencia: Benacantil.

Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.

Cameselle Fernández, N. (2017). *Percepción de la gestión emocional del/a educador/a social. Proyecto Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Cattell, R. (1963). Theory of fluid and cristallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.

Cooper, R. K., y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations*. Nueva York: Grosset-Putnam.

Damasio, A.R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

Damasio, A.R. (2005) *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Editorial Crítica.

Domínguez Pérez, D. (2017). *Propuesta y validación de una escala de evaluación de la inteligencia emocional en contextos educativos* (Tesis doctoral). Universidad complutense de Madrid.

Dulewicz, V. y Higgs, M. (1998). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership & Organization Development Journal*, 20, 5, 242-252.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002a). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F.A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura para la Paz* (pp. 599 – 605). Granada: Universidad de Granada.

Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2002b). *Cuestionario MSCEIT (Versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto: Multi-Health Systems Publishers.

Extremera, N., Fernández Berrocal, P. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (5); 251-254.

Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).

Extremera, N., Durán, M.A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 342, 239-256.

Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. Mestre y P. Fernández Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 99-122). Madrid: Pirámide.

Fernández Berrocal, P; Extremera Pacheco, N. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Málaga.

Fernández Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-6. Recuperado de: <http://rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf> (10 Septiembre 2013).

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Fernández Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 66(23,3), 85-108.

[Fullana Noell, J](#); [Pallisera i Díaz, M](#); [Planas Lladó, A.](#) (2011). *Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi.* [Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 56.](#)

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI.* Barcelona: Paidós.

Gartzia, L., Aritzeta, A., Ballverka, N. y Barbera, E. (2012). Inteligencia Emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575.

Gil- Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social Competence and Academic achievement in high scholl students. *Psicothema*, 18, supl., 118-123.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional.* Colección Ensayo, editorial Kairós.

Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. En C. Cherniss, y D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligence workplace* (pp. 27-44). San Francisco: Jossey-Bass.

Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional.* Barcelona: Plaza y Janés.

Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Pedagogía social*, 10, 2ª época, 233 – 251.

Gordillo Gordillo, M.D; Sánchez Herrera, S. (2015). *¿Adquieren nuestros alumnos competencias emocionales en el grado de magisterio?* Universidad de Extremadura. Opción, Año 31, No. Especial 2 (532 – 556).

Gottfredson, L. S. (2003). Jobs and life. En H. Nyborg (Ed.), *The scientific study of general intelligence* (pp. 293-342). Oxford: Elsevier Science-Pergamon.

Gottman, J. y DeClaire, J. (1997). *Raising and Emotionally Intelligent Child: The Heart of Parenting*. Nueva York: Fireside

Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. Nueva York: W.W. Norton y Co.

GROP. (1998). Educación emocional. A. M. Álvarez y R. Bisquerra. *Manual de orientación y tutoría*. (pp. 144/27 – 144/43).

Groves, K.S., McEnrue, M. P. y Shen W. (2008). Developing and measuring the emotional intelligence of leaders. *Journal of management Development*, 27(2), pp. 225-250.

Herrnstein, R. J., y Murray, C. (1994). *The bell curve: intelligence and class structure in american life*. New Yor: The Free Press.

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feelings*. Berkeley: University of California press.

Jackson, L. M., Pratt, M.W., Hunsberger, B., y Pancer, S. M. (2005). Optimism as a mediator of the relation between perceived parental authoritativeness and adjustment among adolescents: Finding the sunny side of the street. *Social Development*, 14, 273-304.

Jiménez Hernández, D; Sancho Requena, P; Sánchez Fuentes, S. (2019) *Perfil del futuro docente: Nuevos retos en el marco del EEES*. Contextos Educativos, 23. (125-139).

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.

Likert, R. (1974). A method of constructing an attitude scale. En C. M. Manerell (Ed.), *Scaling, a sourcebook for behavioral scientists* (pp. 233-243). Chicago: Aldine.

Mandell, B. y Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: a gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17, 3, 387-404.

Marina, Y. (2013). *Les competències emocionals en els educadors/es socials. Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Martínez López, A. (2015). *Importancia de la Resiliencia e Inteligencia Emocional en el Consumo de Cocaína* (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha.

Mestre, J.M., Guill, R. y Gil Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista electrónica de motivación y emoción*, VII, 16.

Mestre, J.M., Guill, R., Lopes, P., Salovey, P., Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.

Mestre, J.M., Guill, R., Mestre Moreno, R. (2005). Inteligencia emocional: Resultados preliminares sobre su naturaleza y capacidad predictiva a partir de un estudio correlacional en muestras de estudiantes de secundaria. *REOP*, 16(2), 269-281. doi: 10.5944/reop.vol.16.num.2.2005.11374

Mestre, J. M., y Fernández Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Miñaca Laprida, M.I; Hervás Torres, M. (2013). *Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey & Mayer*. RES Revista de Educación Social.

Molero Moreno, C; Saiz Vicente, E; Esteban Martínez, C. *Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 30, núm. 1 (11-30). Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia.

Mora, F. (1996). *El cerebro íntimo*. Ensayos sobre neurociencia. Barcelona: Ariel.  
Mora, F. (2011): “¿Qué son las emociones?”. En R. Bisquerra (Coord), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 14-23). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital San Joan de Déu.

Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.

Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales durante la adolescencia como predictoras del ajuste emocional y conductual. *Apuntes de Psicología*, 21, 225 – 245.

Olivia Delgado, A; Antolín Suárez, L; Pertegal Vega, M.A; Ríos Bermúdez, M; Parra Jiménez, A; Hernando Gómez, A; Reina Flores; M.C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud. (144-159).

Opengart, R. (2007). Emotional Intelligence in the K-12 Curriculum and its Relationship to American Workplace Needs: A Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6, 442-458.

Palacios, J. (1999a). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Palacios, J. y Oliva, A. (1991). *Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil*. Madrid: CIDE. Ministerio de educación y ciencia.

Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de educación*, 341, 687-703.

Parker, J., Summerfledt, L., Hogan, M. & Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.

Pérez, G., Giner, A. y Pérez Escoda, N. (2013). Projecte escolta'm i millora de les competencies emocionals. Comunicació presentada a les *IX Jornades d'educació Emocional. Educació emocional i valors*. Barcelona.

Pérez, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence. An International Handbook* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe y Huber.

Pérez-Escoda, N. (2001). *Proyecto docente para la obtención de la plaza de Profesora Titular*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento MIDE (Inédito).

Perera Medina, C. (2017). *Conciencia Emocional y Regulación Emocional. Proyecto Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Pedrerá Rodríguez, M.A. (2017). *Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.

Pérez-Escoda, N; Bisquerra, R; Filella, G.R; Soldevila, A. (2010). *Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A)*. REOP. Vol 21, Nº2, 2º Cuatrimestre. (367-379).

Pérez Escoda, N; Filella Guiu, G. (2011). *INTELIGENCIA EMOCIONAL: 20 AÑOS DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO*. *Educación emocional y habilidades sociales*. Fundación Botín. (473-478).

Pérez Escoda, N; Filella, G; Soldevila Benet, Anna. (2010). *Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios*. R.E.M.E. (Revista Electrónica de Motivación y Emoción). Vol. XIII, nº34. (1-11).

Pérez Fuentes, M.C; Gázquez Linares, J.J; Molero Jurado, M.M; Simón Márquez, M.M; Barragán Martín, A.B; Martos Martínez, A; Sisto, M. (2019). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar. Volumen III*. [Asociación Universitaria de Educación y Psicología \(ASUNIVEP\)](#).

Pérez-González, J.C; Petrides, K.V; Furnham, A. (2007). *La medida de la inteligencia emocional rasgo*. Manual de inteligencia emocional. (81-98).

Petrides, K. V., Pérez-González, J. C. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre Navas y P. Fernández-Berrocal (eds.), *Manual de inteligencia emocional*, pp. 81-98. Madrid: Pirámide.

Petrus, A. (1993). Educación social y perfil del educador/a social. A J. Sáez (coord.). *El educador social* (165 – 214). Murcia: Universidad de Murcia.

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. doi: 10.1002/per.416

Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277 -293.

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320.

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57.

Plutchik, R. (1958). Outlines of a new theory of emotions. *Psychosomatic Medicine*, 17, 306-310.

Plutchik, R. (1962). *Emotions: Facts, theories, and a new model*. New York: Random House.

Plutchik, R. (1970). Multiple rating scales for the measurement of affective states. *Journal of Clinical Psychology*, 22, 423-425.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Nueva York: Harper & Row.

Plutchik R. (1984). Emotion: a general psychoevolutionary theory. En K.R. Scherer y P. Ekman ( Eds.). *Approaches to emotion* (197-219). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rodríguez Góngora, J; Rodríguez Rodríguez, J. C; Rodríguez Rodríguez, J. A; *Inteligencia Emocional en universitarios: análisis descriptivo en alumnos de 1º y 2º curso de Grado*. Know and Share Psychology, Vol. I, nº 1 (23-37). Editorial Universidad de Almería.

Rovira, F. (1988). Como saber si un es emocionalment intelligent. *Aloma*, 2, 57-68.

Rubin, M. M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationships between emotional intelligence and aggression urban adolescents*. (Tesis doctoral. Inmaculada). PA: Inmaculada College.

Sánchez Núñez, T. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género?: socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic journal of reserach in educational psychology*, 6(15), 455-474.

Sala Roca, J. (2002). *Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la educación*. Revista Española de Pedagogía, Vol. 60, N.º 223. (543-557). Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Salovey, P., y Sluyter, D.J. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Nueva York: Basic Books.

Shutte, N., Maiouff, J., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C.J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. New York: Macmillan.

Soler Nages, J.L; Aparicio Moreno, L; Díaz Chica, O; Escolano Pérez, E; Rodríguez Martínez, A; (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II*. Ediciones Universidad San Jorge, Aragón. (690-705).

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strang, K.D. (2007). Examining effective technology project leadership traits and behaviours. *Computers in Human Behavior*, 23, 424-462.

Sutton, R.I. (1991). Maintaining norms about expressed emotions: The case of bill collectors. *Administrative Science Quarterly*, 36, 245-268.

Suveg, C. Y. y Zeman, J. (2004). Emotion regulation in anxiety-disordered children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 750-759.

Taramuel Villacreces, J.A; Zapata Achi, V.H. (2017). *Aplicación del test TMMS-24 para el análisis y descripción de la Inteligencia Emocional considerando la influencia del sexo*. Revista Publicando, 4, nº11. (1). (162-181). Universidad Central de Ecuador.

Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

Torrijos Fincias, P. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas* (Tesis doctoral) Universidad de Salamanca.

Turner, J.R. y Müller, R. (2005). The project manager's leadership style as a success factor on projects: a Literature Review. *Project Management Journal*, 36, (2), 49-60.

Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

Vakola, M., Tsaousis, I. y Nikolaou, I. (2004). The Effects of Emotional Intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19 (2), 88-110.

Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*. Baltimore: Williams y Witkins Company.

## 9. ANEXOS

A continuación, presento los cuestionarios empleados para este trabajo de investigación:

Nombre y Apellidos:  
 Grado cursado:  
 Estudios anteriores:  
 Edad:

Curso Académico: 1º - 2º - 3º - 4º

Género: M - F

### TMMS-24.

#### INSTRUCCIONES:

*A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.*

*No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.*

*No emplee mucho tiempo en cada respuesta.*

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Nombre y Apellidos:  
 Grado cursado:  
 Estudios anteriores:  
 Edad:

Curso Académico: 1º - 2º - 3º - 4º

Género: M - F

## Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (Versión Corta) (TEIQue-SF)

**Cooper, A. y Petrides, K. V. (2010)**

*Instrucciones:* Por favor, responda cada una de las afirmaciones expuestas más abajo poniendo un círculo alrededor del número que mejor refleja su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. Lea cada afirmación y escoja la respuesta que se corresponda mejor con su manera más frecuente de ser, pensar o actuar. NO piense demasiado sobre el significado exacto de la afirmación. Responda con sinceridad. NO hay respuestas correctas o incorrectas. Hay siete posibles respuestas a cada afirmación, variando desde “Completamente en Desacuerdo” (nº 1) hasta “Completamente de Acuerdo” (nº 7).

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5 ..... 6 ..... 7

**Completamente en Desacuerdo** **Completamente de Acuerdo**

1. No tengo dificultad para expresar mis emociones con palabras.	1	2	3	4	5	6	7
2. A menudo me resulta difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.	1	2	3	4	5	6	7
3. En general soy una persona con alta motivación.	1	2	3	4	5	6	7
4. Me cuesta controlar mis emociones.	1	2	3	4	5	6	7
5. En general no encuentro la vida agradable.	1	2	3	4	5	6	7
6. Puedo relacionarme fácilmente con la gente.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tiendo a cambiar de opinión frecuentemente.	1	2	3	4	5	6	7
8. Muchas veces no consigo tener claro qué emoción estoy sintiendo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que poseo buenas cualidades.	1	2	3	4	5	6	7
10. En muchas ocasiones me resulta difícil defender mis derechos.	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy capaz de influir en los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
12. Soy pesimista en la mayoría de las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
13. Las personas de mi entorno más cercano se quejan de que no les trato bien.	1	2	3	4	5	6	7
14. Me cuesta trabajo adaptarme a los cambios.	1	2	3	4	5	6	7
15. En general soy capaz de afrontar situaciones estresantes.	1	2	3	4	5	6	7
16. A menudo siento dificultad para mostrar mi afecto a las personas más allegadas.	1	2	3	4	5	6	7
17. Soy capaz de “ponerme en la piel” de los demás y sentir sus emociones.	1	2	3	4	5	6	7
18. Me cuesta motivarme por lo que hago.	1	2	3	4	5	6	7
19. Puedo encontrar diferentes maneras de controlar mis emociones cuando lo deseo.	1	2	3	4	5	6	7
20. En general estoy encantado/a con mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
21. Me considero un/a buen/a negociador/a.	1	2	3	4	5	6	7
22. Me implico, sin pensar lo suficiente, en cosas que más tarde desearía poder dejar.	1	2	3	4	5	6	7
23. A menudo me detengo a pensar sobre mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7
24. Creo que estoy lleno/a de virtudes.	1	2	3	4	5	6	7
25. En una discusión tiendo a ceder incluso cuando sé que estoy en lo cierto.	1	2	3	4	5	6	7
26. No creo tener ningún poder sobre los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
27. En general creo que las cosas me irán bien en la vida.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me cuesta conectar con las personas, incluso con aquellas más cercanas a mí.	1	2	3	4	5	6	7
29. Por lo general soy capaz de adaptarme a nuevas situaciones.	1	2	3	4	5	6	7
30. Algunas personas me admiran por ser tan tranquilo/a.	1	2	3	4	5	6	7

LABORDE, S., ALLEN, M. y GUILLÉN, F. (2016). Construct and concurrent validity of the short- and long-form versions of the trait emotional intelligence questionnaire. *Personality & Individual Differences*, 101, 232-235.