

INVESTIGACIONES

La gestión de las emociones en profesionales de la Educación Social en el ámbito de la protección de menores

The emotional management of emotions in social education professionals in the field of protection of minors

Juan Lirio Castro*, Luis Medina Bernáldez**

Recibido: 26 de agosto de 2020 Aceptado: 6 de noviembre de 2020 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: 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

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10119>

RESUMEN

La Educación Social está caracterizada por las relaciones y comunicaciones que se producen con los educandos. La influencia de las emociones determina, en parte, el éxito de las intervenciones, por lo que, las competencias emocionales se encuentran en el centro de la actuación social y educativa.

Esta investigación presenta un estudio que indaga sobre las emociones y la gestión emocional, así como su influencia en el trabajo socioeducativo. A tal fin, se desarrolló un estudio de caso de corte transversal con carácter descriptivo. La técnica de recogida de datos ha sido el cuestionario elaborado *ad hoc* y los sujetos de estudio fueron 31 educadores y educadoras sociales de varios centros de protección de menores ubicados en Castilla-La Mancha.

Palabras clave: gestión emocional; educadores sociales; estudio de caso; centros de protección de menores

ABSTRACT

Social Education characterises itself by the relationships and communications that occur with students. The influence of emotions determines, partially, the success of the interventions –yet the emotional competencies remain at the core of both social and educational performances. Hence, this research presents a study that examines emotions and emotional management, as well as their influence on socio-educational work performance. To this extent, a descriptive cross-sectional case study was developed. The data collection technique was an *ad hoc* questionnaire, and the study subjects were 31 male and female social educators from various minor's protection centres located in Castilla-La Mancha.

Keywords: emotional management; social educators; case study; minor's protection centres

1. INTRODUCCIÓN

Los educadores y educadoras sociales, como agentes generadores de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, intervienen socioeducativamente a través del establecimiento de relaciones interpersonales que tienen como finalidad fomentar procesos de coo-



*Juan Lirio Castro [0000-0002-1467-2233](https://orcid.org/0000-0002-1467-2233)
Universidad de Castilla la Mancha (España)
juan.lirio@uclm.es

**Luis Medina Bernáldez [0000-0002-8403-5504](https://orcid.org/0000-0002-8403-5504)
Servicios Sociales de Ayto. Mocejón (España)
luismedinabernaldez@gmail.com

peración e interacción social (ASEDES, 2007). Por ello, su intervención precisa del manejo de una serie de habilidades, lo que hace que el conocimiento académico no sea suficiente. En este sentido, las competencias emocionales —que aparecen tras el desarrollo de la Inteligencia Emocional— se presentan como necesarias para esta profesión al permitir gestionar la influencia de las emociones en las relaciones que se producen entre el educador/a social y el educando/a.

Así, este trabajo parte de la premisa de considerar que las emociones se encuentran en el centro de la actuación social y educativa e influyen, en cierta medida, en los estados de ánimo, en las expectativas que se tienen hacia los educandos y en las intervenciones que realiza el educador social.

Esta publicación presenta un estudio de caso donde se analizan aspectos que pretenden esclarecer el papel que juegan las emociones y su gestión en la práctica socioeducativa.

El objetivo general de este estudio es indagar en la importancia que los y las educadoras sociales otorgan a las emociones en su práctica socioeducativa, articulándose en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las emociones que experimentan los profesionales de la Educación Social y su influencia en su práctica socioeducativa.
- Explorar si realizan una gestión emocional de su intervención con los educandos, y en su caso de qué forma.
- Identificar la necesidad de formación sobre educación emocional en los profesionales de la Educación Social.

2. LAS EMOCIONES Y LA EDUCACIÓN SOCIAL

En el presente apartado se abordarán los principales conceptos y cuestiones relativas a las emociones, las cuales se entienden como la respuesta ante un hecho externo o interno que produce una excitación en la persona y que están caracterizadas por su corta duración. Esto permite diferenciar entre emoción y sentimiento o estado de ánimo, puesto que las emociones oscilan entre horas y segundos, mientras que los sentimientos o estados de ánimo se caracterizan por experimentarse durante semanas o meses. Sin embargo, a pesar de su duración, las emociones son más intensas y podrían constituir rasgos de la personalidad de un individuo. Además, tienen influencia en los pensamientos y decisiones (Bisquerra, 2009).

Por eso, no es más inteligente quien tiene mejor posición laboral o calificaciones académicas, sino que lo es quien vive consigo mismo y su entorno de manera equilibrada (Merchán, 2017).

En relación con la clasificación que se puede hacer de las emociones, no existe un consenso al respecto. Sin embargo, existen varias agrupaciones que forman propuestas para una clasificación. Así, se encuentra una primera distinción entre emociones primarias o básicas y secundarias. Las emociones primarias son entendidas como aquellas que no son aprendidas, sino que son de carácter universal (Ekman, 1992).

Bisquerra (2009) por su parte, distingue entre emociones primarias y secundarias, positivas y negativas, sociales y discretas. De este modo, entiende como emociones negativas, aquellas que producen una frustración o amenaza, mientras que las positivas producen un estado de bienestar.

El autor hace, además, una nueva división agrupando las emociones en familias debido al gran número de emociones que existen dentro de cada grupo que anteriormente se ha mencionado. Así, indica que, dentro de cada grupo de emociones, habrá diferencia entre una emoción y otra dependiendo de su intensidad. En cuanto a las emociones sociales, afirma que son aquellas que son fruto de las interacciones sociales, como pueden ser la timidez o la vergüenza. En contraposición, las emociones discretas son entendidas como aquellas que representan la unidad mínima emocional y, por tanto, no pueden dividirse en otras y su duración es breve. Estas emociones son, por ejemplo, el miedo o la ira. A la vez, dentro de éstas se encuentran las emociones agudas, es decir, dentro del miedo hay otras emociones agudas como pueden ser el susto o el terror.

El estudio de las emociones cobra importancia desde el desarrollo de la Inteligencia Emocional (nombrada IE a partir de ahora) que Salovey y Mayer (1990) definen como la capacidad que posee el individuo para conocer y manejar sus emociones, así como supervisar sus propias emociones y las de los demás, pudiendo así solucionar problemas diarios de manera eficiente. Este proceso conlleva el desarrollo de cuatro habilidades:

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones, entendidas como capacidades para identificarlas en uno mismo y en los demás.
- Procesamiento de la información emocional, puesto que la emoción facilita el pensamiento, determinando cómo se procesa la información.
- Comprensión emocional, es decir, la capacidad para entender qué emoción se está sintiendo.
- Regulación de las emociones, en cuanto al manejo de las emociones propias y las de los demás.

La IE entendida así, es considerada por Dueñas (2002) y Extremera y Fernández-Berrocal (2004), como un factor decisivo en las relaciones personales debido a la importancia que tienen las competencias emocionales en la vida de las personas.

Estas competencias emocionales se entienden como la capacidad para aprovechar la potencialidad que posee cada persona, lo que tiene mayor importancia que las habilidades cognitivas a la hora de desarrollar tareas dentro de una profesión (Goleman, 2011). Las competencias emocionales tienen, además, efecto en la adaptación social del individuo favoreciendo su bienestar y calidad de vida, como así también la capacidad comunicativa y la posibilidad de resolución de conflictos (Bisquerra, 2005).

La agrupación de estas competencias siguiendo a Bisquerra y Pérez (2007) se realiza en cinco bloques:

1. La regulación emocional: se refiere a la capacidad para controlar las emociones propias y la de los demás.
2. La autonomía emocional: recoge los aspectos relativos a la autogestión como son la responsabilidad o la autoestima.

3. La competencia social: definida como la capacidad para establecer relaciones personales.
4. La conciencia emocional: alude a la que se da en la comprensión entre las emociones propias y las de los demás.
5. Las competencias para la vida: referidas a la elección que se hace sobre cómo afrontar los retos cotidianos.

El desarrollo de las competencias emocionales, son objetivo de la educación emocional, que Bisquerra (2005) define como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo cognitivo constituyendo, ambos, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 96)

Además, se ha demostrado que las competencias emocionales pueden ser desarrolladas a través de programas de educación emocional (Filella, Pérez, Morera y Granado, 2014).

Según López (2017), las competencias emocionales y su desarrollo se encuentran en el centro de la actuación social y educativa, donde la Educación Social puede realizar aportaciones. De acuerdo con esto, Costa y Méndez (1996) consideran que el educador social debe influir sobre las emociones de los educandos logrando una comunicación interpersonal tranquila y afrontando determinadas situaciones de manera adecuada, puesto que ciertas situaciones requieren, según Rosa, Riberas, Navarro-Segura y Vilar (2015), gestión emocional, autoconocimiento y vocación, debido a que se caracterizan por la vulnerabilidad e injusticia social. Así, se evidencia que la competencia emocional es un factor de éxito de las intervenciones en la Educación Social.

Partiendo de estas consideraciones, las emociones del educando dependen, en parte, de las de sus educadores, de cómo le traten y del autoconcepto que posean estos educadores. Por lo que, la identificación, regulación y comprensión de las emociones del educador influyen en el proceso de aprendizaje, y en la salud mental, física y emocional de los educandos (Martínez-Otero, 2007; Cabello, Ruiz y Fernández, 2010).

La repercusión de las emociones de los educadores sociales sobre los individuos con los que trabajan provoca que la regulación emocional por parte del profesional de la Educación Social sea importante para evitar perjudicar a los educandos, presentándose así, como elemento de acompañamiento educativo e incidiendo en su gestión emocional (Barnés, 2017).

Para lograr esto, se pueden encontrar casos donde se le otorga valor a la formación de profesionales de la educación. Por ejemplo, en la carrera universitaria Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile, se ha implantado la asignatura denominada “Desarrollo emocional del educador y educadora de párvulos.” La inclusión en la formación de esta asignatura se produce en el año 2018 al haber constatado que es necesaria para la formación de los futuros docentes. Por ello, desarrollan dicha materia donde abordan aspectos como el desarrollo de la identidad profesional, expresión de emociones y la relación con los niños y niñas, familias y compañeros (Muñoz, 2020).

Otro ejemplo se encuentra en el postgrado del Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica de México donde se comprueba que las competencias emocionales del docente influyen en el proceso de aprendizaje de los educandos. De igual modo, las competencias emocionales de los estudiantes ejercen influencia en su propio proceso de aprendizaje (Bulás, Ramírez y Corona, 2020).

Por su parte, en los Grados de Educación Social y de Trabajo Social de la Universidad Ramón Llull de Barcelona se plantea que la IE pueda tratarse como competencia transversal en las asignaturas. Tal consideración se postula al establecer un modelo centrado en el alumno que nace de acuerdo con la necesidad de incluir el desarrollo personal del alumnado que estipula el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (EEES) y siguiendo los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI desarrollados por Delors en 1996 donde incluye aprender a convivir y aprender a ser (Rosa, Riberas, Navarro-Segura y Vilar, 2015).

Además, en dichos Grados se desarrollan tres asignaturas donde se pretende lograr, entre otras, las competencias comunicativas y de gestión de emociones, al entender esto como aspectos fundamentales para llegar a ser un profesional competente y ético en cuanto a las necesidades de los demás (Guzmán, Riberas, Sogas, Boadas, 2014). También, afirman que dichas consideraciones son esenciales para manejar de manera adecuada la entrevista, la cual es una herramienta esencial en la intervención social (Guzmán, Riberas, Sogas, Boadas, 2013; Azara y Mazo, 2014; Morga, 2012; López y Deslauriers, 2011; Trevithick, 2002; Pérez, 2005; Tarrés, 2004).

Sin embargo, y a pesar de ser un tema actual de interés, las investigaciones sobre las emociones de los docentes y su función en la labor educativa son todavía escasas (Puertas et al., 2018). Aspecto que también se constata en el campo de la Educación Social, ámbito profesional en el que se enmarca nuestro trabajo.

3. MÉTODO

La investigación que se presenta tiene como población objeto de estudio a los educadores y educadoras sociales de 6 centros de protección de menores ubicados en Castilla - La Mancha que trabajan con niños, niñas y adolescentes que oscilan entre los 4 y 18 años. En este sentido, hay que destacar que, según Costa y Méndez (1996), la infancia y la adolescencia se trata de un ámbito donde las competencias emocionales son especialmente importantes en la Educación Social.

Estos recursos de protección son pertenecientes a varias entidades como la Asociación para el Desarrollo Integral de Menores (A. DIME) y Asociación Comisión Católica Española de Migraciones (ACCEM) de Toledo.

Este estudio empírico consta de una muestra total de 31 profesionales encuestados. El tipo de diseño elegido, dadas las particularidades de nuestros propósitos, es el estudio de caso.

El objetivo general de éste es indagar la importancia que los profesionales de la Educación Social otorgan a las emociones como aspecto significativo en su práctica socioeducativa. Por tanto, se marcan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las emociones que experimentan los profesionales de la Educación Social y su influencia en su práctica socioeducativa.
- Explorar si realizan una gestión emocional de su intervención con los educandos, y en su caso de qué forma.
- Identificar la necesidad de formación sobre educación emocional en los profesionales de la Educación Social.

La recogida de datos se realizó entre los meses de marzo y mayo del 2019. Se solicitó el consentimiento informado de los participantes y se garantizó el anonimato en el tratamiento de los datos con fines investigativos.

La técnica de recogida de información fue el cuestionario elaborado *ad hoc*. Este cuestionario está formado por 18 preguntas, de las cuales 16 son elaboradas con escala tipo Likert y 2 son preguntas abiertas, que posteriormente se cerraron a través de la creación de categorías. Las preguntas del cuestionario incluyen algunas de tipo sociodemográficas (edad, sexo, etc.) y otras de contenido. En estas últimas, se indagan cuestiones como las emociones que sienten durante su práctica socioeducativa, la relevancia que otorgan a estas emociones, su papel en la relación educativa y la gestión de las emociones que llevan a cabo.

El procedimiento de análisis de datos es descriptivo, para lo que se utiliza el programa informático Microsoft Excel, presentando tablas y empleando porcentajes para su posterior interpretación.

4. RESULTADOS

La primera parte del estudio empírico recoge información acerca de datos sociodemográficos abordados en las primeras 8 preguntas.

En cuanto a la edad, como se observa en la Tabla 1, el 35,49% de los encuestados tiene menos de 30 años, el 48,38% tiene entre 31 y 35 años, el 9,68% oscila entre 36 y 40 años, y el 6,45% entre 41 y 45 años.

Tabla 1. Edad

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|------------------|-----------|
| Menos de 30 años | 35,49% |
| 31-35 años | 48,38% |
| 36-40 años | 9,68% |
| 41-45 años | 6,45% |

En relación al sexo de los encuestados, el 35,48% son hombres y el 64,52% son mujeres (Tabla 2).

Tabla 2. Sexo

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|-----------|-----------|
| Hombre | 35,48% |
| Mujer | 64,52% |

De estos, se comprueba en la Tabla 3, que el 67,74% está casado/a o con pareja y el 32,26% soltero/a.

Tabla 3. Estado civil

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|-----------------------|-----------|
| Casado/a o con pareja | 67,74% |
| Soltero/a | 32,26% |

Respecto al nivel de estudios, el 9,09% cuenta con estudios medios, el 33,33% cuentan con una Diplomatura, un 45,46% tiene estudios de Grado y de Licenciatura el 12,12% (Tabla 4).

Tabla 4. Nivel de estudios

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|------------------------|-----------|
| Medios (Bachiller /FP) | 9,09% |
| Diplomatura | 33,33% |
| Grado | 45,46% |
| Licenciatura | 12,12% |

En cuanto a la titulación, principalmente se concentra en Educación Social siendo así en el 41,94% de los encuestados y en Trabajo Social por el 29,03% (Tabla 5).

Tabla 5. Titulación

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|----------------------------------|-----------|
| Educación Social | 41,94% |
| Trabajo Social | 29,03% |
| Psicología | 6,45% |
| Magisterio de Educación Primaria | 6,45% |
| Integración Social | 6,45% |
| Magisterio de Educación Infantil | 3,23% |
| Sociología | 3,23% |
| Psicopedagogía | 3,23% |

Respecto a la formación complementaria, se observa en la Tabla 6 que el 25,81% posee un Máster, el 12,9% posee postgrado, el 22,59% refiere tener otra formación y el 38,71% no tiene formación complementaria. Las temáticas de esta formación complementaria son Cooperación para el Desarrollo, Intervención con colectivos en situación de riesgo de exclusión, Criminología, Mediación Familiar y Escolar, Inteligencia Emocional y Psicología Social, entre otros.

Tabla 6. Formación complementaria

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|-----------|-----------|
| Máster | 25,81% |
| Postgrado | 12,9% |
| Otros | 22,59% |
| Ninguno | 38,71% |

En cuanto a la pregunta referida a la formación sobre educación emocional, en la cual los profesionales tienen la posibilidad de multi respuesta, se recoge que el 31,81% ha participado en un taller, el 36,36% ha realizado un curso, el 2,27% un seminario, el 6,82% una jornada, el 2,27% ha cursado un máster o postgrado al respecto, el 6,82% señala haber participado en otros tipos de formación y el 11,36% no ha participado en ninguna formación sobre educación emocional (Tabla 7).

Tabla 7. Formación en educación emocional

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|------------------|-----------|
| Taller | 31,81% |
| Curso | 36,36% |
| Conferencia | 2,27% |
| Seminario | 2,27% |
| Jornada | 6,82% |
| Máster/Postgrado | 2,27% |
| Otros | 6,82% |
| Ninguno | 11,36% |

En cuanto al ocio y tiempo libre, también se hizo una pregunta multi respuesta. Así, entre otros, en un 11,89% dedican este tiempo a pasear, un 11,12% a leer, un 16,08% a viajes y excursiones, un 17,48% a relaciones sociales, un 12,59% a practicar deporte y un 11,12% a actividades culturales (Tabla 8).

Tabla 8. Ocio y tiempo libre

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|------------------------|-----------|
| Manualidades | 4,9% |
| Pasear | 11,89% |
| Ver televisión | 7,69% |
| Juegos | 2,1% |
| Leer | 11,12% |
| Labores en el campo | 2,1% |
| Viajes y excursiones | 16,08% |
| Relaciones sociales | 17,48% |
| Deportes | 12,59% |
| Actividades culturales | 11,12% |
| Fotografía | 1,4% |
| Escuchar música | 0,7% |
| Tiempo en familia | 0,7% |

En lo referido a los años de experiencia como profesional, en la Tabla 9 se comprueba que el 16,13% tiene menos de un año de experiencia, mientras que el 51,62% tiene entre 1 y 5 años, el 19,35% cuenta con una experiencia que abarca de 6 a 10 años, el 9,68% tiene entre 11 y 15 años y el 3,23% supera los 15 años de experiencia.

Tabla 9. Experiencia profesional

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|----------------|-----------|
| Menos 1 año | 16,13% |
| 1-5 años | 51,62% |
| 6-10 años | 19,35% |
| 11-15 años | 9,68% |
| Más de 15 años | 3,23% |

Finalizadas las preguntas de carácter sociodemográfico, comienzan las cuestiones referidas al contenido objeto de estudio, en nuestro caso las emociones y su gestión.

Así, las emociones que han sentido con más frecuencia trabajando como educador social (pregunta con posibilidad de multi respuesta), encontramos que en un 8% han sentido culpa, un 16,8% tristeza, un 8,8% miedo, un 13,6% ira, otro 13,6% felicidad, un 22,4% alegría, un 10,4% amor y, en menor medida, se encuentran la impotencia, decepción, indefensión, compasión, frustración y realización (Tabla 10).

Tabla 10. Emociones

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|-------------|-----------|
| Culpa | 8% |
| Tristeza | 16,8% |
| Miedo | 8,8% |
| Ira | 13,6% |
| Felicidad | 13,6% |
| Alegría | 22,4% |
| Amor | 10,4% |
| Impotencia | 0,8% |
| Decepción | 2,4% |
| Indefensión | 0,8% |
| Compasión | 0,8% |
| Frustración | 0,8% |
| Realización | 0,8% |

La afectación que puedan provocar las emociones en sus relaciones educativas con los educandos, se puede afirmar que el 3,23% está totalmente desacuerdo, el 29,03% está en desacuerdo, el 19,35% se muestra indeciso/a, mientras que el 32,26% está de acuerdo y el 16,13% está totalmente de acuerdo (Tabla 11).

Tabla 11. Influencia emociones educador

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|-----------------------|-----------|
| Totalmente desacuerdo | 3,23% |
| Desacuerdo | 29,03% |
| Indeciso/a | 19,35% |
| De acuerdo | 32,26% |
| Totalmente de acuerdo | 16,13% |

Con el interés de conocer la influencia de las emociones en la práctica socioeducativa, se observa que el 3,23% se muestra totalmente desacuerdo, el 6,45% se muestra en desacuerdo, el 19,35% está indeciso/a, el 48,39% está de acuerdo y el 22,58% está totalmente de acuerdo (Tabla 12).

Tabla 12. Influencia emociones

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|-----------------------|-----------|
| Totalmente desacuerdo | 3,23% |
| Desacuerdo | 6,45% |
| Indeciso/a | 19,35% |
| De acuerdo | 48,39% |
| Totalmente de acuerdo | 22,58% |

Respecto a las emociones de los educandos, al preguntar si estas emociones afectan al trabajo socioeducativo que realizan los educadores sociales, han mostrado estar en desacuerdo el 6,45%, indeciso/a el 12,9%, de acuerdo el 32,26% y totalmente de acuerdo el 48,39% (Tabla 13).

Tabla 13. Influencia emociones de educandos

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|-----------------------|-----------|
| Totalmente desacuerdo | 6,45% |
| Desacuerdo | 12,9% |
| Indeciso/a | 32,26% |
| De acuerdo | 48,39% |
| Totalmente de acuerdo | 6,45% |

En cuanto a si es necesario realizar una gestión de las emociones trabajando como educador social, el 100% ha expresado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo.

A continuación, se pregunta si llevan a cabo una gestión de sus propias emociones durante su intervención socioeducativa, a lo que el 6,45% respondió estar en desacuerdo, el 12,9% indeciso/a, el 61,29% de acuerdo y el 19,35% totalmente de acuerdo (Tabla 14).

Tabla 14. Gestión emocional

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|-----------------------|-----------|
| Desacuerdo | 6,45% |
| Indeciso/a | 12,9% |
| De acuerdo | 61,29% |
| Totalmente de acuerdo | 19,35% |

En la primera pregunta abierta se pide que indiquen qué suelen hacer para gestionar sus propias emociones evitando que incidan negativamente en su práctica educativa, así el 28,85% busca apoyo en los compañeros, el 23,08% suele despejar la mente, el 17,31% usa la relajación, el 11,54% separa el trabajo de la vida personal y en menor medida suelen reflexionar, planificar la intervención, favorecer la toma de decisiones, gestionar el ocio de los menores, expresar sus emociones y mostrar empatía (Tabla 15).

Tabla 15. Gestión emociones educador

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|---------------------------------|-----------|
| Apoyo en compañeros/as | 28,85% |
| Despejar la mente | 23,08% |
| Reflexionar | 5,77% |
| Planificar intervenciones | 3,85% |
| Favorecer toma decisiones | 1,92% |
| Gestionar ocio | 1,92% |
| Relajación | 17,31% |
| Separar trabajo y vida personal | 11,54% |
| Expresar emociones | 1,92% |
| Mostrar empatía | 3,85% |

En la segunda pregunta abierta se pide que desarrollen aquello que llevan a cabo para gestionar las emociones de los educandos sin que influyan negativamente en su labor educativa. Al respecto, como se observa en la Tabla 16, el 29,55% suele dialogar con los educandos y expresar sus emociones, el 11,36% les deja espacio, el 15,9% muestra apoyo o empatía, otro 11,36% realiza actividades o juegos y, en menor medida, suelen personalizar la intervención, aprender de estas situaciones, propiciar que se desahoguen para después intervenir o restar importancia de manera individual.

Tabla 16. Gestión emociones educando

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|--|-----------|
| Diálogo y expresión emociones | 29,55% |
| Desahogo | 4,55% |
| Dejar espacio | 11,36% |
| Cambiar de tema o de emoción | 9,01% |
| Restar importancia individualmente | 2,27% |
| Dar herramientas identificar emociones | 4,55% |
| Mostrar apoyo o empatía | 15,9% |
| Personalizar intervención | 2,27% |
| Aprender de estas situaciones | 4,55% |
| Realizar actividades o juegos | 11,36% |
| Trabajo en equipo | 4,55% |

En cuanto a la necesidad de recibir formación en educación emocional, el 6,45% se muestra indeciso, el 19,35% está de acuerdo y el 74,19% se muestra totalmente de acuerdo al considerarla necesaria para los educadores sociales (Tabla 17).

Tabla 17. Necesidad de formación en educación emocional

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|-----------------------|-----------|
| Indeciso/a | 6,45% |
| De acuerdo | 19,35% |
| Totalmente de acuerdo | 74,19% |

Por último, se pregunta si han cambiado o han pensado en cambiar de trabajo debido a la carga emocional que les suponía. Al respecto, el 25,8% está totalmente desacuerdo, el 12,9% en desacuerdo, el 29,03% indeciso/a, el 22,56% está de acuerdo y el 9,68% está totalmente de acuerdo (Tabla 18).

Tabla 18. Cambiar de trabajo por carga emocional

| COLUMNA 1 | COLUMNA 2 |
|-----------------------|-----------|
| Totalmente desacuerdo | 25,8% |
| Desacuerdo | 12,9% |
| Indeciso/a | 29,03% |
| De acuerdo | 22,56% |
| Totalmente de acuerdo | 9,68% |

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras la exposición de los datos, se procede a realizar una interpretación de estos con el fin de analizar la información recogida.

En cuanto a las emociones, predomina en primer lugar la alegría (22,4%), la cual es una emoción positiva según Bisquerra (2009). Seguidas de esta encontramos otras como la tristeza (16,8%), la ira y la felicidad (14,17%) o el miedo (8,8%). Así, se podría afirmar que existe ambivalencia en cuanto a las emociones que predominan. En este sentido, López (2016) indica que las emociones construyen expectativas y esto puede incurrir en que se cumplan pudiendo tener resultados positivos o negativos. Lo cual revela la importancia en observar y comprender las emociones que sienten estos profesionales. En nuestro caso, las emociones presentadas parecen ajustarse a la normalidad al aparecer una mezcla equilibrada entre las de signo positivo y las de signo negativo.

En lo referido a si las emociones de los profesionales afectan en sus relaciones con los educandos, el 31,29% está totalmente desacuerdo o en desacuerdo en que sus emociones influyan, mientras que el 48,39% piensa que sí existe influencia. Sin embargo, existe mayor consenso al afirmar que las emociones influyen en su trabajo (70,9%). Lo mismo sucede en cuanto a la influencia que tienen las emociones de los educandos, pues el 80,65% considera que sí influyen. Lo cual evidencia que estos profesionales consideran que sus emociones influyen menos en su trabajo socioeducativo que la de los educandos o que las emociones en general.

Respecto a la gestión emocional, todos los profesionales están de acuerdo o totalmente de acuerdo en su necesidad en el trabajo del educador social (100%) y mayoritariamente lo llevan a cabo (80,64%). Al hacerlo, están logrando una comunicación interpersonal tranquila sin que las emociones provoquen interferencia (Costa y Méndez, 1996).

En cuanto a la gestión que realizan los educadores sociales de sus propias emociones, se evidencia la existencia de estrategias de control de emociones como la búsqueda de apoyo en compañeros (28,85%) o despejar la mente (23,08%). Sin embargo, se observan otras estrategias de gestión emocional que podrían ser mejorables o que podrían corresponder a la gestión emocional hacia los educandos, pero que no serían estrategias que permitieran gestionar las propias emociones del profesional. Entre estas se encuentran la gestión del ocio de los menores (1,92%), mostrar empatía con los educandos (3,85%) o favorecer la toma de decisiones (1,92%).

Referente a la gestión de las emociones de los educandos, los educadores suelen buscar el diálogo y la expresión de emociones (29,55%), dejar espacio (11,36%) o mostrar apoyo o empatía (15,9%). Sin embargo, en otras ocasiones intervienen a través de estrategias que no corresponden a las propias de una gestión emocional adecuada, como son provocar un cambio de emoción o cambiar de tema (9,01%) y restar importancia individualmente (2,27%).

En cuanto a la necesidad de llevar a cabo formación en educación emocional, el 93,54% afirma estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Sin embargo, existe mayor dispersión de respuesta en cuanto a haber cambiado o haberse planteado cambiar de trabajo por la carga emocional que le suponía, pues el 38,7% no estaba de acuerdo con esta afirmación, el 29,03% se mostraba indeciso y el 32,24% sí estaba de acuerdo.

Así, podemos afirmar que existe consenso en cuanto a la influencia de las emociones en su labor socioeducativa, a la necesidad que tienen estos profesionales de realizar una gestión emocional y, por tanto, de recibir formación al respecto. Sin embargo, no existe consenso sobre que estos profesionales experimenten una carga emocional que les motive para haber abandonado o plantearse abandonar un puesto de trabajo por este motivo, aunque se ha podido evidenciar la existencia de carga emocional en parte de estos profesionales.

También se observa que estos educadores sociales llevan a cabo estrategias de gestión emocional para lograr una intervención socioeducativa adecuada, aunque en ciertas ocasiones se observa que emplean estrategias menos apropiadas para el logro de este fin.

Coincidiendo con estos datos, en la investigación llevada a cabo por Cameselle (2017), sus encuestados también afirman que la gestión emocional es importante. Sin embargo, se demuestra que los encuestados necesitan mejorar en el desarrollo de las competencias emocionales. Los datos obtenidos por la autora muestran que existe un alto desgaste físico y psicológico que provoca cierto desborde emocional en muchas ocasiones.

Al respecto, Aguaded y Pantoja (2015) han demostrado a través de un proyecto educativo de IE que previamente debe producirse una experiencia emocional para poder reconocer las emociones de los demás. Este proceso en la educación es guiado, según Souto (2016), por el docente debido a que la formación conlleva esta elaboración emocional.

Respecto a esta labor docente, Trujillo, Ceballos, Trujillo, y Moral, (2020), desarrollan un estudio descriptivo acerca de las emociones en el aula, en el cual se observan ciertas similitudes con los datos obtenidos en esta investigación. Así, constatan que la mayoría de los profesores encuestados considera como muy importante el rol de las emociones y que la formación en educación emocional es necesaria. Asimismo, la mayoría de docentes realiza una gestión emocional con sus alumnos, donde emplean técnicas como el diálogo y la expresión emocional, y trabajan sus propias emociones mediante técnicas como la relajación, coincidiendo así con algunas de las técnicas empleadas por los educadores sociales encuestados.

Con todo, se constata que se ha recogido y analizado la información del estudio llegando a una serie de conclusiones que aquí se exponen. Resaltamos que se han encontrado dificultades y limitaciones en el proceso y desarrollo de la investigación, dado que el tema abordado en relación con la Educación Social carece de un recorrido teórico amplio. Se reconoce, por tanto, cierta dificultad en la recogida de información teórica que configura el marco conceptual en el que nos ubicamos, si bien nos hemos ceñido a los supuestos teóricos generales aplicándolos al campo socioeducativo. De igual modo, se evidencia que existe cierta escasez de estudios similares en esta área.

Por otra parte, recoger la opinión de profesionales insertos en los ámbitos de protección a la infancia y adolescencia, ámbito especialmente sensible a la confidencialidad y reserva en el tratamiento de sus datos, presenta dificultades en su acceso. Por ello, requiere de una mayor dedicación de tiempo en la selección y recogida de datos.

Después de analizados los resultados de nuestro estudio, se considera que sería enriquecedor y de interés que se desarrollen otras investigaciones que profundizaran en este aspecto, y pudieran recabar un mayor número de encuestados para garantizar su generalización.

Por esto, dada la importancia que en la profesión de Educación Social tiene la gestión emocional, sería interesante conocer la opinión de los estudiantes de esta titulación (futuros profesionales) así como la de los docentes que los forman en las universidades. Además, es también necesario ofrecer formación en los estudios de Grado de Educación Social en las universidades y en las entidades que cuenten con este perfil profesional para que los educadores sociales tengan una comunicación más eficaz y mejoren su práctica, la cual repercute en el sujeto de la educación, así como en su salud y calidad de vida.

Siendo conscientes de su importancia, el desarrollo de las competencias emocionales y un buen manejo de la gestión emocional permitirá que, tanto el agente educativo como el sujeto de la educación, gocen de mejor salud y adquieran competencias para la vida. Aspectos que además facilitarían el trabajo socioeducativo cuya piedra angular es la interacción humana en la que se ponen en juego actitudes, conocimientos, emociones, valores y procedimientos.

Estas consideraciones finales, cobran especial relevancia en el ámbito de la infancia y la adolescencia, y más aún en los centros de protección de menores, puesto que los conflictos y las conductas agresivas se producen cada vez con más frecuencia. Conflictos que muchos autores afirman que se dan especialmente en el acogimiento residencial, superando en cantidad al acogimiento familiar y a la adopción y que, por tanto, requieren una atención específica (Bravo y Del Valle, 2009).

Aunque no se pretende profundizar en este tema, sí resulta de interés destacar que tales hechos radican en los tipos de relaciones, historia y problemática que presentan los menores (Pazo, 2018; López, Santos, Bravo y Del Valle, 2013), aspectos que requieren que los educadores de los centros de protección de menores desarrollen programas y proyectos de intervención sobre educación emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015), y adquieran herramientas y habilidades que les faciliten la resolución de conflictos sin ceder ante conductas agresivas que puedan ser generadas por la frustración (Dibiase y Gibbs, 2010). Por ello, la educación emocional es especialmente útil en el trabajo educativo en general y en el socioeducativo en particular.

REFERENCIAS

- Aguaded, M. C. y Pantoja, M. J. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias pedagógicas* (26), 69-88. Recuperado de <https://bit.ly/3hupUIX>
- Asociación Estatal de Educación Social y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (ASEDES). (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES-CGCEES. Recuperado de <https://bit.ly/34CNU8X>
- Azara, M. P. y Mazo, A. (2014). Estudio de los Instrumentos de Trabajo que utilizan la Educadora y el Educador Social en la praxis profesional. *Revista de Educación Social*, 18.
- Barnés, A. (2017). Taller 5. Cómo gestionar nuestras emociones para sentirnos bien como educadoras y educadores sociales. *Revista de Educación Social*, 24, 891-894. Recuperado de <https://bit.ly/3huq61b>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19 (3), 95-114. Recuperado de <https://bit.ly/3aX7oWV>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XXI*, (10), 61-82.
- Bravo, A. y Del Valle, J. (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Gobierno de Cantabria: Consejería de Empleo y Bienestar Social.
- Bulás, M., Ramírez, A. L., y Corona, M. G. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19 (39), 57-73. Doi: 10.21703/rexe.20201939bulas4
- Cabello, R., Ruíz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (1), 41-49. Recuperado de <https://bit.ly/3gvOvf4>
- Cameselle, N. (2017). Percepción de la gestión emocional del/a educador/a social. (Trabajo Fin de Postgrado en Educación Emocional y Bienestar). Universitat de Barcelona.
- Costa, M., y Méndez, E. (1996). *Manual para el educador social: Habilidades en la relación de ayuda; 2. Afrontando situaciones*. Ministerio de Asuntos Sociales. Centro de publicaciones.
- Dibiase, A. M. y Gibbs, J. (2010). *Equipar para educadores. Adolescentes en situación de conflicto*. Catarata.
- Dueñas, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5(3), 77-96. Doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.384>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.

- Extremera, N y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Grupo 5.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de <https://bit.ly/32FCzTd>
- Filella, G., Pérez, N., Morera, M. J. A., y Granado, X. O. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 26, 125-147.
- Goleman, D. (2011). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Ediciones B.
- Guzmán, R., Riberas, G., Sogas, A. y Boadas, B. (2014). Entrevista y urgencia social: un reto para las competencias profesionales del educador social. *Revista de Educación Social*, 18.
- Guzmán, R.; Riberas, G.; Sogas, A.; Boadas, B. (2013). Las habilidades sociales y la entrevista: metodología para la intervención social. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, 11-24.
- López, L. (2016). Educadores/as sociales ¿emocionales o racionales? *Revista de Educación Social*, 22, 348-354.
- López, M., Santos, I., Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de psicología*, 29(1), 187-196. Doi: 10.6018/analesps.29.1.130542
- López, P. (2017). Competencias socioemocionales y salud en educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 66, 51-69. Recuperado de <https://bit.ly/3j7DSAO>
- López, R. E., y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 1-19.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. CCS.
- Merchán, I. M. (2017). *Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE)* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura. Badajoz.
- Morga, L. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista*. Red Tercer Milenio.
- Muñoz, G. (2020). Experiencia de educación emocional en la formación de educadores párvulos. *Revista de estudios y experiencias en Educación*, 19 (39), 45-55. Doi: 10.21703/rexe.20201939muñoz3
- Pazo, I. (2018). La educación emocional a través del arte para menores en acogimiento residencial. *Revista de Educación Social*, 27, 203-2020. Recuperado de <https://bit.ly/34xJ1OR>
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Revista Extramuros*, 8, 187-210.
- Puertas, P., Ubago, J. L., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A. y González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. Doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Rosa, G., Riberas, G., Navarro-Segura, L., & Vilar, J. (2015). El coaching como herramienta de trabajo de la competencia emocional en la formación de estudiantes de educación social y trabajo social de la Universidad Ramón Llull, España. *Formación universitaria*, 8 (5), 77-90. Recuperado de <https://bit.ly/2QsiN7I>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Tarrés, M. L. (2004). *Observar, Escuchar y Comprender: Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social*. El Colegio de México, FLACSO.
- Trevithick, P. (2002). *Habilidades de comunicación en intervención social*. Narcea.
- Trujillo, E., Ceballos, E.M., Trujillo, M.C. y Moral, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 226-244. Recuperado de <https://bit.ly/3aYFFVY>