

Desarrollo de competencias emocionales para educadores sociales: resultados de la aplicación de un programa formativo

**Development of emotional competencies for social educators:
results of the implementation of a training programme**

Desenvolvimento de competências emocionais para educadores sociais: resultados da implementação de um programa de formação

Patricia TORRIJOS-FINCIAS  <https://orcid.org/0000-0001-8183-1284>

Eva María TORRECILLA-SÁNCHEZ  [http://orcid.org/0000-0001-9184-8442](https://orcid.org/0000-0001-9184-8442)

José Carlos SÁNCHEZ-PRIETO  <https://orcid.org/0000-0002-8917-9814>

Virginia GONZÁLEZ-SANTAMARÍA  <https://orcid.org/0000-0003-3365-6332>

Universidad de Salamanca

Fecha de recepción: 20.I.2025

Fecha de revisión: 18.III.2025

Fecha de aceptación: 24.VI.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Patricia Torrijos-Fincias: Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169, c.p. 37008 Universidad de Salamanca, España. E-mail: patrizamora@usal.es

PALABRAS CLAVE:

Desarrollo emocional;
educación social;
aprendizaje socioemocional;
enseñanza superior;
bienestar.

RESUMEN: El desarrollo de competencias emocionales se promueve como una estrategia clave para favorecer el bienestar personal y social y para hacer frente a los retos de los profesionales del ámbito educativo. Las necesidades socioeducativas actuales requieren de profesionales que estén dispuestos a trabajar en diferentes contextos, ámbitos emergentes y con diferentes colectivos, lo cual exige nuevas competencias que no siempre son atendidas en los planes de estudio de las Universidades. La presente investigación tiene como objetivo no sólo evidenciar necesidades formativas, sino también formar a los/las profesionales de la Educación Social en Educación Emocional, partiendo de una detección previa de necesidades y diseñando y evaluando un programa formativo. Para ello, en el marco de una investigación evaluativa, se propone un estudio ex post facto que permite analizar las necesidades formativas en materia de Competencias Emocionales en estudiantes del Grado en Educación Social de la Universidad de Salamanca, atendiendo también a la satisfacción con la vida. Los resultados evidencian la pertinencia de la Educación Emocional en la formación superior, siendo esta una necesidad autopercebida

	<p>en los/las participantes, a la par que se produce una mejora en el nivel competencial evaluado y en la satisfacción con la vida. En conclusión, los/las estudiantes del Grado son conscientes de los beneficios de la educación emocional y de la necesidad de implicarse en procesos formativos. Se discute la conveniencia, por un lado, de incorporar programas de intervención explícitos en los planes de estudio de futuros profesionales de la Educación Social y por otro, la importancia de promover acciones formativas relacionadas con el desarrollo de competencias socioemocionales.</p>
KEYWORDS: Emotional development; social education; social-emotional learning; higher education; wellbeing.	<p>ABSTRACT: The development of emotional competences is promoted as a key strategy to favour personal and social well-being and to face the challenges of professionals in the educational field. Current socio-educational needs require professionals who are willing to work in different contexts, emerging fields and with different groups, which requires new competences that are not always addressed in university curricula. The aim of this research is not only to highlight training needs, but also to train Social Education professionals in Emotional Education, starting from a prior detection of needs and designing and evaluating a training programme. For this purpose, within the framework of an evaluative research, an ex post facto study is proposed to analyse the training needs in the field of Emotional Competences in students of the Degree in Social Education at the University of Salamanca, also taking into account life satisfaction. Results show the relevance of Emotional Education in higher education, as it is a self-perceived need of the participants, as well as an improvement in the assessed level of competence and satisfaction with life. In conclusion, the Bachelor students are aware of the benefits of emotional education and of the need to get involved in training processes. The convenience of incorporating explicit intervention programmes in the curricula of future Social Education professionals and the importance of promoting training actions related to the development of socioemotional competences are discussed.</p>
PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento emocional; educação social; aprendizagem socio-emocional; ensino superior; bem-estar.	<p>RESUMO: O desenvolvimento de competências emocionais é promovido como uma estratégia fundamental para favorecer o bem-estar pessoal e social e para enfrentar os desafios dos profissionais no domínio da educação. As necessidades socioeducativas actuais exigem profissionais dispostos a trabalhar em diferentes contextos, campos emergentes e com diferentes grupos, o que requer novas competências que nem sempre são abordadas nos currículos universitários. O objetivo desta investigação é não só evidenciar necessidades de formação, mas também formar profissionais de Educação Social em Educação Emocional, partindo de uma deteção prévia de necessidades e da conceção e avaliação de um programa de formação. Para tal, no âmbito de uma investigação avaliativa, propõe-se um estudo ex post facto para analisar as necessidades de formação no domínio das Competências Emocionais em estudantes da Licenciatura em Educação Social da Universidade de Salamanca, tendo também em conta a satisfação com a vida. Os resultados mostram a relevância da Educação Emocional no ensino superior, sendo esta uma necessidade auto-percebida pelos participantes, ao mesmo tempo que se regista uma melhoria no nível de competência avaliado e na satisfação com a vida. Em conclusão, os estudantes de licenciatura estão conscientes dos benefícios da educação emocional e da necessidade de se envolverem em processos de formação. Discute-se a conveniência de incorporar programas de intervenção explícita nos currículos dos futuros profissionais de Educação Social e a importância de promover ações de formação relacionadas com o desenvolvimento de competências socioemocionais.</p>

Introducción

Formar a profesionales para la intervención socioeducativa exige tomar en consideración una serie de competencias que no siempre se responden en los planes de estudios actuales. La Universidad y, por consiguiente, el personal docente, asume la responsabilidad de atender a los nuevos retos sociales y de dotar de competencias a futuros educadores para superar los desafíos actuales (López-López *et al.*, 2018). En el caso concreto de los profesionales de la educación social, como profesión de carácter pedagógico que se materializa en diversidad de contextos

y funciones, las competencias emocionales se convierten en una herramienta clave para hacer frente a las adversidades de la práctica, favoreciendo procesos de adaptación, así como el vínculo con aquellas personas con las que inician y establecen procesos de acompañamiento y ayuda (Millán-Franco *et al.*, 2021). El profesional de la educación social, como agente especializado en intervención socioeducativa, se enfrenta a importantes retos y desafíos en su práctica, lo que exige no sólo que adquiera, aprenda, desarrolle contenidos y herramientas para favorecer el bienestar de aquellos/as con los/las que trabaja, sino que disponga de competencias

suficientes para mantener su propio equilibrio y bienestar emocional (Álvarez-Fernández, 2017; Guay *et al.*, 2022; Mendo-Lázaro *et al.*, 2016). Además, las exigencias laborales y la complejidad de situaciones a las que se enfrentan, resaltando ámbitos como los centros residenciales de menores o los centros cerrados, se han identificado como contextos de riesgo para el bienestar (Rueda, 2021; Valente, 2021). Se evidencia así la necesidad de que estos/as profesionales adquieran una importante dotación de competencias socioemocionales que minimicen estos riesgos y mejoren su bienestar personal (Aguilar *et al.*, 2019). Aunque se hace notoria dicha necesidad, no se encuentra mucha literatura científica relativa al desarrollo de competencias emocionales en el ámbito de la educación social (López-Arias y Rodríguez-Estebe, 2022), ni se conocen resultados y estudios sobre la implementación de programas de educación emocional para este perfil profesional, algo que se ha tomado en consideración en otros perfiles educativos, entre los que se encuentran maestros y profesorado (Palomera *et al.*, 2017; Torrijos *et al.*, 2018). En trabajos como los de Lizarte y Fernández (2018), se muestra que la necesidad formativa en materia de educación emocional es reconocida tanto por estudiantes de Grado en Educación Social, como por profesionales en activo, considerándose las competencias vinculadas al desarrollo emocional como las más valoradas para el desempeño profesional. No obstante, y sin negar la necesidad de promover una serie de competencias emocionales de cara a favorecer el aprendizaje socioemocional (Fullama *et al.*, 2011), no parece existir un consenso general sobre las concepciones, modelos y herramientas para medir y definir dichas competencias, existiendo diferentes marcos que aportan evidencias a este campo (Pérez-González *et al.*, 2020). Sin embargo, sí existe un acuerdo en la comunidad científica para defender que las competencias emocionales son claves en la necesidad de promoción del aprendizaje socioemocional como garante de bienestar personal y social, a la par que, como estrategia de prevención. El aprendizaje socioemocional es concebido como un proceso continuo y permanente, mediante el cual las personas adquieren conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar identidades saludables, manejar emociones y lograr metas personales y colectivas, que permiten sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2020). En la responsabilidad

por formar a diferentes perfiles socioeducativos y, sin entrar en controversias entre los diferentes modelos, se acuña ese acuerdo académico en el que se evidencia que existen toda una serie de competencias emocionales que conviene potenciar para favorecer el aprendizaje socioemocional, el bienestar y la convivencia, impactando notablemente en algunas alteraciones emocionales (Gimbert *et al.*, 2023; Durlak *et al.*, 2017; Jones *et al.*, 2013; Ros-Morente *et al.*, 2024). Si ponemos el foco en el desarrollo de competencias emocionales de los profesionales de la educación social, podemos afirmar que la literatura científica indica que la adquisición de estas no solo va a implicar una mejora en el clima laboral, sino en el ejercicio de sus funciones, favoreciendo el rendimiento laboral. Además, su adquisición, no solo conlleva una mejora en el clima laboral y una optimización del rendimiento profesional, sino que repercute directamente en la población objeto de intervención (Eslava-Suanes *et al.*, 2018). La pertinencia de la formación en competencias emocionales aumenta si tomamos en consideración los contextos de vulnerabilidad social y alto riesgo en los que se desarrolla la actuación profesional del/la educador/a social, siendo estas variables las que intervienen notablemente en el bienestar personal de estos/as profesionales (Guay *et al.*, 2022; Valente, 2021). Se hace referencia a condiciones y entornos laborales que afectan a la motivación o al estrés (López-Arias y Rodríguez-Estebe, 2022). El desarrollo de competencias emocionales, tomando como referencia la Inteligencia Emocional autopercebida, se ha establecido como una variable que guarda una estrecha relación con la satisfacción vital y la sensación subjetiva de bienestar (Mikulic *et al.*, 2010; Rey *et al.*, 2011). Cuando nos referimos al bienestar, aludimos a un constructo complejo y subjetivo que atiende componentes como la satisfacción por la propia vida, condicionado por los diferentes ámbitos en los que la persona se desenvuelve y por la presencia de emociones positivas y un nivel acorde de emociones negativas (Diener, 2000). Investigaciones actuales muestran que la satisfacción vital guarda relación directa con la satisfacción laboral y que ese vínculo es recíproco (Bialowolski y Weziak-Bialowolska, 2020). O lo que es lo mismo, así como una buena satisfacción laboral permite a las personas estar más contentas con su vida en general, la satisfacción vital, a su vez, podría afectar a su satisfacción laboral al permitir a las personas adoptar metas personales (Luhmann y Hennecke, 2017). De dichos estudios, como evidencias prácticas, se puede inferir que el desarrollo de competencias

emocionales y el fomento de buenas relaciones entre profesionales con el mismo perfil es un elemento clave para aumentar la satisfacción laboral y, por consiguiente, estaríamos influyendo en el bienestar.

1. Justificación y objetivos

El presente trabajo plantea como objetivo principal fundamentar la pertinencia y necesidad de potenciar la educación emocional entre estudiantes del Grado en Educación Social, como herramienta para promover su bienestar y, como paso previo para poder desarrollarla en aquellos contextos y con aquellas personas con las que tengan ocasión de desempeñar su quehacer profesional. Para ello, con el fin de ofrecer evidencias sobre el impacto de la educación emocional, partiendo de los resultados de un estudio inicial sobre el nivel de competencia emocional autopercibido de los estudiantes del Grado, se plantea la implementación y evaluación de un programa formativo, tomando como base teórica el modelo pentagonal del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) desde el que se considera que existe una serie de competencias y habilidades que pueden ser desarrolladas y que guardan una relación estrecha con el bienestar (Ros-Morente *et al.*, 2024) y la satisfacción vital. Así, las preguntas que ocupan esta investigación se concretan en ¿Cuál es el nivel de desarrollo emocional y la satisfacción vital autopercibida del estudiantado del Grado en Educación Social? ¿Es posible mejorar esos niveles autopercibidos mediante la implementación de un curso formativo? ¿Existe relación entre las competencias emocionales y la satisfacción vital? y, por último, ¿Aumenta la relación entre variables como consecuencia de la intervención?

2. Metodología

De acuerdo con los objetivos de investigación y para responder a las preguntas formuladas se realizaron dos estudios de carácter cuantitativo puro (Johnson *et al.*, 2007). En primer lugar, como respuesta a la pregunta 1 se planteó un estudio exploratorio empleando un diseño no experimental transversal, dado que no existe manipulación de las variables. En segundo lugar

y respondiendo a las preguntas de investigación 2, 3 y 4 se llevó a cabo un estudio correlacional causal a través de un diseño cuasiexperimental pretest-posttest de un solo grupo (Amaiquema-Márquez, 2019; Bisquerra, 2004) considerando como tratamiento el curso llevado a cabo. Para el estudio 2 se formularon las siguientes hipótesis:

H1. El desarrollo emocional del alumnado de educación social aumentará tras su participación en el curso.

H2. La satisfacción con la vida de estudiantes de educación social aumentará tras su participación en el curso.

H3. Existe relación entre el desarrollo emocional y la satisfacción con la vida de los/as estudiantes de educación social.

H4. La relación entre el desarrollo emocional y la satisfacción vital aumenta tras la intervención.

2.1. Población y muestra

Como se ha mencionado anteriormente, la población de los estudios 1 y 2 está formada por el conjunto de estudiantes del Grado en Educación Social, de esta población se extrajo una muestra para cada uno de los estudios mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad o conveniencia.

La muestra participante en el estudio 1 se conformó a partir del total de estudiantes matriculados en el Grado en Educación Social en la Universidad de Salamanca en el curso académico 2022-2023 solicitando la colaboración del equipo de coordinación del Grado, quienes administraron el cuestionario en el aula. Finalmente, respondieron al cuestionario un total de 219 estudiantes de los 301 matriculados (con una proporción del 72.8 % del total de estudiantes del Grado). Conviene destacar que ningún estudiante se negó a cumplimentar el cuestionario y que se interesaron por sus resultados individuales. En lo que respecta a la muestra de este primer estudio, se presentan las características de acuerdo con el género, curso matriculado y experiencia formativa previa en materia de educación emocional en la tabla siguiente (Tabla 1).

Tabla 1: Características de la muestra participante															
Hombre		Mujer		1.º		2.º		3.º		4.º		Sí		No	
%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
11	24	89	195	32.4	71	27.4	60	23.3	51	16.9	37	21	9.6	198	90.4

Fuente: elaboración propia

Como se observa el perfil de la muestra participante queda configurado por una gran mayoría mujeres (86.7 %), con una mayor participación en el primer curso, con edades comprendidas entre los 17 y 43 años, siendo la media 20.5 años ($Sx = 2.71$). La diferencia de proporción de mujeres frente a hombres queda explicada por ser un rasgo común en los estudios de Grado de la Facultad de Educación. De acuerdo con el curso en el que estaban matriculados se observan diferencias en el porcentaje de participación, debidas al momento de aplicación del instrumento y al carácter de algunas materias ya que, por ejemplo, en 4.º cuso se encuentran cursando el Prácticum y las asignaturas tienen un carácter optativo, lo que supuso aplicar el instrumento en diferentes materias, no pudiendo hacer coincidir a todo el grupo clase en una misma aplicación. Es de interés destacar que escasamente un 10 % de la muestra informa haber recibido formación específica en materia de educación emocional.

En cuanto a la muestra del estudio 2, participaron en el curso formativo un total de 25 estudiantes del Grado en Educación Social de la Universidad de Salamanca. Tras la difusión del curso (cuyas sesiones formativas se programaron en horario de tarde, con un total de 6 sesiones de 4 horas de duración) se recibieron 46 solicitudes. Para la selección se tuvo en cuenta el orden de inscripción y el compromiso de asistencia a todas las sesiones, hasta cubrir las 25 plazas. El número de participantes queda justificado por el carácter de la metodología didáctica que guía el desarrollo de las sesiones, puesto que la formación se desarrolla a través de una metodología eminentemente práctica y experiencial. La muestra participante en la intervención estaba formada por 22 mujeres y 3 hombres, cuya edad media se sitúa en los 21.36 años de edad ($Sx = 3.04$) y donde solamente uno de los participantes manifestó tener conocimientos previos sobre el tema. Por último, en cuanto a la distribución por cursos, 2 estudiantes estaban cursando primero, 9 segundo, 10 tercero y 4 estaban en cuarto.

2.2. Instrumento y Variables

El estudio 1 se plantea con el objetivo de obtener información sobre las dos variables objeto de

investigación: el nivel de competencia emocional y la satisfacción con la vida. En el caso del estudio 2 estas variables serían consideradas dependientes siendo la variable independiente el curso de formación.

El instrumento utilizado para llevar a cabo la recogida de información se diseñó a partir del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-R) (Pérez-Escoda *et al.*, 2021) y la versión en Castellano de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener *et al.* (1985).

El Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos -CDE-A35- se presenta como una medida de autoinforme elaborada a partir del marco teórico de la Educación Emocional y del modelo pentagonal desarrollado por el Grupo en Evaluación y Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona que aborda 5 competencias inter e intrapersonales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Pérez-Escoda *et al.*, 2021) que se definen a continuación:

1. Conciencia emocional: Se refiere a la capacidad para conocer las propias emociones y las de los demás, así como para captar el clima emocional.
2. Regulación emocional: Se relaciona con la gestión emocional y la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tener conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento.
3. Autonomía emocional: Guarda estrecha relación con la autogestión personal y la autoeficacia emocional. Supone tener autoconfianza, autonomía e independencia, así como la capacidad para analizar críticamente las normas sociales y/o la capacidad para buscar ayuda y recursos.
4. Competencia social: Se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto supone manejar habilidades sociales y manejar la comunicación efectiva.
5. Competencias de vida y bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos de la vida, personales, profesionales o sociales.

El CDE-A consta de 35 ítems que se presentan en escala tipo Likert de 11 puntos, de 0 a 10,

donde se pide a los participantes que contesten en función del grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones planteadas. Para analizar la consistencia interna, se calculó el omega de McDonald obteniéndose un valor de .716 en el caso del estudio 1 y, en el caso del estudio 2, de .723 en el pretest y de .627 en el postest.

Para entender más el instrumento CDE-A35 y sus escalas atendiendo a ese modelo pentagonal (Pérez-Escoda *et al.*, 2021):

1. Conciencia emocional, contiene ocho ítems referentes al conocimiento de las propias emociones y las emociones de los demás (con afirmaciones como: "Sé poner nombre a las emociones que siento" o "Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros").
2. Regulación emocional, agrupa ocho ítems relacionados con la gestión emocional (por ejemplo: "Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte").
3. Autonomía emocional, que se aborda en seis ítems referentes a la autoconfianza, autonomía, e independencia. (ejemplo: "Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo").
4. Competencia social, presentando cinco ítems relativos a la capacidad de manejar relaciones interpersonales (por ejemplo: "Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo").
5. Competencias de vida y bienestar, con 5 ítems relativos al bienestar de la persona y la autosatisfacción (Por ejemplo: "Me siento una persona feliz").

Para medir la satisfacción con la vida, la escala SWLS establece 5 afirmaciones en las que se pide a los participantes que indiquen el nivel de acuerdo o desacuerdo (escala tipo Likert de 7 puntos). En cuanto al análisis de la fiabilidad, en el caso de las puntuaciones obtenidas en el estudio 1 el omega de McDonald se sitúa en .782 mientras que en el caso del estudio 2 hubo que eliminar la quinta afirmación para alcanzar niveles satisfactorios de consistencia interna situándose en el .805 en el pretest y en el .713 en el postest.

2.3. Tratamiento

La intervención que constituye el tratamiento de la investigación, se materializó a través de un curso de 25 horas formativas, de carácter presencial, que se denominó "Competencias emocionales para educadores sociales: Estrategias para el autocuidado". El desarrollo de este tuvo lugar de

marzo a abril de 2023, con 5 sesiones formativas en las que se trabajaron bloques de contenido delimitados por cada una de las competencias del modelo pentagonal. Las sesiones se llevaron a cabo en horario de tarde, siendo planteadas como una actividad extracurricular que no supuso un coste económico para los participantes y en el que se cumplió el compromiso de asistencia.

2.4. Procedimiento y análisis de datos

Esta investigación se ha llevado a cabo bajo el cumplimiento de las directrices y principios éticos establecidos para la investigación educativa en la Declaración de BERA (2018). Los/as participantes fueron informados de los fines pedagógicos de la investigación y mostraron su participación voluntaria. Además, durante el proceso de recogida y tratamiento de la información todos los datos personales fueron sustituidos por códigos para garantizar el anonimato, al amparo de la Ley 7/2021 de Protección de Datos Personales. En el estudio 1 el instrumento se aplicó en formato papel por parte de integrantes del equipo de investigación, de forma que se pudiera dar respuesta a las dudas durante la cumplimentación. En el estudio 2 el instrumento fue aplicado en la última sesión del curso formativo, también en formato papel.

Una vez obtenidos los datos estos fueron preparados para su análisis empleando el software JASP 18.0.3.

Tras confirmar la fiabilidad de las puntuaciones obtenidas se procedió a realizar un análisis descriptivo de las puntuaciones de la muestra del estudio 1 para dar respuesta a la primera pregunta de investigación. Posteriormente, en el caso del estudio 2, para responder a la segunda pregunta de investigación se llevó a cabo un contraste de hipótesis empleando para ello la prueba *t* de Student para muestras relacionadas o el Rango con signo de Wilkoxon como alternativa no paramétrica con un nivel de significación del 5 %. Por último, con el objetivo de responder a la tercera pregunta de investigación se llevó a cabo un análisis correlacional.

3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados de ambos estudios diferenciando dos apartados. El primero, competencia emocional y satisfacción vital, recoge la información del primer estudio, en el cual, participan los participantes del estudio 2. En el segundo apartado, efectividad del programa, se ahonda en los resultados del estudio 2, analizando los valores pretest y postest de las personas participantes.

3.1. Competencia emocional y satisfacción vital

En primer lugar, en el caso del nivel de desarrollo emocional se puede comprobar que existen importantes diferencias entre las distintas dimensiones que componen la escala (Tabla 2).

Si interpretamos el CDE-A35 de acuerdo con el nivel de desarrollo informado (tomando como referencia una escala de 0 a 10) vemos que presentan 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 alude a la capacidad para mantener buenas relaciones con otros, a las actitudes prosociales, la comunicación efectiva y la assertividad. De la misma manera, se puede ver que consideran que tienen un mayor dominio de competencias que aluden a la conciencia emocional y competencias para la vida y el bienestar.

Si nos fijamos en el ítem total del factor, se evidencia la necesidad de aumentar la formación en competencias sociales de los futuros profesionales de la educación social, presentando un potencial de desarrollo autoinformado en las distintas competencias del modelo.

Tabla 2: Análisis descriptivo de la variable desarrollo emocional

	Válido	Media	Desviación Típica
Conciencia Emocional	219	6.700	1.237
Regulación Emocional	219	5.831	1.371
Autonomía Emocional	219	4.367	1.523
Competencia Social	219	4.904	1.876
Competencias de Vida	219	6.057	1.638
Desarrollo Emocional Total	219	5.698	1.022

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, en lo que respecta a la satisfacción vital (Tabla 3) se constata que el nivel de satisfacción vital de la muestra se sitúa en el nivel ligeramente satisfecho. Siendo resultados normotípicos en nuestro contexto actual en

personas que están satisfechas en la mayoría de las áreas de sus vidas, aunque sientan que necesitan mejorar en algunas de ellas y estén dispuestas a actuar (Diener *et al.*, 1985).

Tabla 3: Análisis descriptivo de la variable satisfacción vital

	Válido	Media	Desviación Típica
Satisfacción_Item1	218	4.266	1.441
Satisfacción_Item2	219	4.502	1.537
Satisfacción_Item3	219	4.890	1.370
Satisfacción_Item4	219	4.539	1.569
Satisfacción_Item5	219	4.000	1.954
Satisfacción Total	218	22.206	5.819

Fuente: elaboración propia

3.2. Efectividad del Programa

Para poder conocer el impacto del curso tanto en el desarrollo emocional de los estudiantes como en su satisfacción vital, se llevó a cabo una diferencia de medias para muestras relacionadas para esclarecer si existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en el pretest y el postest.

En primer lugar, para el caso del desarrollo emocional autopercibido también se obtuvieron diferencias significativas en todas las puntuaciones

salvo en el caso de la regulación emocional y la competencia social, lo que confirma el aumento del desarrollo emocional tras la participación en el curso, especialmente en el caso de las competencias para la vida y el bienestar. Además, en cuanto a las medias observadas, resulta llamativo que el nivel más alto tras el curso se encuentre en las dimensiones competencia emocional y competencias para la vida y el bienestar, y el nivel más bajo en autonomía emocional y competencia social.

Tabla 4: Estadísticos descriptivos y diferencia de medias en los ítems y el factor desarrollo emocional

		Media	Desviación Típica	n	Estadístico	p
Conciencia Emocional	Pretest	6.771	1.244	25	-4.738	<.001
Conciencia Emocional	Postest	7.731	1.031	25		
Regulación Emocional	Pretest	5.969	1.343	25	76.500*	0.063
Regulación Emocional	Postest	6.250	1.461	25		
Autonomía Emocional	Pretest	4.139	1.282	25	-2.864	0.009
Autonomía Emocional	Postest	4.986	1.284	25		
Competencia Social	Pretest	4.720	1.737	25	-1.565	0.131
Competencia Social	Postest	5.128	1.530	25		
Competencias de Vida	Pretest	5.730	1.761	25	-4.124	<.001
Competencias de Vida	Postest	7.111	1.319	25		
Desarrollo Emocional Total	Pretest	5.605	0.982	25	-5.079	<.001
Desarrollo Emocional Total	Postest	6.407	0.838	25		

Fuente: elaboración propia

Nota: *Se aplicó W de Wilkoxon por no cumplirse los supuestos previos

En segundo lugar, como se puede ver en la Tabla 4 se encontraron diferencias significativas tanto, en los ítems 01 y 02 de la escala de satisfacción con la vida de Diener *et al.* (1985) como en el ítem total. Lo que muestra que el curso tuvo un impacto positivo en la satisfacción vital de las personas participantes. En cuanto a las medias obtenidas se pueden observar niveles de

satisfacción vital situados en torno a los valores medios de la escala, especialmente en el pretest lo que muestra que los estudiantes estaban ligeramente satisfechos con su vida antes de su participación, aunque este nivel aumento tras su participación, pasando a tener medias por encima del 5 en la mayoría de los casos.

Tabla 5: Estadísticos descriptivos y diferencia de medias en los ítems y el factor satisfacción con la vida

		Media	Desviación Típica	n	Estadístico	p
Satisfacción_Item1	Pretest	4.120	1.166	25	6.000*	< .001
Satisfacción_Item1	Postest	5.200	1	25		
Satisfacción_Item2	Pretest	4.040	1.567	25	-2.527	0.018
Satisfacción_Item2	Postest	4.720	1.487	25		
Satisfacción_Item3	Pretest	4.960	1.274	25	32.000	0.345
Satisfacción_Item3	Postest	5.280	1.275	25		
Satisfacción_Item4	Pretest	4.960	1.274	25	-1.669	0.108
Satisfacción_Item4	Postest	5.480	1.229	25		
Satisfacción Total	Pretest	4.520	1.056	25	-3.935	< .001
Satisfacción Total	Postest	5.170	0.889	25		

Fuente: elaboración propia
Nota: *Se aplicó W de Wilkoxon por no cumplirse los supuestos previos

3.3. Análisis correlacional

Para responder a la segunda pregunta de investigación se llevó cabo un análisis correlacional

con el fin de comprobar la posible relación entre la satisfacción vital y el desarrollo emocional tanto en el pretest como en el postest (Tabla 6).

Tabla 6: Correlación entre los factores satisfacción con la vida y desarrollo emocional

	Valor	%
DETOT-SATOT	0.604	< .001
SATPRETOT-DETOTPRE	0.425	0.021
SATPOSTOT-DETOTPOS	0.721	< .001

Fuente: elaboración propia
Nota: DETOT: Desarrollo emocional Total; SATOT: Satisfacción con la vida total; **PRE: evaluación previa a la intervención, POST: evaluación posterior a la intervención

Se constata una relación significativa entre ambos factores tanto en la muestra del estudio 1 como en el pretest y el postest del estudio 2, cabe destacar que esta aumenta tras la participación en el programa pasando de ser moderada a alta.

4. Discusión y conclusiones

Este estudio se planteó con el objetivo de responder a cuatro preguntas de investigación: en primer lugar, ¿Cuál es el nivel de desarrollo emocional y la satisfacción vital autopercibida

del alumnado del Grado en Educación Social? A continuación, ¿Es posible mejorar esos niveles autopercibidos mediante la implementación de un curso formativo? En tercer lugar, ¿Existe relación entre las competencias emocionales y la satisfacción vital? y, por último, ¿Aumenta la relación entre variables como consecuencia de la intervención? Los resultados del presente estudio demuestran la pertinencia y necesidad de incorporar la educación emocional en la formación inicial de los/las estudiantes del Grado en Educación Social, como herramienta para

promover su bienestar, dotándole de una serie de competencias no integradas en las materias de los planes oficiales.

Como respuesta a las dos primeras preguntas, las competencias sociales y la autonomía emocional, como constructo que aborda habilidades de autogestión emocional, son esenciales en los colectivos profesionales cuya actividad principal integra la relación entre individuos, más aún, cuando estos profesionales trabajan en contextos desfavorecidos, como es el caso de profesionales de la educación social. En este trabajo, se comprueba cómo los/as futuros/as profesionales de este ámbito perciben la necesidad de desarrollo emocional y presentan un amplio potencial de mejora en las dimensiones que guardan relación con la competencia social y la autonomía social. Dichos niveles de competencia autoinformada permiten concretar una estrategia de intervención (materializada a través de un curso formativo) en el que se buscó desarrollar aspectos relacionados con las habilidades sociales, la comunicación, el optimismo y la autoeficacia emocional, siendo estos aspectos los que definen las dimensiones con mayor potencial de desarrollo. Si bien, en términos generales en el contexto de esta investigación, escasean las evidencias sobre el impacto de la formación de este tipo de competencias en el bienestar y en la mejora de la práctica educativa de los educadores sociales, salvo experiencias puntuales como las de Rosa *et al.* (2014) o Mendo-Lázaro *et al.* (2016), el estudio que nos ocupa ofrece un ejemplo práctico y actual, al implementar y evaluar un programa formativo, partiendo de un análisis de necesidades previo. Este estudio complementa acciones anteriores en las que se ha ahondado en otros perfiles profesionales, principalmente con profesorado no universitario (Maththews, 2022; Torrijos *et al.*, 2017; Torrijos *et al.*, 2018). Los trabajos señalados demostraban la necesidad de promover la educación emocional en el ámbito educativo, y, por consiguiente, este trabajo, fortalece los resultados anteriores ante un colectivo poco estudiado y con unos perfiles profesionales diferentes y emergentes.

Aunque el foco de atención se centra en no perder de vista el futuro profesional y el perfil propio de los/las educadores/as sociales, no se puede obviar que la educación emocional se entiende como clave para garantizar el bienestar en Educación Superior (Cañero *et al.*, 2023; Gordillo-Caicedo, 2023) y, por ende, la Universidad es un entorno privilegiado para el desarrollo de estas competencias. Por ello, trabajar propuestas formativas en contextos universitarios no solo favorece el futuro profesional, sino, el propio

desarrollo académico de los/las estudiantes. Si a esto se une que los/las profesionales de la educación social necesitan adaptarse al contexto en el que desarrollan su trabajo, el cual implica gestionar eficazmente situaciones complejas (Cabello *et al.*, 2024; Guay *et al.*, 2022, Lirio y Medina, 2021), la educación emocional se convierte en una herramienta que ellos perciben como necesaria, como se ha podido constatar en el estudio 1. Esta necesidad incipiente que los/las estudiantes denotan en su presente y futuro ha favorecido el desarrollo del programa formativo, la cual se evidencia del interés y la alta participación de los/las estudiantes, al margen de los resultados que también muestran evidencias de la efectividad de la intervención. A su vez, se asume que la implicación y disposición del alumnado hacia la formación, contribuyeron significativamente en la variación en sus puntuaciones de bienestar, lo que nuevamente remarca, como señalan Brooker y Vu (2020), que las experiencias sociales y académicas son los mayores contribuyentes positivos al bienestar de los estudiantes.

En base a los resultados obtenidos en el estudio 1, se puede afirmar cómo los/las participantes con altos niveles de desarrollo emocional presentan mayor satisfacción vital, así como mayores factores de protección personales, familiares y fuentes de resiliencia (Mikulik *et al.*, 2010). Por ello, se confirma esa relación positiva entre la competencia emocional y la satisfacción vital, de forma que, cuanto más competentes emocionalmente se sienten los futuros educadores sociales, se proyecta una mayor satisfacción vital.

Con respecto a la tercera pregunta planteada, recordemos que, en este trabajo, el bienestar se ha atendido desde la valoración que hacen los/las participantes en cuanto a su propio estado de satisfacción actual, en el que influyen circunstancias vitales y las propias concepciones y estándares que tienen en relación con los objetivos, expectativas o intereses, estando claramente mediados por el contexto sociocultural en el que se desenvuelven (Diener y Eunkook, 2003). Dicho de otro modo, estas diferencias de puntuaciones entre el pretest y posttest podrían ser explicadas no solo por las características de la intervención, sino porque los/las estudiantes son conscientes de que se han involucrado en un proceso de aprendizaje y ello, propiamente, influye en esa autopercepción del bienestar.

De la misma forma, esa relación entre las competencias emocionales y la satisfacción vital es explicada también porque cuanto mayor es la capacidad de los/las educadores/as sociales para regular de forma inteligente sus emociones ante diferentes situaciones de su vida laboral,

mayor será el compromiso que estos adquieran con su puesto laboral y las diferentes funciones que desarrollan en el mismo (Joseph *et al.*, 2015; Miao *et al.*, 2017; O'Boyle *et al.*, 2011; Wang *et al.*, 2022). En otras palabras, es preciso reconocer las emociones y gestionarlas para poder actuar y mejorar en el bienestar.

Esta investigación ha pretendido dejar evidencias de que aun entendiendo que el profesional de la educación social ha de ser un agente comprometido, implicado y resiliente, eminentemente empático y capaz de poner en práctica habilidades de comunicación, se ha dado por supuesto que en las aulas universitarias el estudiante dispone de estas competencias, y los resultados nos muestran que debemos promover el desarrollo de la educación emocional, ya que son ellos/as mismos/as quienes no se perciben competentes emocionalmente en la mayoría de las dimensiones estudiadas (Sánchez-Romero *et al.*, 2015). Respondiendo así a la cuarta y última pregunta de investigación planteada.

Es posible que estos aspectos guarden relación estrecha con las limitaciones de este estudio, que se pueden enmarcar en la focalización en un colectivo concreto y en un estudio puntual, no obstante, como se ha indicado, el escaso número de investigaciones para este perfil profesional, remarcó la necesidad de ahondar en el mismo, puesto que para comenzar una investigación con un colectivo concreto, es preciso focalizar

en sus inicios y, posteriormente, ampliar hacia otros elementos de constructo del colectivo (Dejo-Oricain, 2015). A su vez, el trabajo en el programa con una muestra pequeña puede ser considerando un elemento de mejora, si bien, la práctica que conlleva este trabajo en la que se precisa una interacción directa y un seguimiento continuo de los participantes precisa de grupos de trabajo reducidos en pro de su beneficio y su bienestar, siendo este último uno de los propios objetivos del estudio.

En lo que respecta a la prospectiva de futuro en base al presente estudio, sería interesante comparar las variables estudiadas y sus efectos en muestras más heterogéneas, constatando si el efecto sobre el nivel de competencia emocional y satisfacción adquiere efectos similares tras el tratamiento en educadores sociales en ejercicio. A la par, sería relevante estudiar los efectos de la experiencia profesional atendiendo a variables de contexto, o de acuerdo con los colectivos con los que trabaja. Además de vincular el impacto de la regulación emocional y la satisfacción vital explicado desde la relación que tiene reparar estados de ánimo negativos, así como provocar estados de ánimo positivo, se sentirán más satisfechos en la satisfacción en los diferentes ámbitos de la vida, siendo resultados similares a los que se pusieron de manifiesto en estudios como los de Rey *et al.* (2011) o Marcionetti y Castelli (2023).

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, 2 y 3
Búsqueda documental	Autor 1, 4
Recogida de datos	Autor 1, 2, 3, 4
Ánalisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, 2, 3
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, 4

Financiación

Financiado por la Universidad de Salamanca (Programa I C2 (2022) de financiación de grupos de investigación K224). En el marco del Proyecto de investigación “El desarrollo de competencias emocionales en los educadores sociales. Diseño y evaluación de una estrategia formativa”.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

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

- Aguilar, P., López-Cobo, I., Cuadrado, F. y Benítez, I. (2019). Social and Emotional Competences in Spain: A Comparative Evaluation Between Spanish Needs and an International Framework Based on the Experiences of Researchers, Teachers, and Policymakers. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02127>
- Álvarez-Fernández, A.M. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia*. [Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/678291>
- Bialowolski, P. y Weziak-Bialowolska, D. (2020). Longitudinal evidence for reciprocal effects between life satisfaction and job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 22(3), 1287-1312. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00273-1>
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxxi.1.10.297>
- Brooker, A. y Vu, C. (2020). How do University Experiences Contribute to Students' Psychological Wellbeing? *Student Success*, 11(2), 99-108. <https://doi.org/10.5204/ssj.1676>
- Cabello, R., Álvarez-Mañas, J., Vigo, J.C. y Fernández-Berrocal, P. (2024). Estilos de apego e inteligencia emocional de los Educadores Sociales de Centros de Menores: su relación con el compromiso laboral. *RELIEVE*, 30(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30446>
- 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>
- Dejo-Oricain, N. (2015). Adquisición de competencias en el marco del aprendizaje cooperativo: valoración de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 339-359. <https://doi.org/10.4995/edu.2015.6434>
- Diener, E. y Eunkook, M.S. (2003). National differences in subjective well-being. In D. Kahneman; E. Diener & N. Schwartz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 434-450). Russell Sage Foundation.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. <http://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/review.html>
- 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.
- Eslava-Suanes, M., González-López, I. y De Léon-Huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 53-76. <http://hdl.handle.net/10366/143322>
- Fullana, J., Pallisera, M. y Planas, 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*, 56(1), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5611541>
- 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>
- Gordillo-Caicedo, A. L. (2023). Bienestar y educación emocional en la educación superior. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(27), 414-428. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.526>
- 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>

- Jenaro-Río, C., Flores-Robaina, N. y González-Gil, F. (2007). Síndrome de burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 107-121. <http://hdl.handle.net/10366/123289>
- Johnson R. B., Onwuegbuzie A. J. y Turner L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jones S. M., Bouffard S. M. y Weissbourd R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Joseph, D. L., Jin, J., Newman, D. A. y O'Boyle, E. H. (2015). Why does selfreported emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of mixed EI. *The Journal of Applied Psychology*, 100, 298-342. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0037681>
- Lirio, J. y Medina, L. (2021). La gestión de las emociones en profesionales de la Educación Social en el ámbito de la protección de menores. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 112-129. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10119>
- Lizarte, E. 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/PUBLICACIONESV48I2.8343>
- 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>
- Luhmann, M. y Hennecke, M. (2017). The motivational consequences of life satisfaction. *Motivation Science*, 3(1), 51-75. <https://doi.org/10.1037/mot0000048>
- Marcionetti, J. y Castelli, L. (2023). The job and life satisfaction of teachers: a social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23, 441-463. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09516-w>
- 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>
- Mendo-Lázaro, S., León, B., Felipe-Castaño, E., Polo, M.I. y Palacios-García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139-156. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14031>
- Miao C, Humphrey R. y Qian S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90, 177-202. <https://doi.org/10.1111/joop.12167>
- Mikulic, I.M, Crespi, M. C. y Cassullo, G.L. (2010). Evaluación de la Inteligencia Emocional, la Satisfacción Vital y el Potencial Resiliente en una muestra de estudiantes de psicología. *Anuario de investigaciones*, 17, 169-178. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139946052>
- Millán-Franco, M., Orgambídez, A., Domínguez de la Rosa, L. y Martínez-Martínez, L. (2021). La competencia emocional como predictor 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>
- O'Boyle, E.H. Jr., Humphrey, R.H., Pollack, J.M., Hawver, T.H. y Story, P.A. (2011), The relation between emotional intelligence and job performance: a meta-analysis", *Journal of Organizational Behavior*, 32, 5, 788-818. <https://doi.org/10.1002/job.714>
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos*, 20, 165-182. <http://doi.org/10.18172/con.2988>
- Pérez-Escoda, N., Alegre-Rosselló, A. y 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>
- Pérez-González, J.C., Saklofske, D. H. y Mavroveli, S., (Eds). (2020). *Trait Emotional Intelligence: Foundations, Assessment, and Education*. *Frontiers*. <https://doi:10.3389/978-2-88963-773-7>
- Rey, L., Extremera, N. & Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. <https://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>
- Rosa, G., Navarro-Segura, L. y López, P. (2014). El aprendizaje de las habilidades sociales en la universidad: Análisis de una experiencia formativa en los grados de educación social y trabajo social. *Formación Universitaria*, 7(4), 25-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000400004>
- 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), 283-299. <https://doi.org/10.5944/educxxi.35828>

- Rueda, E. F. (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>
- Sánchez-Romero, C. (coord.) (2015). *Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- 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 currículum y formación del profesorado*, 22(1), 579-597. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V22I1.9943>
- Torrijos-Fincias, P., Torrecilla-Sánchez, E. M. y Rodríguez-Conde, M. J. (2017). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 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. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14441>
- Wang, J., Wang, Y., Zhu, N. y Qiu, J. (2022). Special education teachers' emotional intelligence and its relationships with social support, work engagement and job performance: a job demands-resources theory's perspective. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2149893>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Torrijos-Fincias, P., Torrecilla-Sánchez, E.M., Sánchez-Prieto, J.C. y González-Santamaría, V. (2026). Desarrollo de competencias emocionales para educadores sociales: resultados de la aplicación de un programa formativo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 199-213. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.12

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Patricia Torrijos-Fincias. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169, 37008 Universidad de Salamanca. Salamanca, España E-mail: patrizamora@usal.es

Eva María Torrecilla-Sánchez. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169, 37008 Universidad de Salamanca. Salamanca, España E-mail: emt@usal.es

José Carlos Sánchez Prieto. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169, 37008 Universidad de Salamanca. Salamanca, España E-mail: josecarlos.sp@usal.es

Virginia González Santamaría. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169, 37008 Universidad de Salamanca. Salamanca, España. E-mail:virginia_gonzalez_santamaria@usal.es

PERFIL ACADÉMICO

PATRICIA TORRIJOS-FINCIAS

<https://orcid.org/0000-0001-8183-1284>

Diplomada en Educación Social (2006) y Licenciada en Psicopedagogía (2008) por la Universidad de Salamanca. En 2010 finaliza sus estudios de Máster Oficial de Formación de Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa (Universidad de Salamanca) y un Máster en Sexología, Orientación y Asesoramiento Sexual (Instituto Nacional de Formación y Consultoría). En junio de 2016 obtiene el título de Doctora con mención internacional y premio extraordinario. Actualmente trabaja como Profesora Permanente Laboral en la Facultad de Educación, en el Área de Didáctica y Organización Escolar. En cuanto a su perfil investigador, su línea de investigación se inscribe en torno a la Educación Emocional, la formación y la promoción de competencias emocionales, conjugando sus tareas docentes e investigadoras en el diseño y evaluación de programas de carácter socioeducativo.

EVA MARÍA TORRECILLA-SÁNCHEZ

<http://orcid.org/0000-0001-9184-8442>

Diplomada en Magisterio de Educación Especial (2007), Licenciada en Pedagogía (2009), Máster Oficial de Formación de Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa (2010) y Máster Oficial: Las TIC en Educación: Análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas (2012) por la Universidad de Salamanca. Doctora Internacional con calificación Sobresaliente Cum Laude en Ciencias de la Educación, en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (2014), con Premio Extraordinario de Doctorado. Actualmente es Profesora Titular en la Universidad de Salamanca. Sus líneas de investigación se vinculan con la Orientación Educativa y Profesional y el diseño y evaluación de programas de resolución de conflictos.

JOSÉ CARLOS SÁNCHEZ PRIETO

<https://orcid.org/0000-0002-8917-9814>

Diplomado en Educación Social (2008) y Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Salamanca (2011). Doctor en Ciencias de la Educación desde 2018 por la citada Universidad. Es miembro del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) GRIAL donde sus líneas de investigación se centran en la innovación educativa, la adopción tecnológica y la equidad en educación. Actualmente es Profesor Permanente Laboral de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España).

VIRGINIA GONZÁLEZ SANTAMARÍA

<https://orcid.org/0000-0003-3365-6332>

Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca. Licenciada en Pedagogía y Máster Investigación en Discapacidad en la Universidad de Salamanca (Premio extraordinario). Becaria FPU del Ministerio de Educación (2014-2018). Miembro del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) de Investigación Curricular y del Grupo de Investigación COMPLyDIS. Actualmente trabaja como Profesora Permanente Laboral en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Autora y coautora de artículos científicos publicados en revistas de impacto nacional e internacional relacionados con los procesos lectores, las dificultades de aprendizaje de la lectura de estudiantes con discapacidad y colaboradora en el diseño y elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lectura de estudiantes sordos y otras discapacidades. Además, su perfil investigador se complementa con el diseño de propuestas de intervención socioeducativas en contextos reglados y no reglados con personas en situación de vulnerabilidad social.

