



**PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA
EDUCADORES SOCIALES. ESTRATEGIAS PARA LA
INTERVENCIÓN**

***PROMOTION OF EMOTIONAL COMPETENCES FOR SOCIAL
EDUCATORS. STRATEGIES FOR INTERVENTION***

PATRICIA TORRIJOS-FINCAS

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca

VIRGINIA GONZÁLEZ-SANTAMARÍA

Instituto U. de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca

EVA MARÍA TORRECILLA-SÁNCHEZ

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca

JOSÉ CARLOS SÁNCHEZ-PRIETO

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca

Recibido: 19-02-2025

Aceptado: 28-10-2025

RESUMEN

El perfil donde desempeña su labor profesional el Educador Social es tan amplio y diverso como lo son las características individuales y colectivas de las personas y colec-

tivos con los que trabaja. Es por ello que se ha de disponer de competencias clave vinculadas al bienestar personal y social que permitan, por un lado, beneficiar a quienes acompañan, y por otro, mantener su propio equilibrio emocional. Para ello, se ha diseñado un programa de intervención destinado al desarrollo de competencias emocionales en Educadores Sociales, con el objetivo de favorecer el nivel de competencia emocional autopercebido, como paso previo para afrontar las adversidades y retos de la intervención socioeducativa. La implementación del programa ha supuesto una mejora en el nivel competencial de los participantes, quienes muestran altos niveles de satisfacción con la iniciativa formativa.

Palabras clave: Educación Social, bienestar, aprendizaje socioemocional, competencias para la vida.

ABSTRACT

The profile of the social educator where they carry out their professional work is as broad and diverse as the individual and collective characteristics of the people and groups with whom they work. This is why they must have key competences linked to personal and social well-being that allow them, on the one hand, to benefit those they accompany and, on the other, to maintain their own emotional balance. To this end, an intervention programme has been designed for the development of emotional competences in social educators, with the aim of favouring the level of self-perceived emotional competence, as a prior step to face the adversities and challenges of socio-educational intervention. The implementation of the programme has led to an improvement in the competence level of the participants, who show high levels of satisfaction with the training initiative.

Keywords: Social Education, wellbeing, emotional development, life skills.

I. INTRODUCCIÓN

1. LA REALIDAD PROFESIONAL DEL EDUCADOR SOCIAL Y SU DESARROLLO COMPETENCIAL: LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

La Educación Social, como disciplina profesional especializada en la intervención socioeducativa se enfrenta, hoy día, a una serie de retos y exigencias para responder a las necesidades de la sociedad actual. Necesidades que surgen de una realidad cada vez más cambiante, más demandante y derivadas de nuevos

problemas sociales, nuevas diversidades y nuevos retos culturales (Beneyto et al., 2024; López-López et al., 2018). Es por ello que, desde la Universidad, en el marco de la formación inicial de futuros profesionales del ámbito socioeducativo, se deben plantear actuaciones pedagógicas en los planes de estudio que permitan a estos profesionales enfrentarse a las dificultades de la práctica, promoviendo estrategias para la adaptación social y el bienestar de las personas a quienes acompañan en procesos de ayuda (López-Jiménez, 2017; Millán-Franco et al., 2021). Sin embargo, el desempeño laboral del Educador Social no ha de terminar en el proceso de apoyo a los demás, sino que también, como profesional, debe disponer de herramientas suficientes para enfrentarse a contextos de riesgo para su bienestar, como pueden ser centros residenciales de menores o centros cerrados (Rueda, 2021; Ruvalcaba-Romero et al., 2021; Valente, 2021) así como para mantener en equilibrio su motivación y niveles de estrés (López-Arias y Rodríguez-Esteban, 2022) y su salud emocional (Álvarez-Fernández, 2017; Guay et al., 2022).

Es en este contexto, en el que la educación emocional se establece como un proceso educativo, innovador, continuo y permanente que busca favorecer competencias para el éxito profesional de los educadores sociales (Durlak et al., 2017; Matthews, 2022; Millán-Franco et al., 2021) que, además, garantiza un desarrollo de competencias que permiten trabajar en pro del bienestar personal y social (Bisquerra et al., 2015). Sin embargo, es preciso tomar en consideración la condición en la que se establece la imposibilidad de formar en competencias que no se han desarrollado o, lo que es lo mismo, es difícil desempeñarse en profesiones de ayuda si no partimos de un autocuidado y del bienestar personal (López-Arias y Rodríguez-Esteban, 2022). Esto lleva a plantear la siguiente cuestión ¿Cómo ayudar a un adolescente a regularse si no tenemos estrategias de gestión emocional? ¿Cómo trabajar el cuidado del otro sino partimos de nuestro propio autocuidado? Bajo estas premisas, la educación emocional se presenta como una de las estrategias pedagógicas fundamentales para el desempeño profesional del Educador Social (Costa-Rodríguez et al., 2021; Martínez-Otero, 2021), siempre que esta se plantee en el marco de una intervención socioeducativa planificada, sistematizada y longitudinal (Quintanal et al., 2016).

2. LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PLANIFICADA, SISTEMATIZADA Y CONTEXTUALIZADA EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL EDUCADOR SOCIAL

Ya se ha puesto de manifiesto en los párrafos anteriores que la realidad actual del Educador Social hace que, como profesional del contexto socioeducativo, deba desarrollar competencias profesionales adaptadas a las necesidades

del siglo XXI. Bajo estas premisas, ¿No resultaría irracional que un hospital permitiese la génesis de una enfermedad para que, posteriormente hubiera que diseñar medidas que subsanaran las consecuencias de esta? ¿No resultaría ilógico que en los centros educativos se desarrollaran explícitamente problemas de lectura, de cálculo en los estudiantes para tener que diseñar, posteriormente, programas y una respuesta educativa para solventar dichas dificultades? Entonces... ¿por qué no se analiza la misma irracionalidad cuando se trata de problemas socioeducativos? Si los medicamentos y los programas de intervención médica se convierten en ese caso, en una herramienta clave para el médico, y los programas de intervención en habilidades lectoras y matemáticas lo son para el docente; lo mismo ocurre con la Intervención Socioeducativa: es una herramienta de intervención clave para el Educador Social, pero también, con un carácter preventivo.

La intervención socioeducativa ha sido, y sigue siendo, considerada como una acción didáctica, pues pretende facilitar a cada persona las herramientas, recursos y estrategias necesarias para un desarrollo personal y social ajustado a la sociedad en la que vive. Además, este término hace referencia también al proceso de ayuda y acompañamiento a personas (también desde el punto de vista individual) que pertenecen a colectivos desfavorecidos (por diferentes causas: económicas, laborales, personales, sociales, etc.) con el objetivo de mejorar su calidad de vida y favorecer su inserción social (Castillo y Cabrerizo, 2011). Es por ello que, en este contexto, presentar la Intervención Socioeducativa implica recurrir, de manera casi obligada, a la Didáctica en el contexto de la Educación Social como una disciplina que se encarga de los procesos de enseñanza – aprendizaje, lo cual resulta un hecho incuestionable. Sin embargo, a pesar de que una de las funciones de la Educación Social es favorecer el desarrollo integral de las personas mediado por la función pedagógica intencional y facilitadora que amplía sus perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social y que permite una incorporación activa a un contexto cultural determinado (Giné, 2007), no siempre se ha asumido esa relación tan directa entre Educación Social y Didáctica. Una posible explicación a este hecho es que en algunos ámbitos de la Educación Social ha existido poca tradición de reflexión explícita y de formalización de planteamientos didácticos (Parcerisa, 2008).

De este modo, en el diseño e implementación de una intervención que favorezca, por un lado, un desarrollo integral (Herrera et al., 2020), y que considere, por otro, todos los factores personales, del contexto, y de la interacción entre ambos (Herrera, 2021), con el objetivo de facilitar las herramientas necesarias a la persona para que pueda progresar por sí mismo (Long et al., 2018), es necesario recurrir a la planificación didáctica de la práctica educativa que permita

tomar decisiones sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de mejorarlo (Parcerisa y Forés, 2003; Parcerisa et al., 2010).

En este contexto, si tuviéramos que identificar los elementos que definen toda intervención socioeducativa, podríamos señalar los siguientes (Castillo y Cabrerizo, 2011):

- Necesita un diseño que se ajuste a unas necesidades reales, un diseño, por tanto, didáctico, personalizado y contextualizado.
- Requiere de unos agentes: con formación y habilidades para el trabajo en grupo.
- Se ejerce en diversos ámbitos: tanto individuales como colectivos que respondan a necesidades concretas o grupales.
- Diseña proyectos que parten de planes para responder a necesidades concretas de colectivos concretos partiendo de las necesidades socio-educativas generales.

En definitiva, se considera la Intervención Socioeducativa como una relación entre educador y persona (o grupo de personas), que se materializa en una negociación entre los valores que sustentan dicho vínculo y que se define por una serie de características que se presentan a continuación:

Sociocultural: Da respuesta a una necesidad concreta con unos valores culturales concretos.

Procesual: Tiene un principio, un desarrollo donde se llevan a cabo acciones para el cambio y un final.

Relacional: Se establecen relaciones entre uno o varios educadores y profesionales del contexto socioeducativo y una o varias personas con las que se interviene

Situada: Se enmarca en un contexto físico y temporal concreto, pero, además, en ocasiones, esta situación atañe también a la institución o centro donde se desarrolla la acción.

Política: Los límites legales marcados por políticas sociales, educativas y económicas condicionan el diseño, planificación y desarrollo de acciones de intervención.

Ética: Se ajusta a los valores de las personas implicadas en el proceso (educadores y destinatarios de la intervención), valores que se ven influenciados por

los valores propios de la organización donde se desarrolla la intervención, por la moral social o por los Derechos Humanos.

Considerando, por tanto, la importancia de la planificación y el diseño de la intervención socioeducativa, es importante conceptualizarla bajo las premisas de que toda acción humana requiere de una anticipación, primero intencional, esto es, hay que querer hacer algo y después metodológica (saber cómo hacerlo). Esta anticipación no es más que saber gestionar todos los elementos que se considerarán en la intervención. La acción educativa es algo tan complicado que no solo pone en juego el conocimiento, es decir, lo que se quiere aprender, sino todo un complejo sistema de relaciones comunicativas que son las que definitivamente transformarán la estructura cognitiva de quien aprende, si es que se ha producido aprendizaje (Hernández y Murillo, 2011).

De este modo, el diseño curricular de la intervención socioeducativa se justifica por las siguientes razones:

1. Es necesaria una previsión de la acción educativa que se sitúa en un contexto con antecedentes y consecuentes, pues requiere de unos pre-requisitos, de ella se esperan resultados, y hay que explicitarla para que no quede en la intimidad del docente, sino en una acción pública.
2. Diseñar las actuaciones a desarrollar es realizar una previsión de elementos, acciones, recursos o tiempos, con el objetivo de permitir valorar si lo necesario hay sido contemplado y está previsto.
3. El diseño curricular es una forma de establecer compromisos entre educador y educando, es un contrato en el que ambas partes se comprometen a cumplir ciertas funciones en ambas partes se producen cambios.
4. El diseño como planificación de los cursos de acción permite hacer un seguimiento de los mismos, mejorar el diseño a través de la reflexión y el análisis de su coherencia y ajuste a la práctica, así como que otros lo enjuicien o sea evalúen si fuera necesario.
5. Facilita su mejora por medio de evaluaciones que no solo miden los resultados obtenidos, sino que también dan información sobre el grado de ajuste de los elementos previstos al logro de los mismos.

Además, esta planificación permite saber cómo, cuándo, qué y para qué evaluar el proceso, no solo para rendir cuentas, sino para mejorar la calidad de dicha intervención en futuras prácticas profesionales (Parcerisa y Forés, 2003; Parcerisa et al., 2010). La planificación socioeducativa es una herramienta que lucha contra la improvisación, contra la dispersión de recursos, pues implica un procedimiento de toma de decisiones, desde un punto de vista racional y objetivo,

que responde a necesidades concretas vinculadas a una persona o colectivo determinado (Fidias, 2011; Pérez-Serrano, 2016).

Es por ello que el objetivo de este trabajo se centra en presentar una propuesta de intervención para potenciar el desarrollo emocional de los educadores sociales, detallando los elementos claves de la planificación e implementación.

II. MATERIAL Y MÉTODO

El desarrollo de competencias emocionales de los estudiantes del Grado en Educación Social lleva siendo una preocupación en la Universidad de Salamanca que ya ha sido abordada teóricamente en trabajos anteriores planteados por el equipo de investigación en Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) y el equipo de Coordinación del Grado de la Facultad de Educación (Torrijos-Fincias et al., 2022; 2023). Así, en el marco de un proyecto de investigación financiado en el marco de los Programas propios de la Universidad de Salamanca,) se materializó el diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención con objeto de dejar evidencia no sólo de la pertinencia y necesidad de esta formación, sino de las implicaciones prácticas que conlleva el dar cabida a la formación en competencias emocionales de los educadores sociales.

1. EVALUACIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Para el diseño de la intervención conviene partir no sólo de la fundamentación teórica que nos permite tener cierto aval académico sobre la pertinencia de la intervención, sino que se debe tomar en consideración el contexto de intervención y las necesidades de los participantes. Para ello, en el marco de la investigación evaluativa, a través de diseño de carácter no experimental de naturaleza cuantitativa (Juste et al., 2012), se parte de una evaluación inicial para conocer el nivel de competencia emocional autopercebido, la formación previa en educación emocional y el interés hacia la formación de los educadores sociales.

El instrumento utilizado quedó configurado a partir del cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos en su versión reducida (CDE-A35) (Pérez-Escoda et al., 2021). Este cuestionario se configura como una medida de autoinforme elaborada a partir del marco teórico de la Educación Emocional desarrollado por el Grupo en Evaluación y Orientación Psicopedagógica (GROP) de

la Universidad de Barcelona (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Según este modelo la competencia emocional se compone de cinco dimensiones: conciencia emocional (referente al conocimiento de las propias emociones y de las de los demás), regulación emocional (referente a la competencia de gestión emocional), autonomía emocional (que guarda relación con la autoconfianza e independencia para tomar decisiones), competencias sociales (relativa a la capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables) y competencias para la vida y el bienestar (que guardan relación con la autosatisfacción).

El CDE-A35 está configurado por 35 ítems presentados en una escala de Likert de 11 puntos, de tal manera que las puntuaciones ofrecidas (tanto la puntuación global como para cada una de las dimensiones) oscilan entre 0 y 10 puntos, donde 0 indica carencia absoluta de competencia en la dimensión y 10 un dominio absoluto.

A la escala del cuestionario se incorporaron tres ítems en los que se les preguntaba a los participantes si tenían formación previa en educación emocional (de carácter dicotómico), las fuentes de información (en una pregunta de carácter abierto) y una pregunta en escala de 7 puntos para conocer su interés de cara a recibir formación en educación emocional.

Por otra parte, se incluyó un diario de campo para las diferentes sesiones del curso, el cual, los participantes cumplimentaban reflexionando en torno a los pensamientos, sentimientos o vivencias que experimentaban a lo largo del proceso formativo. Este diario de campo es analizado mediante análisis de contenido. Para ello, se utilizó un sistema de categorías que alude a los momentos del curso: inicio, fase media y final. A cada una de estas fases se le añadió relacionados con la eficacia-utilidad (en torno a los aprendizajes y/o contenidos desarrollados), la satisfacción (con respecto a las actividades, beneficios autopercebidos, los formadores, metodología y relaciones interpersonales) y los aspectos de mejora organizativos y didácticos de la intervención.

2. LA PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Tomando como referencia las necesidades autopercebidas en el estudio inicial realizado a los estudiantes se trabajó en el diseño de la propuesta de intervención. A continuación, se alude a los elementos curriculares que dan sentido a la propuesta.

Objetivos

Los objetivos generales del diseño de la intervención son:

I. Potenciar el bienestar personal y el equilibrio emocional de los estudiantes de Educación Social

II. Promover relaciones interpersonales saludables

Estos objetivos se concretan en una serie de objetivos específicos:

- Favorecer el reconocimiento de las propias emociones.
- Desarrollar un mayor vocabulario emocional.
- Regular las emociones que pueden desencadenar conflictos no deseables.
- Fomentar actitudes de aceptación y valoración personal.
- Prevenir situaciones de conflicto generadas por desequilibrio emocional.
- Desarrollar estrategias de comunicación efectiva y afectiva.

Contenidos

En la tabla siguiente (Tabla 1) se delimitan los contenidos del curso formativo, configurados en 5 bloques tomando como referencia la base teórica del modelo pentagonal de Educación Emocional planteado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007) y del modelo de programas de aprendizaje socioemocional de la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (Dermody et al., 2022).

Tabla 1. *Contenidos del curso formativo*

1. Conciencia emocional: La piedra angular de la Inteligencia emocional
1.1. Inteligencia emocional, competencias emocionales y aprendizaje socioemocional. Aproximación conceptual
a) ¿Qué son las emociones?
b) ¿Cómo se producen?
c) ¿Por qué desarrollar la conciencia emocional? El clima emocional
2. Equilibrio, gestión y/o control emocional
a) La identificación de emociones: pensamientos, sentimientos, acciones
b) El manejo y la gestión emocional
c) Estrategias de regulación emocional. Cómo evitar estar a merced de las emociones incontroladas
3. La autonomía y responsabilidad
a) Factores que influyen en la motivación

b) El diálogo interno ¿Qué te dices a ti misma...?
c) Logros y autoeficacia

4. La comunicación afectiva y efectiva
--

a) La importancia de realizar y recibir mensajes positivos
b) Críticas y peticiones difíciles
c) Estrategias para manejar la escucha activa

5. El autocuidado

a) Compromisos y responsabilidad. Implicación personal en el logro de objetivos
b) Responsabilidad afectiva
c) Actitud proactiva

Metodología y actividades

La formación se desarrolla a través de una metodología eminentemente práctica y experiencial. En la educación emocional y, en el desarrollo de competencias, es fundamental la participación y, como formadores, se ha de tener capacidades para dinamizar el grupo y favorecer el encuentro (Álvarez-González y Bisquerra, 2012; Bisquerra, 2010). Para que la intervención tenga éxito los participantes deben sentirse seguros, cómodos e implicarse y ello exige poner en marcha diferentes estrategias y tipologías de actividades. Se busca que los participantes experimenten emociones, poniendo el énfasis en la búsqueda por la promoción de otras competencias que vayan más allá de comprender la base teórica sobre cómo se producen las emociones. La música, la escritura, el dibujo, las actividades de visualización y de caracterización, el juego cooperativo o la meditación se ofrecen como oportunidades para la experimentación de emociones y para poder desarrollar estrategias de regulación emocional, potenciando la reflexión interpersonal y el encuentro grupal.

Por ende, los formadores deben tener competencias suficientes para gestionar y dinamizar el grupo, potenciando un clima emocional adecuado y garantizando el acompañamiento, lo que nos lleva a justificar el número reducido de participantes.

Con el fin de facilitar una mayor comprensión del diseño didáctico del programa formativo y de la diversidad de estrategias metodológicas empleadas se alude, como ejemplo, a la actividad sobre la visualización y reflexión de la leyenda de Farid al Din Attar del cuento popular del rey y el anillo. La clave es que se parte de una actividad de relajación a través de la música y de la lectura de la leyenda que se conecta con una actividad de reflexión sobre los logros y el

agradecimiento, a través de una carta autodirigida. Es, por tanto, una actividad que recoge un número relevante de estrategias metodológicas y que suele ser altamente valorada por los beneficiarios de la intervención.

Evaluación

Se concibe la evaluación como un elemento que nos permite no solo garantizar evidencias sobre la efectividad e impacto de la formación, sino también dinamizar el proceso formativo, permitiendo adaptar la intervención en el logro de los objetivos didácticos (Pérez-González, 2008; Pérez-Juste, 2006). Con objeto de profundizar en el impacto del programa sobre las competencias socio-emocionales, así como evidenciar toda una serie de aspectos de mejora y potencialidades de la intervención, se diseña una estrategia evaluativa en la que se plantea el uso instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo, algunos ya estandarizados y otros diseñados *ad hoc* basándonos en la experiencia e investigación previa sobre programas formativos en materia de educación emocional (Torrijos-Fincias et al., 2018). Dicha estrategia evaluativa puede verse en la tabla siguiente (Tabla 2):

Tabla 2. *Variables e instrumentos de medida*

Finalidad	Variables	Instrumentos de medida
Sumativa	I-Nivel de Competencia Emocional autopercebido	I.1. Cuestionario de desarrollo emocional en adultos (CDE-A35) (Pérez-Escoda et al., 2021).
	III-Motivación hacia la formación	I.3. Encuesta inicial: Cuestionario de motivación y expectativas <i>ad hoc</i> .
Formativa	V-Satisfacción	I.4. Diarios de seguimiento
	VI-Seguimiento	

3. LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURSO FORMATIVO

La propuesta de intervención se materializó a través de un curso formativo que fue denominado “Competencias emocionales para educadores sociales: Estrategias para el autocuidado”, estructurado a través de 5 sesiones, con un total de 25 horas formativas que se llevaron a cabo en horario de tarde, durante los meses de marzo y abril de 2023.

Se ofertó como formación gratuita, voluntaria y extracurricular, es decir, no se circunscribe al desarrollo de ninguna materia del Grado en Educación Social, aunque sí se le reconoció un certificado de participación. El curso tuvo una gran aceptación y demanda, recibándose un total de 46 solicitudes. No obstante, las características de la intervención no permitieron aceptar todas las solicitudes. Tras la consideración de las particularidades metodológicas, participaron en el curso formativo un total de 25 estudiantes del Grado en Educación Social de la Universidad de Salamanca. La selección de los participantes se llevó a cabo de acuerdo con dos criterios: orden de inscripción y el compromiso explícito de asistencia a todas las sesiones.

El curso fue implementado y coordinado, en su gran mayoría, por una formadora con experiencia y formación previa en educación emocional, quien conocía previamente a los participantes, ya que es docente en el Grado en Educación Social.

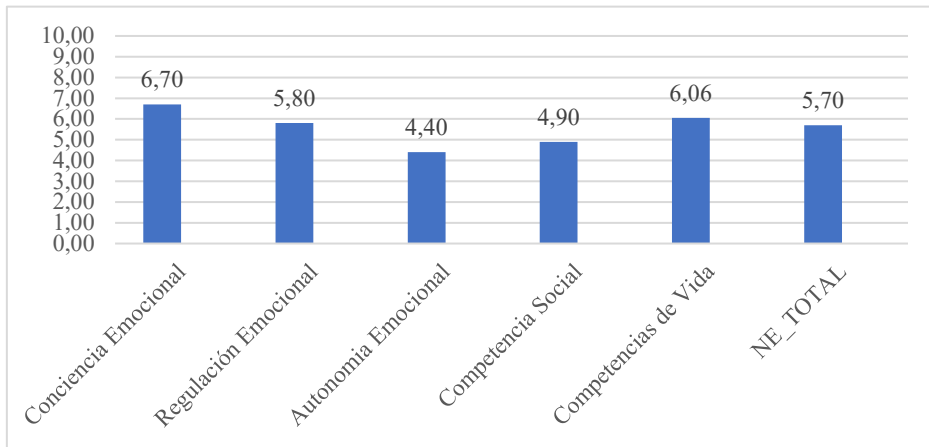
II. RESULTADOS

1. ESTUDIO DE NECESIDADES PREVIAS

El estudio inicial de necesidades previas nos permite identificar necesidades formativas de los estudiantes del Grado en materia de educación emocional, así como el interés hacia la formación y las fuentes de información previa. En el mismo participaron, de forma voluntaria, más del 70% de los estudiantes matriculados en el Grado en Educación Social en el curso académico 2022-2023. De los 219 participantes totales 195 eran mujeres (89% de la muestra total), siendo este un rasgo característico en los perfiles de las titulaciones en educación. En cuanto a la edad la media se sitúa en los 20,5 años ($S_x=2,71$).

En la figura siguiente (Figura 1) se presentan los resultados descriptivos del nivel de competencia emocional autoinformado de los estudiantes.

Figura 1. Resultados del CDE-A35 en los estudiantes del Grado



Los resultados generales, de acuerdo a las puntuaciones medias en cada una de las dimensiones que se toman en consideración en el CDE-A35, muestran las puntuaciones más bajas en la dimensión de autonomía emocional ($Md=4,40$; $Sx=1,52$) y competencia social ($Md=4,90$; $Sx=1,88$). Teniendo en cuenta que el CDE-A35 indica el potencial de desarrollo educativo de las diferentes dimensiones (tomando como referencia una escala de 0 a 10), vemos un importante margen de mejora en la dimensión 3, autonomía emocional, que guarda relación con la autogestión emocional, la responsabilidad, la capacidad para buscar ayuda y la autoeficacia personal. Lo mismo ocurre con la dimensión de competencia social, que hace referencia a la capacidad para mantener buenas relaciones con otros, a las actitudes prosociales, la comunicación efectiva y la asertividad.

En cuanto a la formación previa, únicamente 22 participantes de los 219 encuestados (10,04% de la muestra) manifestó tener conocimientos previos sobre el tema (Figura 2). La categorización con respecto a las fuentes de información, puso de manifiesto que 11 de ellos reconocían haber recibido formación en el ámbito de la formación reglada (bien por la formación previa en formación profesional en Animación Sociocultural o en Máster o en alguna charla puntual en su escolaridad). A su vez, 3 de ellos reconocían haber trabajado estos contenidos en trabajos o prácticas profesionales y 6 manifestaban haberlo trabajado a nivel de terapia individual.

Figura 2. Fuentes de información en materia de educación emocional

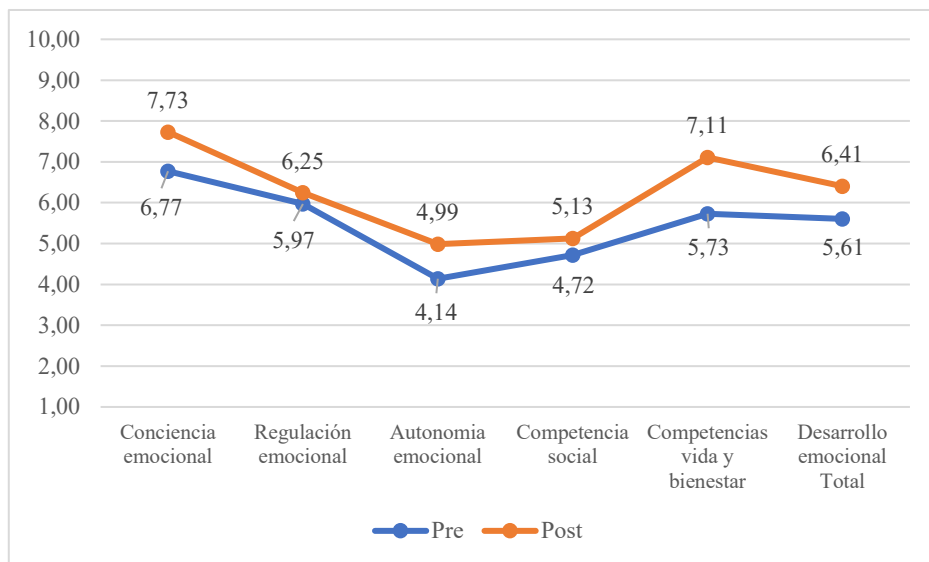


En cuanto al interés por recibir formación en la materia, el 83,1% de los encuestados manifestó (en una escala del 1 al 10) su interés sobre 9-10 puntos (el 74% de la muestra situó el valor máximo). El 7,7% otorgo un valor de 7-8 puntos. En suma, estamos ante unos valores que evidencian un interés muy elevado hacia este tipo de formación.

2. IMPACTO DEL CURSO FORMATIVO SOBRE EL NIVEL DE COMPETENCIA EMOCIONAL

El estudio sobre el impacto de la formación sobre el nivel de competencia emocional autoinformado (Figura 3) muestra como las medias de los estudiantes previo al curso, en comparación con las medias posteriores a la participación en el mismo, difieren en 0,28 puntos en la que menos diferencia se encuentra, relativa a la Regulación Emocional, y 1,38 puntos con la dimensión con mayor diferencia, relativa a Competencias para la vida y el bienestar. Esto puso de manifiesto una mejora en todas las dimensiones de la competencia emocional, siendo más notable en la dimensión de Competencias para la vida y el bienestar, la Conciencia emocional y el nivel de Desarrollo emocional total.

Figura 3. Puntuaciones medias sobre el nivel de competencia emocional autoinformado pre-post



Con objeto de profundizar en la significatividad de esa diferencia de medias con respecto al tratamiento, se estudia la normalidad de cada una de las variables del estudio que subyacen a la competencia emocional. El contraste de normalidad (Tabla 3) mostró resultados que indicaron que todos los ítems se ajustan a la normalidad salvo en el caso de la Regulación emocional, por tanto, se puede afirmar que la distribución de las variables se ajustan a una distribución normal ($p < 0,05$) salvo la dimensión Regulación emocional.

Tabla 3. Estudio de normalidad de las variables

	W	p
Puntuación total (pretest-postest)	0.946	0.202
Conciencia emocional (pretest-postest)	0.963	0.474
Regulación emocional (pretest-postest)	0.908	0.028
Competencia social (pretest-postest)	0.949	0.242
Autonomía social (pretest-postest)	0.970	0.646
Competencias vida y bienestar (pretest-postest)	0.930	0.088

Nota. Todos los ítems se ajustan a normalidad salvo en el caso de Regulación emocional.

De esta manera, se procede a realizar un contraste paramétrico, aplicando la prueba t de Student para muestras relacionadas (pre-postest), calculando también el tamaño del efecto (d) de Cohen para las variables que se ajustaban a la normalidad. En Regulación emocional se hace uso del estadístico rango con signo de Wilcoxon como alternativa no paramétrica. Para el contraste de Wilcoxon, la magnitud del efecto viene dada por la correlación biserial de rangos coincidentes. Dichos resultados se muestran en la Tabla 4. En definitiva, el contraste de hipótesis corrobora como existe una mejora a favor del curso. No obstante, y aunque en dos dimensiones (concretamente en Regulación emocional y Autonomía social) el valor p no devuelve valores significativos, los tamaños del efecto son altos; por ende, el curso mejora todas las dimensiones de la competencia.

Tabla 4. *Contraste de hipótesis sobre efectividad del programa de acuerdo al nivel de competencia emocional autopercibido*

	Estadístico	p	Tamaño del efecto
Puntuación total (pretest-postest)	-5.079	< .001	-1.016
Conciencia emocional (pretest-postest)	-4.738	< .001	-0.948
Regulación emocional (pretest-postest)*	76.500	0.063	-0.446
Competencia social (pretest-postest)	-2.864	0.009	-0.573
Autonomía social (pretest-postest)	-1.565	0.131	-0.313
Competencias vida y bienestar (pretest-postest)	-4.124	< .001	-0.825

3. SATISFACCIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PROCESO FORMATIVO

Con objeto de profundizar en la evaluación del proceso formativo y conocer la opinión de los participantes de forma periódica, en este estudio se incorpora un nuevo instrumento de evaluación no estructurado: los diarios de seguimiento elaborados por parte de los participantes.

Teniendo en cuenta las aportaciones de autores como Zabalza (2004), utilizamos un diario de tipo reflexivo (*reflective writing*) e introspectivo (*introspective writing*), para que los participantes señalen, al finalizar la sesión, aspectos a destacar sobre los temas abordados en las distintas sesiones, sobre el clima del grupo, sobre las actividades desarrolladas, sobre el cumplimiento de expectativas y la satisfacción o cualquier aspecto que estimaran oportuno.

Al finalizar cada una de las sesiones, se les pedía a los participantes que dedicaran unos minutos a hacer dicha reflexión, siendo esta una herramienta muy útil de recogida de información para conocer sus percepciones y valoraciones sobre el funcionamiento del programa formativo, donde el participante toma un papel activo a la hora de adaptar las siguientes sesiones.

Los diarios de seguimiento nos permitían conocer cómo los participantes valoraban las actividades y juegos, así como el clima del grupo, desde las primeras sesiones:

“Me ha sorprendido la primera sesión porque ha cumplido todas mis expectativas. Confío en que me va a servir de gran ayuda el curso. Creo que la reflexión del juego es algo que me va a resultar muy útil porque muchas veces he tenido actitudes egoístas hacia mis compañeros al realizar alguna actividad y hasta hoy no había sido consciente de ellas” (Participante_11_Primer seguimiento).

“La sesión me ha parecido interesante porque creo que es un ambiente familiar en el que me voy a sentir cómoda trabajando y no considero que me vaya a costar mucho mucho participar. Creo que las actividades han sido interesantes y me han hecho reflexionar. Siendo el primer día me ha gustado mucho” (Participante_13_Primer seguimiento).

A medida que avanzaban en las sesiones eran capaces de identificar nuevos aprendizajes que guardaban relación con las competencias que se pretendían desarrollar, sirvan como ejemplo comentarios como los que se presentan a continuación, donde se puede ver una estrecha relación con aprendizajes relacionados con la conciencia emocional, la autonomía emocional y con la adquisición de estrategias de regulación emocional.

“La sesión de hoy me ha parecido muy interesante para conocer nuevas emociones que desconocía” (Participante_5_Segundo seguimiento).

“Con lo que me quedo de la sesión de hoy es con esta última parte, porque el pensar en cómo me siento siempre lo dejo para cuando tengo más tiempo y, últimamente, no tengo tiempo, así que ha sido muy liberador el poder sentarme y pensar en mí, en darme las gracias y bueno, en mis logros, porque he llegado hasta aquí” (Participante_4_Tercer seguimiento).

“Hoy me he llevado muchas lecciones y me voy queriéndome a mí misma un poquito más. He aprendido la importancia de pararme a pensar cuando una situación me sobrepasa y el orden en el que debo hacerlo (yo, tu, nosotros)” (Participante_19_Tercer seguimiento).

“La primera actividad fue graciosa e hizo que me relajara, aunque también me hizo ver que tengo prejuicios de los que no soy consciente. Luego se han repetido características que pusieron en mí sobre. Estas fueron “responsable”, “inteligente” y “dulce”, entre otras. Me alegra dar esa imagen”. (Participante_22_Seguimiento 4).

La satisfacción hacia el proceso formativo se ve reflejada de acuerdo al clima del grupo, lo que justifica, una vez más esa necesidad de trabajar con grupos pequeños y de partir de su propia motivación. Los participantes se involucraban en las actividades y sentían la utilidad de los aprendizajes para su bienestar. Esto se ve a lo largo del proceso formativo, con comentarios como:

“Las horas de hoy han sido de lo más especiales, has conseguido que me vaya mucho más calmada en una tarde donde la ansiedad se estaba apoderando” (Participante_25_Seguimiento 3).

“Estoy descubriendo PERSONAS, con mayúsculas, aquí hay personas maravillosas con un fondo que no me imaginaba. Estas sesiones son dosis de realidad, verdaderas lecciones. Gracias a ti ya agradezco a mis compañeros” (Participante 21_Seguimiento 3).

En el seguimiento final se puede ver reflejada la satisfacción hacia el proceso formativo, valorando muy positivamente las competencias de la formadora, expresadas en agradecimiento así como su propia implicación, pues eran conscientes de que no sólo han adquirido herramientas para trabajar con otros la competencia emocional, sino que se han involucrado en su propio desarrollo competencial y son conscientes de que el curso constituye, en sí mismo, una experiencia formativa que debe sentar las bases para seguir trabajando.

“Estoy muy muy contenta con el curso, me ha encantado conocer a gente nueva y poder acercarme más a mí misma, gracias de verdad por eso. Sinceramente, no tengo palabras para describir lo contenta que estoy por haber participado y sobre todo porque fueras tú la que daba el curso”. (Participante_3_Último seguimiento).

“Me has regalado un espacio para mí, en una temporada en la que casi no tengo tiempo para dedicarme. Gracias. Me llevo estrategias para abrazarme, personas que quizás de otra forma no habría conocido, reafirmación sobre ciertos aspectos de mí que ya conocía y la posibilidad de descubrir otros tantos que quizás no tenía tan presentes” (Participante_8_Último seguimiento).

“En cuanto al curso, considero que me ha servido mucho para coger nuevas perspectivas de diferentes temas que hasta ahora no había dado importancia pero que realmente tienen un papel importante en mi día a día e influyen en mi bienestar y en el de los que me rodean. He aprendido técnicas que me van a ayudar mucho a reducir mi ansiedad en momentos complicados, consejos que me van a venir de lujo, emociones que no sabía ni que lo eran y además he conocido gente genial con la que he estado muy a gusto. Considero que no siempre voy a sacar provecho de lo que he aprendido en el curso porque habrá momentos y situaciones que me superen, pero intentaré ir incorporando poco a poco esos consejos a mi día a día y a mi manera de ver el mundo para luchar por mi propio bienestar la gran parte del tiempo” (Participante_13_Último seguimiento).

III. DISCUSION Y CONCLUSIONES

Este trabajo ha tenido como objetivo analizar la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales en el perfil formativo del Educador Social como herramienta clave para, por un lado, poder acompañar a las personas con las que trabaja y, por otro, afrontar los retos que generan los procesos de intervención socioeducativa. La realidad social en la que vivimos actualmente hace que, día a día, surjan nuevas necesidades, nuevos problemas sociales y nuevos retos culturales que han de ser respondidos con perfiles profesionales competentes y capacitados con herramientas y recursos para la gestión y autogestión emocional, entre otras (Beneyto et al., 2024; López-López et al., 2018). Para ello, el contexto universitario ha de asumir la responsabilidad de incorporar acciones formativas en los planes iniciales de estudio de estos profesionales en aras de facilitar estrategias pedagógicas para superar las dificultades de la práctica socioeducativa (López-Jiménez, 2017; Millán-Franco et al., 2021).

En este contexto, Calderón et al. (2020) refieren que “las artes entendidas como actividades humanas vinculadas a la expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y colectivas, potencian el bienestar y la salud” (p. 87). Es por ello que en el trabajo que aquí se presenta se ha desarrollado un programa formativo en el que se ha generado un lugar de encuentro en el que futuros educadores sociales puedan experimentar y desarrollar competencias personales a partir de diferentes estrategias metodológicas como la escritura, la meditación, el juego cooperativo, la caracterización, etc.

Uno de los objetivos específicos de este estudio se centró en conocer las necesidades formativas de los futuros educadores sociales de la Universidad de Salamanca a través del CDE-A35 (Pérez-Escoda et al., 2021) que evalúa, en formato autoinforme, la medida de competencia emocional en adultos a través de las cinco dimensiones que componen esta competencia: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Los resultados mostraron que las dimensiones con una menor puntuación autoinformada fueron la autonomía personal ($Md = 4,40$; $Sx = 1,52$) que se relaciona con la autogestión emocional, la capacidad para pedir ayuda y la autoeficacia personal y la competencia social ($Md = 4,90$; $Sx = 1,88$), que se relaciona con la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás y actitudes prosociales. Estos resultados se corresponden con estudios previos en los que ya se habían analizado estas necesidades formativas, pero en otros perfiles profesionales vinculados al ámbito educativo, como son los maestros y profesores (Rueda y Filella, 2016; Torrijos-Fincias et al., 2018; 2021), quienes indicaron que la competencia emocional como constructo, no se desarrolla a través de acciones del currículum oficial ni en la etapa de Educación Obligatoria ni en la Postobligatoria (y tampoco en el contexto universitario). Además, se preguntó si habían recibido formación previa sobre el tema, a lo que únicamente el 10,04% de los participantes respondió positivamente. Analizando las fuentes de formación previa, 11 personas indicaron haberse formado a través de cursos y acciones previas vinculadas a la formación profesional que ya habían cursado, 3 personas reconocieron haberlo trabajado en su período de práctica profesional y 6 personas señalaron una formación personal vinculada a terapias individuales (asistencia a psicólogo, principalmente).

El segundo objetivo específico de este estudio se centró en analizar el impacto del curso formativo sobre el nivel de competencia emocional de los participantes. Para ello, se ha presentado la planificación de un curso formativo destinado a trabajar sobre 5 bloques de contenidos (relacionados, a su vez, con las 5 dimensiones de la competencia emocional identificadas en el modelo de Educación Emocional de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y de Pérez-Escoda

et al. (2021). Los resultados mostraron diferencias significativas en todas las dimensiones evaluadas, siendo las dimensiones de Competencias para la vida y el bienestar, la Conciencia emocional y el nivel de Desarrollo emocional total sobre las que se refleja un mayor impacto del programa. Los resultados obtenidos son acordes a los planteados por otras investigaciones en las que la competencia emocional es clave para la promoción y garantía del bienestar personal y social, que, a su vez, surgen como estrategias de prevención y permiten adquirir conocimientos, habilidades y actitudes para establecer y mantener relaciones responsables y sociales con los demás (Gimbert et al., 2023; Guay et al., 2022; Ros-Morente et al., 2024; Valente, 2021).

El último objetivo de este trabajo fue valorar el nivel de satisfacción y seguimiento del proceso formativo, para ello se incorporó como instrumento de evaluación el diario de seguimiento. Este instrumento, que exige un planteamiento reflexivo e introspectivo (Zabalza, 2004), permitió conocer la valoración sobre los temas tratados en las diferentes sesiones, sobre el clima de grupo, el cumplimiento de expectativas con respecto a la formación y la satisfacción general con el proceso. Los resultados indicaron que, desde el inicio de las sesiones, los participantes percibían cómo las diferentes actividades planteadas mejoraban el clima de grupo, pero también, se reflejaba una reflexión sobre el aprendizaje continuo. El análisis de contenido de dicha herramienta evaluativa mostró que no solo se percibía la satisfacción hacia el proceso formativo, sino hacia las competencias pedagógicas de la formadora, poniendo énfasis en la estructuración y planteamientos pedagógicos de la acción formativa en la que habían participado.

Investigaciones como la presentada se centran no sólo en destacar, una vez más, la pertinencia de la educación emocional en la formación de los educadores sociales, sino en ofrecer respuestas formativas y ofrecer evidencias del impacto de este tipo de formación. Los estudiantes, futuros educadores sociales, consideran importante formarse en educación emocional y se implican en el proceso. Además, la evaluación inicial, pone de manifiesto un importante potencial de desarrollo emocional, principalmente en competencias vinculadas con la auto-gestión o las habilidades sociales, siendo competencias claves en el desempeño profesional del Educador Social. No obstante, aunque podemos afirmar que la intervención ha tenido éxito, conviene aprovechar los resultados de la evaluación para reflexionar entorno a los aspectos que han incidido en el desarrollo competencial que se produce en la intervención. Así, aspectos como el interés y la disposición de los estudiantes, la experiencia y conexión con la formadora y el clima grupal son claves en el éxito de este tipo de iniciativas. Ello justifica la

razón de trabajar con grupos pequeños atendiendo a ese carácter de la metodología didáctica que debe ser clave cuando planteamos formación en educación emocional, tal y como ya señalaron previamente expertos en la materia como Agullo et al. (2010).

Como responsables de la formación inicial y continua de futuros Educadores Sociales, nuestra labor no debe limitarse únicamente a garantizar que sean capaces de diseñar programas y proyectos de intervención en educación emocional, sino que es igualmente relevante fomentar el desarrollo de competencias para su bienestar personal y social que facilite la resolución de conflictos propios de su práctica profesional (Bisquerra et al., 2015; Lizarte y Fernández, 2018). En este sentido, del propio planteamiento de trabajo y de los resultados podemos extraer conclusiones claves para futuras líneas de trabajo: (1) Cuando se recibe formación previa sobre educación emocional, la autopercepción de la propia competencia emocional es mejor, lo cual, a su vez, permite desarrollar estas habilidades y favorece la implicación en experiencias formativas similares. (2) Los participantes son conscientes de los aportes de la educación emocional en su desarrollo integral y en su transferencia social con los demás, por lo que esta situación facilita que se involucren, aún más, en este tipo de actuaciones formativas.

La implicación en el proceso formativo es clave para alcanzar buenos resultados y ello ha exigido que tomemos en consideración en la intervención socioeducativa un modelo de evaluación que vaya más allá de conocer el impacto del programa, partiendo de la autopercepción de necesidades formativas, de la disposición y de ofrecer actividades que hagan responsable al participante de su proceso de aprendizaje y desarrollo, dotando a la formadora de un rol de facilitadora. Esto plantea nuevas variables en el diseño y evaluación de programas de educación emocional que merecen ser atendidas desde la investigación evaluativa.

Para finalizar, sin restar valor al propio planteamiento y resultados de la investigación, señalar que, el estudio aquí presentado, no está exento de limitaciones que hacen compleja una generalización de resultados o la réplica de la intervención. Somos conscientes de que el uso de una medida única de autoinforme sobre el nivel de competencia emocional limita parcialmente la conceptualización del constructo e, incluso, el situar la investigación en un contexto específico. A la par, el grupo de participantes es pequeño, aspecto que se plantea como limitación, aunque, como se ha marcado anteriormente, conlleva también beneficios formativos para los participantes. No obstante, los resultados de la experiencia formativa, responden a inquietudes y necesidades de este ámbito

socioeducativo y plantean nuevos interrogantes y futuras líneas de trabajo en las que se empleen otro tipo de medidas e instrumentos, sitiendo un punto de referencia para tomar en consideración la educación emocional en la renovación de los planes de estudio de Educación Social que requiere la actual política universitaria.

AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento al proyecto: “El desarrollo de competencias emocionales en los Educadores Sociales. Diseño y evaluación de una estrategia formativa”, financiado en el marco de los Programas propios de la Universidad de Salamanca, Programa I, modalidad CS (Referencia K224).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló, M.J.; Filella, G., García-Navarro, E., López-Cassá, E. y Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Horsori.
- Álvarez-Fernández, A. (2017). El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Beneyto, M., Collet, J., y García, M. (2024). Hacia una comunidad inclusiva o cómo, sin el entorno, no puede haber una inclusión real. En J. Collet; M. Naranjo y J. Soldevila (Coords). *Educación inclusiva global* (pp. 193-211). Octaedro.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J.C. y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Calderón, D., Gustems-Carnicer, J., Martín-Piñol, C., Fuentes-Moreno, C. y Portela-Fontán, A. (2020). Las emociones en la experiencia artística: Claves para el desarrollo educativo y social. *Educación y Pedagogía*. <https://goo.su/uxe5>.
- Cañero, M., Mónaco, E., Montoya, G. y Montoya, I. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health*, 9, 19-29. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.313>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos*. Pearson Educación.
- Costa, A. y Faria, L. (2017). Educación social y emocional revisitada: Perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 65-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136011>.
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X. y Salgado-Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la

- Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Dermody, C., Dusenbury, L., Greenberg, M., Godek, D., Connor, P., Cross, R., Martinez-Black, T., Solberg, S., Kroyer-Kubicek, R., Atwell, M. y Bridgeland, J. (2022). *A Developmental Framework for the Integration of Social and Emotional Learning and Career and Workforce Development*. CASEL.
- Durlak J. A., Domitrovich C. E., Weissberg R. P. y Gullotta T. P. (2017). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- Fidias, F. (2011). *Guía para la formulación y evaluación de proyectos comunitarios*. Episteme.
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M. y Molina, C. E. (2023). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3-39. <https://doi.org/10.1177/19427751211014920>
- Giné, C. (2007). El Asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (89-100). Graó.
- Guay, S.; Lemyre, A. y Geoffrion, S. (2022). Work-related predictors of mental health, presenteeism, and professional quality of life following exposure to a potentially traumatic event in child protection workers. *European Journal of Psychotraumatology*, 13(1), 2037904. <https://doi.org/10.1080/20008198.2022.2037904>
- Hernández, R., y Murillo, F.J. (2011). Teorías y Modelos curriculares. En I. Cantón y M. Pino-Juste (Eds). *Diseño y Desarrollo del currículum* (pp. 57-76). Alianza Editorial.
- Herrera, D. (2021). Intervención con menores infractores. Revisión del enfoque educativo a través de una historia positiva. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socio-educativa*, 79, 35-53. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn79id380891>
- Herrera-Pastor, D., Padilla-Carmona, M. T. y González-Montegudo, J. (2020). Acompañamiento sociopedagógico, holismo y longitudinalidad: Claves de una buena práctica con un menor infractor. *Revista Fuentes*, 22(1), 62-74. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.05>
- Lizarte, E. J. y Fernández, M. (2018). Competencias profesionales del Educador Social: comparación de las percepciones de estudiantes de grado y de profesionales en activo. *Publicaciones*, 48(2), 257–277. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8343>
- Long, J., Sullivan, C., Wooldredge, J., Pompoco, A. y Lugo, M. (2018). Matching needs to services: Prison treatment program allocations. *Criminal justice y Behaviour*, 46 (5), 674-696. <https://doi.org/10.1177/0093854818807952>
- López-Jiménez, P. (2017). Competencias socioemocionales y salud en Educación Social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 66, 51-69.
- López-Arias, J.M. y Rodríguez-Esteban, A. (2022). Competencias socioemocionales de los educadores sociales: la influencia del contexto laboral. *Educar*, 58(2), 535-550. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1532>
- López-López, M.C.; León Guerrero, M.J. y Pérez García, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>

- Martínez-Otero, V. (2021). Pedagogía social y Educación Social. *Revista Educação em Questão*, 59, 1-22. <http://orcid.org/0000-0003-3971-7204>
- Matthews, H. (2022). The relevance of emotional intelligence in social work practice and education. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 34(2), 100–104. <https://doi.org/10.11157/anzswj-vol34iss2id853>
- Millán-Franco, M.; Orgambidez, A.; Domínguez de la Rosa, L. y Martínez Martínez, L. (2021). La competencia emocional como predictora de la felicidad en trabajadores sociales. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(2), 259-274. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.17>
- Parcerisa, A. y Forés, A. (2003) ¿Didáctica y Educación Social: una convivencia llena de posibilidades? *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 25, 70- 81. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165443>
- Parcerisa, A., (2008). *Didáctica de la Educación Social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Graó.
- Parcerisa, A., Giné, N. y Forés, A. (2010). *La Educación Social. Una mirada didáctica*. Graó.
- Pérez-Serrano, G. (2016). *Diseño de proyectos sociales. Aplicaciones prácticas para su planificación, gestión y evaluación*. Narcea.
- Pérez-Escoda, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44 <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-Escoda, N., Alegre-Rosselló, A., & López-Cassà, È. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos (CDE-A35). *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 37–60. <https://doi.org/10.6018/educatio.422081>
- Quintanal, J., Melendro, M., Rodríguez, A.E., y Marí, S. (2016). *Acción Socioeducativa con colectivos Vulnerables*. Universidad Internacional de Educación a Distancia.
- Ros-Morente, A., Gomis, R., Priego, M. y Filella, G. (2024). Análisis de la relación e intervención entre las competencias emocionales y la violencia. El papel de la ansiedad. *Educación XXI*, 27(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.35828>
- Rueda, E. (2021). Competencias para realizar una labor socioeducativa de calidad con menores: Especial atención a la empatía. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, 101- 123. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn77id379714>
- Ruvalcaba-Romero, N., Murrieta-Cummingsy, P. y Arteaga-Velázquez, A. (2016). Competencias socioemocionales y percepción de la comunidad ante la conducta agresiva en adolescentes que viven en entornos de riesgo. *Acción Psicológica*, 13(2), 79-88. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17816>
- Torrijos Fincias, P. y Serrate González, S. (2021). Beneficios de los programas intergeneracionales en el desarrollo de competencias emocionales. *Estudios pedagógicos*, 47(3), 273-290. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300273>
- Torrijos-Fincias, P., Martín-Izard, J. F., y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 579-597. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V22I1.9943>
- Torrijos-Fincias, P., Murciano-Hueso, A. B., González-Santamaría, V. y Calvo-Álvarez, M. I. (2022). La formación en educación emocional en el marco de la sociedad global:

- oportunidades y retos socioeducativos. En A.V. Martín-García y L.B. Espejo-Villar (Eds), *Educación en la sociedad global: lecturas de la agenda política y social* (pp. 229-249). Octaedro.
- Torrijos-Fincias, P., Torrecilla Sánchez, E. M., Murciano Hueso, A.B. y González Santamaría, V. (2023). Formación previa e interés por el desarrollo de Competencias Emocionales en la Formación inicial de los Educadores Sociales de la Universidad de Salamanca. En J.L. Soler, J. Cano, A.R. Martínez, A. Royo y R. Sánchez-Sánchez (Coords.), *Emociones que merece la pena vivir* (pp. 343-351). Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Torrijos-Fincias, P., Torrecilla-Sánchez, E. M. y Rodríguez Conde, M. J. (2018). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Anales de psicología*, 34(1), 68-76. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.1.273451>
- Valente, S. (2021). Social-emotional skills in social educator activity: Implications for school inclusion. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 2332-2349. <http://dx.doi.org/10.21723/riace.v15iesp3.14441>

Patricia Torrijos-Fincias
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
Universidad de Salamanca
Pº Canalejas, 169
37008 Salamanca (España)
<https://orcid.org/0000-0001-8183-1284>

Virginia González-Santamaría
Instituto Universitario de Integración en la Comunidad
Universidad de Salamanca
Pº Canalejas, 169
37008 Salamanca (España)
<https://orcid.org/0000-0003-3365-6332>

Eva María Torrecilla-Sánchez
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
Universidad de Salamanca
Pº Canalejas, 169
37008 Salamanca (España)
<http://orcid.org/0000-0001-9184-8442>

José Carlos Sánchez-Prieto
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
Universidad de Salamanca
Pº Canalejas, 169
37008 Salamanca (España)
<https://orcid.org/0000-0002-8917-9814>