

ADECUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS EGRESADOS DEL  
GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL.

ADEQUACY EFFECT OF EMOTIONAL COMPETENCIES IN SOCIAL EDUCATION  
DEGREE GRADUATES.

FRANCISCO IGNACIO REVUELTA DOMÍNGUEZ Y M<sup>a</sup> INMACULADA PEDRERA RODRÍGUEZ  
Universidad de Extremadura (España)

---

RESUMEN

Este trabajo de investigación pretende dar a conocer el fenómeno de ajuste en la medida de las competencias emocionales. El estudio evidencia cómo se adecuan las competencias emocionales en una muestra (n=17) de estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura que realizaron las prácticas en el último curso de sus estudios universitarios. Se midieron las competencias emocionales con el TMMS24 antes y después de su paso por las prácticas externas. Tras realizar las pruebas de contraste pertinentes se evidenciaron diferencias significativas entre los dos momentos. Se observa cómo se produce un efecto de adecuación en la autopercepción de las competencias emocionales tras su trabajo en los centros de prácticas.

PALABRAS CLAVES

Competencias emocionales, Educación Social, Formación del Profesorado, Prácticas Socio-educativas.

ABSTRACT

This research aims to show the phenomenon adjustment to the measure of emotional competencies. The study shows how emotional competencies in a sample of students of Social Education Degree in the University of Extremadura (n = 17). They performed practices in the last year of college. Emotional competencies were measured before and after passing through the external practices with TMMS-24. Significant differences were obtained between the two moments following testing relevant contrast. We show how an effect of adaptation on the emotional competencies perception occurs after work in practice centers.

KEYWORDS

Emotional competences, Social education, Training teacher, Social and educational practices.

---

Recibido: 02.10.2016 • Revisado: 09.06.2017 • Aceptado: 19.06.2017 • Publicado: 15.05.2018

---

Communication: fird@unex.es - inmapedrera@unex.es

BIBLID [2341-0744 (2018) 14, 15-22]

## INTRODUCCIÓN

En el día a día del educador social se observa cómo las competencias emocionales dan cabida y fundamento a las diferentes actividades y funciones que realiza este profesional de la educación no-formal.

El trabajo del educador social es una respuesta de la comunidad a problemas de inserción relacionados con las necesidades educativas y sociales que presentan o pueden presentar determinadas personas o grupos.

La acción que se realiza es un proceso planificado y orientado a la consecución de objetivos destinados al desarrollo de las personas y sus vidas. En el proceso de desarrollo entran en juego, por tanto, las emociones a las que este profesional deberá prestar especial atención.

La adquisición de competencias emocionales desde su formación inicial va a activar mecanismos de atención a las emociones, que junto con un trabajo explícito en el desarrollo de estas competencias redundarán en la construcción de un profesional acorde con las demandas que son propias de sus funciones.

Ser consciente de las propias competencias emocionales favorece que durante el periodo de prácticas los alumnos en formación valoren la conveniencia de las mismas para un desempeño eficaz.

Resulta, por tanto, interesante conocer cómo ellos se perciben antes y después del paso por las mismas como un ejercicio de desarrollo personal, primero, y de reflexión sobre su perfil profesional y el desempeño laboral, después.

En este estudio, pretendemos conocer cómo se manifiestan estas percepciones y reflexiones a través de una evaluación de los diferentes niveles competenciales emocionales en los dos momentos.

El instrumento de medida seleccionado es el TMMS-24, que diferencia las puntuaciones obtenidas por los sujetos en los componentes *Claridad* y *Reparación emocional* a través de tres categorías: (a) debe mejorar; (b) adecuada; y (c) excelente. Y para el componente *Atención emocional* la diferencia de puntuaciones la establece de la siguiente manera: (a) debe mejorar. Presta poca atención; (b) adecuada; y (c) debe mejorar. Presta demasiada atención.

Consideramos que el grado deseable en que el educador social en formación debe adquirir competencias emocionales es el valor de “adecuado”, para ejercer una práctica profesional apropiada y eficaz.

## PERFIL PROFESIONAL DEL EDUCADOR SOCIAL

La definición que se hace del educador social en el Libro Blanco de ANECA lo describe como “un

agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente” (ANECA, 2005, p. 127). Esta definición nos acerca, grosso modo, a las funciones y contextos donde desarrolla su labor.

La Educación Social especializada, la Animación sociocultural y la Educación de personas adultas son los tres grandes ámbitos de intervención que apunta el Libro Blanco (2005) para este profesional. Las funciones que desempeña también nos las señala, identificando las siguientes: (a) educativa; (b) docente en determinados ámbitos; (c) informativa, de asesoramiento, orientadora y de soporte a individuos, grupos, familias...; (d) de animación y de dinamización de grupos y colectivos; (e) organizadora, de planificación, programación, desarrollo y evaluación de su intervención; (f) de gestión y administración de distintos servicios; (g) de observación y detección de las necesidades y características del entorno de los grupos e individuos; (h) de relación con instituciones, grupos y personal; (i) de reeducación; y (j) de elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos, programas, prestaciones, campañas, intervención comunitaria, etc. (ANECA, 2005).

Sin embargo, el perfil profesional del educador social se construye y reconstruye a medida que se realizan continuos análisis teóricos y prácticos sobre la cambiante realidad y las necesidades educativas que en ella demandan los individuos (Pedrera y Revuelta, 2016). Las competencias, por tanto, adquiridas durante su proceso de formación se relacionan directamente con estas premisas.

Mucho se ha trabajado, dialogado y consensuado para establecer las competencias necesarias para el desempeño de la profesión. La oficina europea de la Asociación Internacional de Trabajadoras y Trabajadores Sociales (AIEJI), tras la normativa europea de 2003 de regulación de la libre circulación de trabajadores entre los países miembros de la Unión Europea, comenzó a trabajar para lograr el objetivo de “establecer el conjunto de criterios del nivel de competencias requeridas para el ejercicio de la profesión de educador social” (AIEJI, 2005, p.5).

Del análisis del trabajo, áreas, tareas y contextos de intervención, los profesionales del sector, a partir del I Simposio Europeo de Asociaciones de Profesionales de Educadores Sociales (2003) se determinaron las competencias profesionales consideradas más pertinentes, aprobándolas en el II Simposio Europeo

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EDUCACIÓN SOCIAL   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| CONTEXTOS          | Socioeducativo<br>Laboral<br>Comunitario                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| FUNCIONES          | Intervención<br>Orientación<br>Compensación<br>Prevención<br>Reeducación<br>Gestión                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| PERFIL PROFESIONAL | Formador de personas adultas y mayores<br>Especialista en atención educativa a la diversidad Educador ambiental<br>Educador familiar y de desarrollo comunitario<br>Educador en procesos de intervención social<br>Mediador en procesos de intervención familiar y socio-educativa<br>Animador y gestor socio-cultural<br>Educador de tiempo libre y ocio<br>Educador de instituciones de atención e inserción social<br>Educador en procesos de acogida y adopción |

Cuadro 1: Perfil formativo de la titulación de Educación Social. Adaptado de Losada, Muñoz y Espiñeira (2015)

del 2005. En ellas diferenciaron dos dimensiones: (a) competencias fundamentales; y (b) competencias centrales. Las primeras determinan los diferentes niveles de acción del profesional en los diversos contextos de intervención, y, las segundas, proporcionan las herramientas metodológicas para el trabajo.

Son las competencias centrales las que incluyen, entre otras, las competencias relacionales y personales (compromiso, automotivación, iniciativa); y las competencias sociales y comunicativas (gestión de conflictos, colaboración, trabajo en equipo, empatía).

A nivel nacional, en el Libro Blanco de ANECA (2005) se pretende construir un marco de referencia necesario para la construcción de la identidad profesional de los educadores sociales en España. Este marco de referencia se erige desde la formación inicial universitaria de los Educadores Sociales, estableciéndose los contextos, funciones, perfiles y competencias propias de este profesional.

A modo de síntesis, recogemos un cuadro-resumen (Cuadro 1) donde se expone el perfil formativo de la titulación de Grado en Educación Social profesional en las universidades españolas, según Losada, Muñoz y Espiñeira (2015). Asimismo, recogemos un cuadro-resumen con las competencias transversales formuladas en el citado Libro Blanco de ANECA (Cuadro 2).

Conocido los contextos, las funciones, competencias y el perfil profesional del Educador Social vamos a argumentar la funcionalidad significativa de las competencias emocionales en el quehacer laboral y su desempeño funcional en las demandas sociales actuales.

#### EL VALOR DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EDUCACIÓN SOCIAL

Las demandas que la sociedad realiza para la inclusión de los ciudadanos como miembros activos, productivos y agentes de desarrollo de la comunidad se van agrupando y, por tanto, dando respuesta a través de un sistema de competencias para el desempeño laboral.

Para cada ámbito profesional se determinan un conjunto de conocimientos y procedimientos que permiten realizar las actividades propias de dicho ámbito. Estas competencias técnico-profesionales o específicas son precisadas para cada profesión. El cambio de éstas o la inclusión de otras nuevas se realizan según los estándares y la calidad establecida por el sector productivo.

Aquellas competencias compartidas por un amplio número de profesiones son las denominadas competencias genéricas o transversales. Se trata de aquellas competencias requeridas para desempeñar el trabajo con eficacia: conocimientos informáticos, dominio de idiomas, etc. En ellas se incluyen un conjunto de competencias

|                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Competencias transversales</i> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <i>Instrumentales</i>             | Capacidad de análisis y síntesis<br>Organización y planificación<br>Gestión de la información<br>Resolución de problemas y toma de decisiones                                                                                                                                                                 |
| <i>Interpersonales</i>            | Capacidad crítica y autocrítica<br>Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos<br>Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad<br>Habilidades interpersonales<br>Compromiso ético                                                            |
| <i>Sistémicas</i>                 | Autonomía en el aprendizaje<br>Adaptación a situaciones nuevas<br>Creatividad<br>Liderazgo<br>Iniciativa y espíritu emprendedor<br>Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida<br>Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional<br>Gestión por procesos con indicadores de calidad |

Cuadro 2: Competencias transversales requeridos al Educador Social. Elaboración Propia Adaptado Libro Blanco Título de Grado de Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005)

sociopersonales: trabajo en equipo, asertividad, etc. Las competencias emocionales serían un subgrupo de este grupo de competencias (Bisquerra, 2009).

Un provechoso desempeño laboral realizado con eficiencia y eficacia requiere de profesionales con un buen nivel de competencias técnico-profesionales. Sin embargo, diversos estudios ponen de manifiesto un aumento de la demanda de las competencias transversales por parte del mercado laboral (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002, Bisquerra, 2009). Entre este conjunto de competencias, son las competencias emocionales las que presentan especial relevancia para ello.

Se entiende por competencias emocionales al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007).

El profesional de la Educación Social desarrolla su labor en contextos sociales y de relación con individuos o grupos donde las emociones mediatizan tanto la intervención como la relación que se establece entre ellos. La conveniencia de presentar estas competencias es mayor, si cabe que en otros ámbitos laborales.

Podemos hacernos una idea de lo oportuno de desarrollar estas competencias por parte del Educador Social si tomamos las competencias emocionales que

Goleman et al. (2002) nos exponen (Cuadro 3) y lo ponemos en relación con las funciones y perfil de este profesional (Cuadro 1). Podemos intuir cómo las diferentes competencias irán poniéndose de relieve a lo largo de las distintas funciones que deben desempeñar, llegando a ser imprescindibles para su actividad diaria.

Son las competencias de carácter social las que le permitirán realizar intervenciones realistas y ajustadas, donde tenga en cuenta las necesidades, circunstancias e intereses de las personas con las que trabaja, a la vez que ejerce influencia en ellos, establece límites y presenta objetivos para el desarrollo y el cambio. Todo ello gestionándolo desde el trabajo en equipo y la colaboración.

La gestión emocional ante las experiencias diarias en su lugar de trabajo y la forma de enfocarlas podrá gestionarla, en mayor o menor medida, según tenga adquiridas aquellas competencias de relación consigo mismo. Unas y otras les ayudará a hacer frente a las situaciones y dificultades del día a día, repercutiendo en su bienestar personal y, por tanto, en un desempeño laboral más eficaz.

Con el fin de lograr un conocimiento sobre las diferentes formas de poder evidenciar las competencias emocionales en los profesionales, en el siguiente apartado mostramos uno de los procedimientos de medida de la inteligencia emocional.

| <i>Competencias asociadas a la inteligencia emocional</i>                                                                         |                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Competencia personal</i>                                                                                                       | <i>Competencia social</i>                                                                                                                                                                                       |
| <i>Conciencia de uno mismo</i><br>Conciencia emocional de uno mismo<br>Valoración adecuada de uno mismo<br>Confianza en uno mismo | <i>Conciencia social</i><br>Empatía<br>Conciencia de la organización<br>Servicio                                                                                                                                |
| <i>Autogestión</i><br>Autorregulación emocional<br>Transparencia<br>Adaptabilidad<br>Logro<br>Iniciativa<br>Optimismo             | <i>Gestión de las relaciones</i><br>Liderazgo inspirado<br>Influencia<br>Desarrollo de los demás<br>Catalizar el cambio<br>Gestión de los conflictos<br>Establecer vínculos<br>Trabajo en equipo y colaboración |

Cuadro 3. Competencias asociadas a la inteligencia emocional. Goleman, Boyatzis y McKee (2002). Fuente: Bisquerra, 2009

#### LA MEDIDA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. TMMS-24

Las competencias emocionales se encuentran basadas en el concepto de inteligencia emocional, aunque a éste se añaden un conjunto de conocimientos, habilidades, procedimientos, actitudes, etc. que lo complementan.

Una forma de medir las competencias emocionales es usando las medidas de inteligencia emocional desarrolladas por los autores que han estudiado dicho concepto.

Como muchos otros constructos, no todos los autores entienden de la misma manera el término inteligencia emocional. La medición de la misma depende de su fundamentación teórica y de su operativización (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2009). Así, existen varias formas de evaluar la inteligencia emocional, y, por ende, las competencias que la conforman.

Nosotros nos centramos en el *Traid Meta-MoodScale* (Salovey Mayer, Goldman Turvey y Palfai, 1995) y más concretamente en su versión reducida y adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), el TMMS-24, que de forma sencilla permite evaluar el conocimiento que muestra una persona sobre sus propios estados emocionales, a través de un informe de autoeficacia percibida.

Se trata de un cuestionario que presenta 24 ítems, en escala tipo Likert, con cinco opciones de respuestas, donde 1 corresponde con “nada de acuerdo” y 5 corresponde a “totalmente de acuerdo”. En este cues-

tionario se evalúan los niveles que presenta un sujeto sobre tres habilidades emocionales: *atención emocional*, *claridad emocional* y *reparación emocional*. Cada una de ellas se evalúa a través de 8 ítems correlativos. La definición que ofrece de cada uno de los componentes es la siguiente:

- Atención: soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.
- Claridad: comprendo bien mis estados emocionales.
- Reparación: soy capaz de regular los estos emocionales correctamente.
- Para su corrección presenta una tabla con las puntuaciones referidas a las tres habilidades mencionadas, siendo estas puntuaciones diferenciadas según el sexo.

#### MÉTODO

##### OBJETIVOS

Los objetivos propuestos al iniciar la investigación son los enunciados a continuación:

- Conocer las competencias emocionales que presentan los alumnos en formación y que se enfrentan al mundo laboral a través de unas prácticas externas.
- Evidenciar que las prácticas profesionales favorecen el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado.
- Medir el grado de incidencia el cambio pro-

ducido en los niveles de competencia emocional tras el paso por las prácticas.

#### PARTICIPANTES

La muestra seleccionada para este estudio es de 17 alumnos ( $n=17$ ) (16 mujeres y 1 varón, con media de 22 años y desviación típica 1.61) correspondiente a uno de los subgrupos de los cuatro en los que se subdivide el gran grupo de alumnos de 4º curso de la asignatura “Prácticas Externas” del Grado de Educación Social de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

#### PROCEDIMIENTO

Optamos por utilizar un procedimiento de estudio exploratorio, con diseño pretest-postest. Para poder llevar a cabo las mediciones se utilizaron los momentos en los que los alumnos regresan a la Facultad en periodos de 15 días. Se usaron los seminarios 3º y 7º de un total de 7 seminarios propuestos por la Comisión de Calidad del Título para esta asignatura. Antes de realizar las mediciones se creó un clima de colaboración y motivación para crear el valor de la necesidad de llevar a cabo estos estudios en el conjunto de alumnos del Grado. En ambos seminarios se realizaron las mediciones antes de iniciar la actividad propia del seminario para aminorar posibles efectos derivados del cansancio u otras emociones propias del trabajo en el seminario. Se utilizó del TMMS24 para realizar la toma de datos.

#### INSTRUMENTOS

En este apartado describimos el instrumento que hemos utilizado:

*Denominación:* Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24, *Trait Meta Mood Scale-24* de Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004).

*Descripción:* Es una adaptación del TMMS-48 desarrollado por Mayer y Salovey en 1990. La escala se compone de 24 ítems agrupados en 3 dimensiones: Atención a los sentimientos, entendida como el grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos (8 ítems; i.e., “Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos”); Claridad emocional o cómo las personas creen percibir sus emociones (8 ítems; i.e., “Frecuentemente puedo definir mis sentimientos”) y Reparación de las emociones, definida como la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (8 ítems; i.e., “Si doy

demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme”).

#### RESULTADOS

Antes de iniciar la descripción de los resultados, hemos de indicar que debido al número de alumnos que han participado en el este estudio ( $n=17$ ) no podemos establecer análisis referidos al género, puesto que al haber solamente un varón en el grupo no podríamos obtener conclusiones significativas y válidas, por ello a lo largo de la exposición se realizarán indicaciones sin hacer mención al sexo de los participantes.

Por otro lado, debemos indicar que para este grupo el índice de fiabilidad de la escala alcanzó el valor de .92 en el Alfa de Cronbach. Por escalas, obtenemos valores de .90 para la escala de atención emocional, .93 para la escala de claridad emocional y .92 para la escala de reparación emocional.

En la Tabla 1 mostramos los datos agrupados de las diferentes variables, a saber: Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional; para el grupo de análisis referenciado donde vemos que la variabilidad de las variables es bastante elevada en el pre-test, esto es, al inicio del periodo de prácticas, y más homogénea en el pos-test, al final del periodo. Este hecho revelado por los datos nos hace pensar que en el periodo de prácticas los alumnos que puntuaron en “poca” o “mucho” en el pre-test, se equilibran en el post-test lo que nos hace pensar que el periodo de prácticas tiene un proceso de aprendizaje que les ayuda a trabajar estos factores de la inteligencia emocional.

Hemos aplicado, a las 3 variables, la prueba de normalidad Shapiro-Wilk para muestras menores de 30 sujetos, cumpliéndose los supuestos de normalidad en cada una de las variables medidas con el instrumento. Para seleccionar medidas de contraste de medias, hemos reflexionado sobre la posibilidad de aplicar pruebas paramétricas de contraste, pero para ello debíamos obviar el valor de medida de las variables. No obstante, ante esta tesitura, preferimos tratar los datos como nos vienen dados y hemos optado por aplicar un contraste “no paramétrico”. El estadístico usado ha sido la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas cuyo valor ha sido de .011 ( $p<.05$ ). Con este dato, podemos rechazar la hipótesis nula y admitir que el proceso de las prácticas ha sido relevante para ajustar las autopercepciones de las competencias emocionales de los alumnos de Educación Social.

| TMMS                 | PRE-TEST | POS-TEST |        |    |      |      |          |        |    |      |
|----------------------|----------|----------|--------|----|------|------|----------|--------|----|------|
|                      | Poca     | Adecuada | Mu-cha | X  | DT   | Poca | Adecuada | Mu-cha | X  | DT   |
| Atención emocional   | 2        | 10       | 5      | 24 | 3.18 | 1    | 13       | 3      | 29 | 6.47 |
| Claridad emocional   | 6        | 6        | 5      | 23 | 5.16 | 2    | 12       | 3      | 26 | 6.32 |
| Reparación emocional | 3        | 9        | 5      | 32 | 6.24 | 2    | 14       | 1      | 28 | 3.18 |

Tabla 1. Resultados del TMMS-24 pretest-posttest. Elaboración propia.

### CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados que preceden este apartado ofrecen el estado actual del grado de adquisición de competencias emocionales en la muestra, obtenido a través de su formación profesional y a lo largo de su vida.

El diseño del estudio plantea utilizar dos intervalos de tiempo para la obtención de resultados. Analizados los datos podemos observar diferencias entre ellos.

En cuanto a la dimensión *atención emocional* vemos que los cambios se producen en menor medida entre los sujetos que puntúan “poca” y “mucho” en el primer momento y que pasan a un valor “adecuado” en el segundo momento.

Estos cambios son más evidentes en las dimensiones *claridad emocional* y *reparación emocional* cuyos valores absolutos en los niveles “poca” y “mucho” son mayores en la primera medida y se produce un efecto más acusado hacia el valor “adecuado” en la segunda.

Realizada la prueba de contraste estadístico no paramétrico, se evidencia que existen diferencias significativas entre las medias de los dos intervalos para cada uno de los componentes. Esta diferencia significativa es lo que hemos denominado “efecto de adecuación” que desde el punto de vista de la distribución maestra es la tendencia hacia el valor “adecuado” que manifiestan los sujetos de la muestra. Se trata de la modificación de la autopercepción de las competencias emocionales tras su paso por un periodo formativo en los centros de prácticas.

Este efecto de “adecuación” producido en los datos empíricos ha resultado un hallazgo “no esperado” y cuya relevancia en la formación de los estudiantes de Educación Social nos hace reflexionar sobre la pertinencia de introducir el desarrollo de competencias emocionales dentro de la formación inicial.

Una forma de triangulación de los resultados espontánea se ha llevado a cabo a través de la observación docente realizada a lo largo del desarrollo de la asignatura. En ella, se pone en evidencia que tras el

paso por los centros de prácticas se adquieren o desarrollan estas competencias en los alumnos, de la misma manera que se manifiestan evidencias observables de su “adecuación” hacia una forma más clara en la autopercepción de sus competencias globales como educador social.

Dada la naturaleza de cada factor, tanto la *atención* como la *claridad emocional* expresada por el alumnado son percibidas por el docente de forma significativa, en cambio, el factor *reparación emocional*, al presentar un carácter interno, su cambio resulta menos observable.

Para finalizar, observado este efecto de “adecuación” proponemos que debe ser tenido en cuenta en la formulación de los currícula académicos incidiendo en una formación explícita, intencional y sistemática en competencias emocionales. Se trata, pues, de un reto que asumir en el futuro de la formación de los educadores sociales para el desarrollo de la profesión.

### BIBLIOGRAFÍA

- AIEJI (2005a). Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social. International Association of Social Educators: Montevideo. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdown.php?id=148>
- ANECA (2005). *Libro Blanco de las Titulaciones de Grado en Pedagogía y Educación Social* [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755. Recuperado de <http://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>

- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Losada-Puente, L., Muñoz-Cantero, J. M. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educació Social.Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76.
- Pedrerá M.I. & Revuelta F.I. (2016). Estudio de la Escala “Reparación emocional” en los alumnos de prácticas externas del Grado de Educación Social. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 141-150.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2009). La medida de la inteligencia emocional rasgo. In J. M. Mestre Navas & P. Fernández Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-97). Madrid: Pirámide.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington DC: American Psychological Association.