

Competencias socioemocionales de los educadores sociales: la influencia del contexto laboral

José María López-Arias
Agustín Rodríguez-Esteban
Universidad de León. España.
jlopea07@estudiantes.unileon.es
arode@unileon.es



Recibido: 23/12/2021
Aceptado: 18/3/2022
Publicado: 23/5/2022

Resumen

Las competencias socioemocionales son fundamentales en el ejercicio profesional del educador social. El objetivo de la presente investigación fue describir la valoración que hacen los educadores sociales sobre el grado de dominio de un conjunto de competencias socioemocionales y analizar la relación de esta percepción con otras variables laborales. Se estudiaron, también, las diferencias en el dominio de estas competencias en el momento actual con relación a la incorporación al primer trabajo como educador social. La muestra estuvo formada por 158 profesionales a los que se les aplicó un cuestionario diseñado *ad hoc*. Los resultados mostraron que los profesionales perciben un elevado dominio de las competencias analizadas en su actividad laboral actual. Se encontraron diferencias en las valoraciones de algunas competencias en función de variables como el tipo de recurso o la experiencia laboral. La motivación fue la única competencia que reflejó una disminución en su valoración en el momento actual respecto a la incorporación al mercado de trabajo. Se concluye resaltando el desgaste que el ejercicio profesional realiza sobre la motivación y se presentan implicaciones de estos resultados para la educación social.

Palabras clave: educación social; competencias socioemocionales; condiciones de trabajo; aprendizaje profesional; motivación

Resum. *Competències socioemocionals dels educadors socials: la influència del context laboral*

Les competències socioemocionals són fonamentals en l'exercici laboral de l'educador social. L'objectiu de la present investigació va ser descriure la valoració que fan els educadors socials sobre el grau de domini d'un conjunt de competències socioemocionals i analitzar la relació d'aquesta percepció amb altres variables laborals. També es van analitzar les diferències en el domini d'aquestes competències en el moment actual amb relació a la incorporació al primer treball com a educador social. La mostra va estar formada per 158 professionals, als quals es va aplicar un qüestionari dissenyat *ad hoc*. Els resultats van mostrar que els professionals perceben un domini elevat de les competències analitzades en la seva activitat laboral actual. Es van trobar diferències en les valoracions d'algunes competències en funció de variables com ara el tipus de recurs o l'experiència laboral. La motivació va ser l'única competència que va reflectir una disminució de la valoració en el moment actual respecte a la incorporació al mercat de treball. Es conclou

el treball ressaltant el desgast que l'exercici professional realitza sobre la motivació i es presenten implicacions d'aquests resultats per a l'educació social.

Paraules clau: educació social; competències socioemocionals; condicions laborals; aprenentatge professional; motivació

Abstract. *Socio-emotional skills of social educators: The influence of the work context*

Socio-emotional skills are fundamental in the work performance of the social educator. The aim of this study was to describe the assessment that social educators made of their degree of mastery of a set of socio-emotional skills, and to analyse the relationship between this perception and other work variables. It also analyses differences between mastery of these skills at the present time compared to when starting their first job as a social educator. The study sample consisted of 158 professionals who undertook a bespoke questionnaire. The results showed that the professionals perceive that they have a high level of these skills in their current job. Differences were found in the assessments of some skills according to variables such as type of resource or work experience. Motivation was the only skill that showed a decrease in the assessment at the present time with respect to when entering the labour market. The study highlights the erosion of motivation caused by professional practice, and analyses the implications of these results for social education.

Keywords: social education; socio-emotional competencies; working conditions; apprenticeship; motivation

Sumario

- | | |
|----------------|-----------------------------|
| 1. Introducció | 4. Discussió y conclusions |
| 2. Mètode | Referències bibliogràfiques |
| 3. Resultados | |

1. Introducció

Las competencias profesionales llevan varias décadas siendo uno de los temas de debate más relevantes, tanto en el ámbito educativo como en el del trabajo. Su importancia ha llevado a numerosos autores a ofrecer distintas definiciones y clasificaciones, estando la dimensión socioemocional presente en la mayoría de ellas. Si esta dimensión es relevante en el mundo laboral actual, lo es aún más en un ámbito como es la educación social.

El presente estudio es una contribución a esta línea de investigación, al describir, desde la perspectiva de los propios educadores sociales, cuál es el grado de dominio de estas competencias. Dada la importancia que tiene el contexto y el desarrollo profesional en la vivencia y en la gestión de las mismas (Bisquearra y Pérez, 2007; Saarni, 2008), se analiza, también, si determinadas variables, como el tipo de recurso en el que desempeñan su labor profesional o los años de experiencia laboral, se encuentran asociadas con esta valoración y si la

misma ha cambiado desde el inicio de su experiencia como profesionales de la educación social.

1.1. Marco conceptual: las competencias socioemocionales

La concepción actual de las competencias tiene su origen en las aportaciones de McClelland (1973), quien concluyó sus estudios sobre los procesos de selección de personal señalando que son precisamente las competencias y no los test de inteligencia o los expedientes académicos los mejores predictores del rendimiento laboral. Así, en el ámbito del trabajo, se utiliza este término para hacer referencia a las características que ha de poseer un empleado para desarrollar su labor profesional de manera óptima. En la presente investigación se asume, por su carácter inclusivo, la idea de Le Boterf (2001), quien entiende la competencia como una construcción que se deriva de una combinación de conocimientos, cualidades y aptitudes que son movilizados para lograr un desempeño en un determinado contexto.

El mundo laboral actual considera, además de los conocimientos y las habilidades técnicas, otro tipo de competencias. Entre estas destacan las socioemocionales, definidas como aquel «conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69). La importancia de estas competencias no solo radica en que juegan un papel fundamental en el desarrollo de un desempeño laboral de calidad (Peña y Repetto, 2008), sino que, además, están asociadas a un mayor bienestar psicológico, físico e interpersonal, funcionan como factores protectores de la salud ante situaciones vitales desbordantes (López-Jiménez, 2017) y mejoran la respuesta de afrontamiento al estrés (Mikulic et al., 2015).

La mayoría de las clasificaciones relativas a las competencias distinguen entre dos grupos: las competencias de desarrollo técnico-profesional, vinculadas con el «saber» y el «saber hacer», y las competencias de desarrollo sociopersonal o socioemocionales. Dentro de este segundo grupo de competencias, y vinculadas con los componentes del «saber estar» y del «saber ser», se encuentran la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal y la inteligencia interpersonal (Bisquerra y Pérez, 2007). Otras competencias recogidas en este segundo bloque, y que han servido como base para la presente investigación, son: el autocontrol, el autoconocimiento, la conciencia social, las habilidades sociales y la toma responsable de decisiones (López-Jiménez, 2017), junto con la adaptabilidad, recogida en el Emotional Quotient Inventory (EQ-i) (Bar-On y Parker, 2000), la autoeficacia (Graczyk et al., 2000), la creatividad (Ferrándiz et al., 2011) o la motivación (Mauriz et al., 2021).

Por lo que respecta a la investigación que analiza la importancia de las competencias socioemocionales en contextos educativos (Vaello Orts y Vaello Pecino, 2018), la mayor parte de las observaciones se han centrado en analizar la relevancia de la educación emocional y la adquisición de estas competencias por parte de los estudiantes y su relación con el éxito académico y la

integración escolar (Parker et al., 2004). Otra línea de investigación ha descrito el desarrollo de estas competencias en los propios docentes (Llorent et al., 2020), así como su influencia en la mejora de la calidad de la enseñanza (Garrido y Gaeta, 2016). De esta forma, la investigación ha constatado que el desarrollo de las competencias socioemocionales en los docentes facilita, en los jóvenes, la adquisición de reconocimiento, comprensión y regulación de las emociones, potencia la capacidad de resolución de conflictos y el manejo del estrés (Barrientos-Fernández et al., 2020) y contribuye a prevenir problemas como el acoso escolar (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015) o los comportamientos disruptivos en el aula (Baños et al., 2019). Se ha descrito también la importancia de estas competencias en la prevención del malestar emocional y el desgaste profesional de los docentes (Torres, 2018). Son más escasos los estudios que analizan estas competencias en otros contextos. En el ámbito de la exclusión social, Zárata-Alva y Sala-Roca (2019) analizaron las habilidades socioemocionales en chicas de hogares de acogida y encontraron menores puntuaciones en habilidades de este grupo respecto al grupo normativo. Por su parte, Ruvalcaba-Romero et al. (2016) constataron el efecto protector de este tipo de competencias en jóvenes en situación de riesgo psicosocial.

1.2. El educador social y las competencias socioemocionales

Los profesionales de la educación social necesitan adaptarse al contexto en el que desarrollan su trabajo, gestionar eficazmente situaciones complejas (Guay et al., 2022), especialmente de índole colectivo, y desarrollar climas favorables para la convivencia (Vaello Orts y Vaello Pecino, 2018). Estas exigencias laborales suponen un riesgo para su bienestar y, por ende, para su rendimiento laboral (Valente, 2021), similar al que afecta a otras profesiones de ayuda (CIPD, 2019; Millán-Franco et al., 2021). Por este motivo, se hace necesario que estos profesionales adquieran una importante dotación de competencias socioemocionales que minimicen estos riesgos y mejoren su bienestar personal. De esta forma, podrán desarrollar su misión más eficazmente (Aguilar et al., 2019).

A pesar de la relevancia de lo señalado, no se encuentra mucha literatura científica relativa a las competencias socioemocionales dentro del ámbito de la educación social. Es dentro del contexto de la educación académica formal donde se llevan a cabo más investigaciones sobre la necesidad y el impacto de este tipo de competencias. Destacamos el estudio de Lizarte y Fernández (2018), quienes concluyeron su investigación señalando que las competencias socioemocionales se encuentran como las más valoradas para el desempeño profesional, tanto por los estudiantes de grado en Educación Social como por los educadores sociales en activo. En esta misma línea se expresan Fullana et al. (2011), quienes señalan que este tipo de competencias se encuentran dentro de las mejores puntuadas por los educadores sociales para el desempeño profesional.

En síntesis, las competencias socioemocionales ocupan un lugar central en el marco de las competencias que necesita el educador social para desarrollar sus funciones. Su adquisición, no solo implica 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). De acuerdo con estas consideraciones, se plantea la presente investigación, que tiene como objetivo principal describir el grado de dominio percibido por los educadores sociales en torno a las competencias socioemocionales y la relación de esta valoración con otras variables laborales, como son los años de experiencia, el tipo de recurso en el que realizan su actividad laboral o el estrés percibido. En un segundo momento, se analizan las diferencias en el dominio de estas competencias en el momento actual con relación a la incorporación al primer trabajo como educador social.

2. Método

2.1. Diseño

En la presente investigación, desarrollada bajo una modalidad cuantitativa, se ha empleado un diseño descriptivo, correlacional-comparativo y de corte transversal, utilizando la encuesta como técnica de investigación (Hernández Sampieri, 2018).

2.2. Participantes

La población objeto de estudio estuvo formada por educadores sociales en activo que ejercían su labor en el territorio nacional (España). Para la selección de los participantes se realizó un muestreo de «bola de nieve». Se contactó con sujetos que cumplían los criterios para la participación en la investigación, quienes contactaron, a su vez, con otros educadores que también fueron encuestados.

La muestra final quedó formada por un total de 158 profesionales que trabajaban en diferentes organizaciones y con distintos colectivos. Respecto a la distribución geográfica, 40 de ellos trabajaban en la provincia de León; 36, en otras provincias de la comunidad de Castilla y León, y 82, en otras comunidades autónomas.

La media de edad fue de 35 años ($d. t. = 7,8$), siendo la edad mínima 22 años y la máxima 58. En cuanto al género, participaron 121 mujeres (un 76,6%) y 37 varones (un 23,4%). Este patrón de distribución de la variable de género es acorde con los datos de estudiantes de grado de esta titulación: 78% mujeres frente a 22% hombres (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

2.3. Variables y técnica de recogida de datos

Se empleó la técnica de encuesta y se diseñó un cuestionario *ad hoc* como instrumento de recogida de datos. Este cuestionario recogió información sobre las variables de edad, sexo y años de experiencia desde el primer contrato como educador social. Un segundo bloque se centró en la información sobre las competencias socioemocionales. Para mejorar la validez del instrumento, debemos señalar que la selección de las competencias se realizó en base a una amplia revisión y fundamentación teórica (Bar-On y Parker, 2000; Bisquerra y Pérez, 2007; Ferrándiz et al., 2011; Graczyk et al., 2000; López-Jiménez, 2017; Mauriz et al., 2021; OECD, 2001; Tuning Project, 2009). En la tabla 1 se presentan las nueve competencias seleccionadas.

Tabla 1. Competencias evaluadas y descripción de las mismas

Competencia	Descripción
Autocontrol (ACT)	Capacidad para manejar nuestras emociones y pensamientos, además de preservar ante los retos.
Autoconocimiento (ACN)	Capacidad que nos permite ser conscientes de nuestras fortalezas y debilidades.
Conciencia social (CS)	Capacidad para entender y empatizar con los demás.
Habilidades sociales (HS)	Capacidad para poder trabajar en equipo y resolver conflictos.
Toma responsable de decisiones (TRD)	Capacidad para elegir de manera ética y segura a la par que permitir hacernos cargo de nuestras elecciones.
Autoeficacia (AEF)	Capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para gestionar situaciones.
Motivación (MOT)	Incentivo o razón para realizar una determinada tarea.
Creatividad (CRE)	Capacidad para desarrollar ideas nuevas ante las situaciones que se presentan.
Adaptabilidad (ADP)	Capacidad para adaptarse de manera positiva a condiciones adversas.

Fuente: elaboración propia.

Para evaluar la adquisición de estas competencias se plantearon dos preguntas a los encuestados: en primer lugar, en qué medida consideraban que poseían cada una de estas competencias en el momento de iniciar su actividad profesional como educadores. En segundo lugar, cuál era su percepción sobre el dominio de las mismas en el momento actual. Ambas preguntas se realizaron en un formato de respuesta con escala tipo Likert con 5 valores, siendo 1 la puntuación mínima y 5 la puntuación máxima. Como medidas de fiabilidad del instrumento se utilizaron los coeficientes α de Cronbach y ω de McDonald; más aconsejado este último en el análisis de escalas ordinales (Goodboy y Martin, 2020). Ambos análisis devuelven valores de fiabilidad aceptables ($\alpha = 0,859$; $\omega = 0,862$). Por otra parte, para mejorar esta fiabilidad, se añadió al enunciado de cada competencia su descripción aclaratoria, que aparece en la tabla 1.

Además, se incluyeron preguntas relativas a la percepción sobre el estrés laboral percibido en el momento actual y el tipo de recurso en el que desarrollan su actividad profesional. La primera de ellas se recoge en una pregunta con escala tipo Likert (1 = nada de estrés; 5 = mucho estrés). En la segunda se diferencia si el recurso es residencial, cuando los destinatarios residen en el mismo centro donde se lleva a cabo la intervención; o no residencial, cuando el lugar de residencia de los destinatarios es externo al lugar de trabajo.

2.4. Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario se elaboró en la plataforma digital Google Forms. Para su distribución se tomó contacto por correo electrónico con los responsables y los profesionales de diferentes entidades. A todos los participantes se les pidió que continuaran la difusión del cuestionario a personas contratadas como educadores sociales. La intervención en la investigación fue voluntaria y todos los participantes ofrecieron su consentimiento informado para el estudio. La recogida de datos se realizó en el mes de marzo de 2020.

Para el análisis de los datos se utilizaron las aplicaciones informáticas SPSS v.25. y JASP v.0.16, para el estudio de fiabilidad. Se llevó a cabo un análisis descriptivo con el objeto de caracterizar la muestra y resumir los datos relativos a las competencias socioemocionales. Se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para contrastar la hipótesis de normalidad de la distribución de las variables dependientes. Dado que estas no se ajustaban a un modelo de distribución normal ($p < 0,00$) y considerando, además, el carácter ordinal de las mismas, se utilizaron pruebas no paramétricas para el análisis inferencial. Concretamente, se aplicaron las pruebas W de Wilcoxon para muestras relacionadas, U de Mann-Whitney para el análisis de las diferencias entre dos grupos y el análisis de correlación de Spearman. La significación estadística de las diferencias y las relaciones entre variables se estableció para $\alpha < 0,05$. En aquellos casos en los que se encontraron diferencias significativas, se calculó el tamaño del efecto a partir de los estadísticos d_{Cohen} y η^2 (Cohen, 1988).

3. Resultados

3.1. Autopercepción del dominio de competencias socioemocionales y relación con distintas variables laborales

La tabla 2 presenta los valores de las medianas relativos a la valoración que hacen los encuestados sobre el dominio que poseen de cada una de las competencias analizadas en el momento de la realización de la encuesta. Las valoraciones son, en general, elevadas, con puntuaciones que igualan o superan, en todos los casos, el valor 4.

Tabla 2. Autopercepción del dominio de las competencias socioemocionales en el momento actual

	Mediana
Autocontrol	4
Autoconocimiento	4
Conciencia social	5
Habilidades sociales	4
Toma de decisiones	4
Autoeficacia	4
Motivación	4
Creatividad	4
Adaptabilidad	4

Fuente: elaboración propia.

Para describir la relación entre el dominio expresado en cada una de las distintas competencias socioemocionales y los años de experiencia, se ha realizado un análisis de correlación utilizando el coeficiente de Spearman (tabla 3). Se encuentra una relación positiva y estadísticamente significativa ($p = 0,022$), aunque con un valor absoluto escaso (Spearman = 0,182), entre el dominio de la competencia autoconocimiento (ACN) y los años de experiencia laboral. Esta última variable también correlaciona en sentido positivo y con una intensidad ligeramente superior (Spearman = 0,238, $p = 0,003$) con la competencia toma de decisiones (TRD). La creatividad (CRE) es la tercera competencia que correlaciona, también en sentido positivo y con una intensidad similar (Spearman = 0,232, $p = 0,003$), con los años de experiencia.

Tabla 3. Relación del dominio de las competencias socioemocionales con los años de experiencia laboral

	ACT	ACN*	CS	HS	TRD*	AEF	MOT	CRE*	ADP
Años de exp.	0,103 (0,197)	0,182 (0,022)	-0,016 (0,839)	0,046 (0,566)	0,238 (0,003)	0,117 (0,142)	-0,038 (0,639)	0,232 (0,003)	0,035 (0,660)

Valor del coeficiente de correlación de Spearman (Sign. estadística). * ($p < 0,05$).

Fuente: elaboración propia.

Para conocer si existen diferencias en el dominio de estas competencias según el tipo de recurso en el que desempeña su labor profesional el educador social (residencial vs. no residencial) se ha aplicado la prueba U de Mann Whitney. Según se aprecia en los resultados de los que informa la tabla 4, la motivación (MOT) es la única competencia en la cual difieren significativamente las valoraciones de ambos grupos ($U = 2560$, $Z = -2,019$, $p = 0,043$). Son los profesionales que desarrollan su actividad en centros no residenciales

(rango promedio = 85,57) los que expresan una mayor motivación en su desempeño actual (rango promedio en el grupo residencial = 72,06). No obstante, los valores reportados por los análisis del tamaño del efecto, $d_{\text{Cohen}} = 0,297$ y $\eta^2 = 0,022$, indican un bajo tamaño del efecto (Cohen, 1988). Otras competencias, como el autocontrol (ACT), el autoconocimiento (ACN), la conciencia social (CS) o la autoeficacia (AEF), son también más valoradas por los trabajadores de los centros no residenciales, aunque las diferencias no llegan a alcanzar significación estadística.

Tabla 4. Prueba U de Mann Whitney. Resultados para las diferencias según tipo de recurso

Comp.	Tipo de recurso	N	Rango promedio	U	Z	Sig. (bilat)	d_{Cohen}	η^2
ACT	No residencial	87	81,21	2939,50	-0,619	0,536		
	Residencial	71	77,40					
ACN	No residencial	87	83,43	2746,50	-1,381	0,167		
	Residencial	71	74,68					
CS	No residencial	87	83,22	2765	-1,312	0,189		
	Residencial	71	74,94					
HS	No residencial	87	80,01	3044	-0,177	0,859		
	Residencial	71	78,87					
TRD	No residencial	87	79,57	3082	-0,026	0,979		
	Residencial	71	79,41					
AEF	No residencial	87	81,70	2897,50	-0,755	0,451		
	Residencial	71	76,81					
MOT	No residencial	87	85,57	2560	-2,019	0,043*	0,297	0,022
	Residencial	71	72,06					
CRE	No residencial	87	81,90	2879,50	-0,796	0,426		
	Residencial	71	76,56					
ADP	No residencial	87	80,67	2987	-0,400	0,689		
	Residencial	71	78,07					

* $p < 0,05$

Fuente: elaboración propia.

Se ha descrito la relación entre el dominio de estas competencias y la presencia de estrés laboral manifestada por los propios encuestados. Para conocer la relación entre estas variables se ha utilizado el coeficiente de correlación de Spearman. En la tabla 5 se puede observar que la competencia motivación (MOT) presenta una correlación inversa y estadísticamente significativa (Spearman = $-0,280$, $p < 0,000$) con el estrés laboral percibido. En cuanto al resto de competencias analizadas, ninguna correlaciona de forma significativa con el estrés laboral percibido.

Tabla 5. Relación del dominio de las competencias socioemocionales con el estrés laboral autopercibido

	ACT	ACN	CS	HS	TRD	AEF	MOT**	CRE	ADP
Estrés laboral	-0,038 (0,637)	0,113 (0,159)	0,116 (0,150)	-0,033 (0,681)	0,142 (0,077)	0,061 (0,449)	-0,280 (0,000)	-0,039 (0,633)	-0,112 (0,163)

Valor del coeficiente de correlación de Spearman (Sig. estadística). ** ($p < 0,000$).

Fuente: elaboración propia.

3.2. Evolución del dominio de las competencias socioemocionales

De acuerdo con el segundo objetivo de la presente investigación, interésó conocer en qué medida el dominio de estas competencias ha variado entre los encuestados a lo largo de su actividad laboral como educadores sociales.

La tabla 6 muestra los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. En todas las competencias, excepto en motivación (MOT), las diferencias son estadísticamente significativas ($p < 0,000$, para todas las comparaciones), reflejándose, en todos los casos, un dominio mayor de cada competencia en el momento actual. Las diferencias entre los rangos positivos y negativos junto con los valores del tamaño del efecto muestran notables diferencias en las competencias de autoconocimiento (ACN) (rangos positivos = 139; rangos negativos = 2; $d_{\text{Cohen}} = 1,44$; $\eta^2 = 0,34$), autoeficacia (AEF) (rangos positivos = 130; rangos negativos = 3; $d_{\text{Cohen}} = 1,36$; $\eta^2 = 0,32$), toma responsable de decisiones (TRD) (rangos positivos = 125; rangos negativos = 0; $d_{\text{Cohen}} = 1,34$; $\eta^2 = 0,31$) y autocontrol (ACT) (rangos positivos = 128; rangos negativos = 6; $d_{\text{Cohen}} = 1,31$; $\eta^2 = 0,30$). Importantes diferencias entre el nivel referido al momento actual y el nivel referido a los inicios de la actividad como educador social (con valores del tamaño del efecto d_{Cohen} superiores a 1) se pueden observar en las habilidades sociales (HS) (rangos positivos = 116; rangos negativos = 3; $d_{\text{Cohen}} = 1,20$; $\eta^2 = 0,27$), en la conciencia social (CS) (rangos positivos = 97; rangos negativos = 5; $d_{\text{Cohen}} = 1,09$; $\eta^2 = 0,23$) y en la adaptabilidad (ADP) (rangos positivos = 103; rangos negativos = 6; $d_{\text{Cohen}} = 1,08$; $\eta^2 = 0,23$). La tabla 6 refleja diferencias también significativas ($p < 0,000$), aunque con un tamaño del efecto que puede considerarse intermedio (Cohen, 1988), en la creatividad (CRE) (rangos positivos = 83; rangos negativos = 20; $d_{\text{Cohen}} = 0,72$; $\eta^2 = 0,12$).

Tabla 6. Prueba de rangos de Wilcoxon. Diferencias en las valoraciones sobre el nivel de competencias entre el momento actual y la incorporación al puesto de trabajo

Competencia	Rangos	N	Rango promedio	Z	Sig. (bilat)	d_{Cohen}	η^2
ACT	Negativos	6 ^a	39,17	-9,756	0,000**	1,31	0,30
	Positivos	128 ^b	68,83				
	Empates	24 ^c					
ACN	Negativos	2 ^a	20,00	-10,419	0,000**	1,44	0,34
	Positivos	139 ^b	71,73				
	Empates	17 ^c					
CS	Negativos	5 ^a	33,50	-8,543	0,000**	1,09	0,23
	Positivos	97 ^b	52,43				
	Empates	56 ^c					
HS	Negativos	3 ^a	68,00	-9,166	0,000**	1,20	0,27
	Positivos	116 ^b	59,79				
	Empates	39 ^c					
TRD	Negativos	0 ^a	0,00	-9,902	0,000**	1,34	0,31
	Positivos	125 ^b	63,00				
	Empates	33 ^c					
AEF	Negativos	3 ^a	28,50	-10,019	0,000**	1,36	0,32
	Positivos	130 ^b	67,89				
	Empates	25 ^c					
MOT	Negativos	45 ^a	41,06	-0,103	0,918		
	Positivos	41 ^b	46,18				
	Empates	72 ^c					
CRE	Negativos	20 ^a	44,38	-6,082	0,000**	0,72	0,12
	Positivos	83 ^b	53,84				
	Empates	55 ^c					
ADP	Negativos	6 ^a	46,00	-8,437	0,000**	1,08	0,23
	Positivos	103 ^b	55,52				
	Empates	49 ^c					

Para todos los casos: a. Actual < Primer trabajo; b. Actual > Primer trabajo; c. Actual = Primer trabajo. El cálculo del estadístico de contraste z se ha basado en los rangos negativos. * $p < 0,05$; ** $p < 0,000$.

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

La presente investigación se ha centrado en conocer las competencias socioemocionales y su relación con otras variables en una muestra de 158 educadores sociales.

En relación con el primer objetivo, los resultados obtenidos han revelado un elevado dominio percibido de las competencias socioemocionales seleccionadas. Este dato apunta a la importancia de estas competencias para el desempeño profesional de los educadores sociales. Tal como indican Lizarte y Fernández (2018), este tipo de competencias son comunes a perfiles profesionales que ofrecen servicios en los que la interacción personal es esencial (pedagogía, salud y docencia, entre otros). Dado que la profesión de educador social se caracteriza por tener un alto componente de trabajo emocional (Eslava-Suanes et al.,

2018), los resultados parecen indicar que estos servicios socioeducativos ofrecen a los usuarios una atención de calidad. Los años de experiencia se han mostrado relevantes en competencias como el autoconocimiento y la toma de decisiones. Resultados similares han sido encontrados por Sanz de Acedo-Lizarraga et al. (2007). Consideramos que los años de experiencia son una fuente de crecimiento no solo profesional, sino también personal, ya que la dimensión personal de la vida se relaciona con el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). También se encuentra una significativa y positiva relación entre los años de experiencia y la creatividad. En esta línea, Rueda Aguilar (2021) realiza un examen de la bibliografía sobre el perfil del profesional requerido para trabajar en educación social con menores, recopilando una serie de características imprescindibles para realizar una labor educativa de calidad. Entre ellas, destacan la creatividad y la capacidad de generar nuevas ideas que produzcan soluciones originales y aporten color y riqueza.

Respecto a la influencia del tipo de recurso, se ha encontrado un menor nivel de motivación en los profesionales que desarrollan su labor en centros de tipo residencial. Conviene recordar que las condiciones y los entornos laborales afectan al nivel de motivación del trabajador y, en este sentido, ciertas características de los recursos residenciales, como los turnos de trabajo o la organización de las actividades de la vida diaria, generan un mayor nivel de estrés (Jenaro-Río et al., 2007) y reducen, por tanto, el nivel de motivación del profesional. La relación inversa, encontrada en el presente estudio, entre estrés y motivación apoya esta idea.

En relación con el segundo objetivo, y al examinar la evolución temporal de estas competencias, se ha encontrado un incremento sistemático y significativo en el nivel expresado en prácticamente todas ellas. Estos resultados confirman la idea de que la experiencia y el desarrollo profesional suponen un aprendizaje que se une al adquirido en los períodos de formación (Costa y Faria, 2017; Saarni, 2008). La única excepción a esta evolución positiva de las competencias se produce en la motivación. Encontramos varias posibles explicaciones, no excluyentes, a este resultado. Por un lado, está el hecho de que el fuerte carácter vocacional de esta disciplina (Cobos-Sanchiz, 2014) supone un alto nivel de motivación inicial, lo que podría estar contribuyendo a alcanzar un «efecto techo» que dificulta que se produzca un incremento en la valoración de esta competencia. Por otro lado, la investigación ha evidenciado que ciertas condiciones laborales «precarias», como las elevadas rotaciones, la falta de incentivos o los bajos salarios (Martínez Pérez y Lezcano Barbero, 2020), e incluso el escaso reconocimiento profesional (Tarín Cayuela, 2017), se convierten en factores de desgaste del componente motivacional. No debe olvidarse, además, que los contextos de vulnerabilidad social y alto riesgo en los que se desarrolla la actuación del educador social (Fernandes et al., 2020) son también variables que afectan al bienestar personal de estos profesionales (CIPD, 2019; Guay et al., 2022; Valente, 2021).

A modo de conclusión, el presente estudio ha puesto de relevancia varios hechos significativos. Por un lado, la respuesta al primer objetivo ha eviden-

ciado que los profesionales de la educación social responden a las necesidades y al perfil de esta disciplina que demanda un alto contenido de competencias socioemocionales en la actividad práctica. Es, además, la propia práctica profesional la que mejora y/o condiciona el desarrollo de estas competencias. No obstante, y tal y como reflejan los resultados relativos al segundo objetivo, se ha puesto de manifiesto el importante efecto de «desgaste» que el ejercicio profesional del educador social puede ejercer sobre un componente socioemocional clave como es la motivación.

En cuanto a las implicaciones del estudio, y asumiendo que la falta de motivación es uno de los factores que dificulta la práctica profesional (Eslava-Suanes et al., 2018), es imprescindible que las organizaciones diseñen planes de prevención y estímulo dirigidos a paliar este desgaste en la motivación. Así, el reciente informe británico elaborado por el Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD, 2019) señala que, para reducir los procesos de desmotivación, además de una mejora en las condiciones laborales, especialmente en los salarios, es necesario implementar servicios de asesoramiento y programas de apoyo para los trabajadores que desarrollan su actividad en áreas profesionales de alto riesgo como en el sector social.

El presente estudio muestra algunas limitaciones de índole metodológica. En primer lugar, la utilización de un instrumento que, aunque ofrece una visión general sobre el nivel de autopercepción de un importante número de competencias, fue creado *ad hoc* por el equipo investigador. Futuros estudios deberían profundizar en el comportamiento de las competencias que se han revelado como más significativas a través de herramientas validadas. En segundo lugar, la utilización de un muestreo de «bola de nieve» supone una limitación en la generalización de los resultados. A pesar de la relevancia de estos resultados, consideramos que resulta necesario ampliar el estudio con muestras más representativas.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, P.; LOPEZ-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>>
- BAÑOS, R.; BAENA-EXTREMERA, A.; ORTIZ CAMACHO, M.M.; ABERLADO, J. y JUVERA, J.L. (2019). Influencia de las competencias del profesorado de secundaria en los comportamientos disruptivos en el aula. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 12(24), 3-10.
<<https://doi.org/10.25115/ecp.v12i24.2141>>
- BAR-ON, R. y PARKER, J. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth version (EQ-i:YV) technical manual*. Multi-Health Systems, Inc.
- BARRIENTOS-FERNÁNDEZ, A.; PERICHANO-GÓMEZ, F. y SÁNCHEZ-CABRERO, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, 38, 59-78.
<<https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>>

- BISQUERRA, R. y PÉREZ, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
<<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>>
- CIPD (CHARTERED INSTITUTE OF PERSONNEL AND DEVELOPMENT) (2019). *Health and well-being at work*. CIPD. <<https://www.cipd.co.uk/knowledge/culture/well-being/health-well-being-work>>.
- COBOS-SANCHIZ, R. (2014). El paraguas de la vocación: Apuntes sobre la salud laboral del/a educador/a social. *Revista de Educación Social*, 24, 143-148. <<https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/846.pdf>>.
- COHEN, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale.
- COSTA, A. y FARIA, L. (2017). Educación social y emocional revisitada: Perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 65-76. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136011>>.
- 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://dx.doi.org/10.14201/eks20181915376>>
- FERNANDES, R.; SARGENTO, J.; MARTINS, E. y MENDES, F. (2020). Employability in a portuguese social educators sample. *ICH&HPSY 2020, 5th International Conference on Health and Health Psychology*. European Proceedings of Health. <<https://doi.org/10.15405/eph.20101.12>>
- FERRÁNDIZ, C.; ALMEIDA, L.; SAINZ GÓMEZ, M.; FERNÁNDEZ, M.C.; SOTO, G. y FERRANDO, M. (2011). Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 97-106. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109008>>.
- 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>>
- GARAIGORDOBIL, M. y MARTINEZ-VALDERREY, V. (2015). The Effectiveness of Cyber-program 2.0 on conflict resolution strategies and self-esteem. *Journal of Adolescent Health*, 57(2), 229-234.
<<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.007>>
- GARRIDO, P. y GAETA, M.L. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. *Vivat Academia*, 137, 108-123.
<<https://doi.org/10.15178/va.2016.137.108-123>>
- GOODBOY, A.K. y MARTIN, M.M. (2020). Omega over alpha for reliability estimation of unidimensional communication measures. *Annals of the International Communication Association*, 44(4), 422-439.
<<https://doi.org/10.1080/23808985.2020.1846135>>
- GRACZYK, P.A.; MATJASKO, J.L.; WEISBERG, R.P.; GREENBERG, M.T. y ZINS, J.E. (2000). The role of the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 3-6.
<https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1101_02>

- GUAY, S.; LEMYRE, A. y GEOFFRION, S. (2022). Work-related predictors of mental health, presenteeism, and professional quality of life following exposure to a potentially traumatic event in child protection workers. *European Journal of Psychotraumatology*, 13(1), 2037904. <<https://doi.org/10.1080/20008198.2022.2037904>>
- HERNÁNDEZ SAMPIEIRI, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- 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. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2251764>>
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- 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/publicaciones.v48i2.8343>>
- LLORENT, V.; ZYCH, I. y VARO-MILLÁN, J.C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318. <<https://doi.org/10.5944/educXX1.23687>>
- LÓPEZ-JIMÉNEZ, P. (2017). Competencias socioemocionales y salud en educación social. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 66, 51-69. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7056978>>
- MARTÍNEZ PÉREZ, A. y LEZCANO BARBERO, F. (2020). Satisfacción profesional de los educadores sociales: Factores de influencia. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 72(2), 99-118. <<https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72172>>
- MAURIZ, E.; CALOCA-AMBER, S.; CÓRDOBA-MURGA, L. y VÁZQUEZ-CASARES, A.M. (2021). Effect of Psychophysiological Stress and Socio-Emotional Competencies on the Clinical Performance of Nursing Students during a Simulation Practice. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 5448. <<https://doi.org/10.3390/ijerph18105448>>
- MCCLELLAND, D.C. (1973). Testing for competence rather for “intelligence”. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <<https://doi.org/10.1037/h0034092>>
- MIKULIC, I.; CRESPI, M. y RADUSKY, P. (2015). Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-330. <<https://doi.org/10.16888/interd.2015.32.2.7>>
- MILLÁN-FRANCO, M.; ORGAMBÍDEZ, A.; DOMÍNGUEZ DE LA ROSA, L. y MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, L. (2021). La competencia emocional como predictora de la felicidad en trabajadores sociales. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(2), 259-274. <<https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.17>>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2019). *Igualdad en cifras*. <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:957c29bb-ebd1-4e5b-9417-3d163cc32def/cifrasweb.pdf>>
- OECD (2001). *The Definition and Selection of Key Competencies*. OECD. <<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>>

- PARKER, J.; CREQUE, R.; BARNHART, D.; HARRIS, J.; MAJESTI, S.; WOOD, L.; BOND, B. y HOGAN, M. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321-1330. <<https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.002>>
- PEÑA, M. y REPETTO, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional (IE) en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(2), 400-420. <<https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1284>>
- RUEDA ÁGUILAR, E. (2021). Competencias para realizar una labor socioeducativa de calidad con menores: Especial atención a la empatía. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, 101-123. <<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/210547/Art.%205.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- RUVALCABA-ROMERO, N.; MURRIETA-CUMMINGSY, P. y ARTEAGA-VELÁZQUEZ, A. (2016). Competencias socioemocionales y percepción de la comunidad ante la conducta agresiva en adolescentes que viven en entornos de riesgo. *Acción Psicológica*, 13(2), 79-88. <<https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17816>>
- SAARNI, C. (2008). The interface of emotional development with social context. En M. LEWIS, J. HAVILAND-JONES y L. FELDMAN BARRETT (eds.). *Handbook of emotions*. 3.ª ed. (pp. 332-347). Guilford Press.
- SANZ DE ACEDO-LIZARRAGA, M.L.; SANZ DE ACEDO-BAQUEDANO, M.T. y CARDELLE-ELAWAR, M. (2007). Factors that affect decision making gender and age differences. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 7(3), 381-391. <<https://psycnet.apa.org/record/2007-19592-006>>.
- TARÍN CAYUELA, M. (2017). El perfil formativo de los educadores/as sociales en los centros de menores de la Comunidad Valenciana. *RES: Revista de Educación Social*, 24, 371-379. <<https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/963.pdf>>.
- TORRES, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 15-27. <<https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>>
- TUNING PROJECT (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe; La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. <http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_brochure_en_espanol_listo.pdf>.
- VAELLO ORTS, J. y VAELLO PECINO, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 93-104. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6a41c4e1-7957-45c8-aa2c-3ac22c74c19e/pe-n8_09art_vaello.pdf>.
- 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/riace.v15iesp3.14441>>
- ZÁRATE-ALVA, N. y SALA-ROCA, J. (2019). Socio-emotional skills of girls and young mothers in foster care. *Children and Youth Services Review*, 100, 50-56. <<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.036>>