



Estudio de la escala "reparación emocional" en los alumnos de prácticas externas del Grado de Educación Social

"Emotional repair" scale's study on outside practices students in Social Education Degree

María Inmaculada Pedrera Rodríguez
Universidad de Extremadura
inmapedrera@unex.es

Francisco Ignacio Revuelta Domínguez
Universidad de Extremadura
fird@unex.es

RESUMEN.

A continuación, presentamos un estudio realizado con una muestra de educadores sociales en formación inicial. En este estudio prestamos atención a la dimensión de *Reparación Emocional* de sus competencias emocionales, a través del instrumento de evaluación TMMS-24. Pretendemos observar el grado de ajuste que presentan estos futuros profesionales tras su paso por los centros de prácticas, y reflexionar sobre la conveniencia de trabajar esta dimensión emocional como factor de protección en el desarrollo de sus competencias profesionales.

PALABRAS CLAVE.

Inteligencia Emocional, Reparación Emocional, Educación Social.

ABSTRACT.

We present a study with a sample of social educators in initial formation. In this study we pay attention to the dimension of *Emotional Repair* of their emotional competencies through the assessment instrument TMMS-24. We try to observe the adjustment degree on these future professionals after passing through practice's centers, and to reflect on the convenience to work this emotional dimension as a protective factor in the development of their professional skills.

KEY WORDS.

Emotional Intelligence, Emotional Repair, Social Education.

1. Introducción.

Cada vez se publican más estudios científicos que confirman la estrecha relación entre las emociones, el pensamiento y la toma de decisiones de las personas. En ellos, se hace patente que las emociones son un elemento que contribuye en la resolución de problemas del día a día, facilitando la adaptación del individuo al medio.

El educador social desarrolla su labor, fundamentalmente, en ámbitos *no formales*, con grupos o subgrupos de individuos que requieren intervención educativa profesional debido a sus dificultades de adaptación al medio o a su especial condición de vulnerabilidad. En el





desempeño de estas funciones, muchas son las situaciones estresantes que el profesional deberá afrontar, con mayor probabilidad de éxito si éste es competente en la regulación de los estados de ánimo, tanto propio como de los demás.

El doble carácter de las competencias emocionales (personal y social), en referencia a la gestión de las emociones que hace un sujeto en uno mismo y en las personas con las que se relaciona, hace que su perfeccionamiento presente una doble vía para el logro del bienestar, cultivar el bienestar en uno mismo, y contribuir en el bienestar de los demás. De ahí que sean llamadas por diversos autores como habilidades socio-emocionales (Bar-On, 2000), o que sean concebidas, las habilidades sociales, como un aspecto de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Saarni, 2000). Las habilidades sociales y emocionales, por tanto, están muy interrelacionadas, de manera que el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE en adelante) en los educadores sociales, se plantea como un activo más en su desempeño profesional, que favorece, al mismo tiempo, su desarrollo personal.

2. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997),

Entre los diferentes modelos que conceptualizan la Inteligencia Emocional; (v.g. Goleman, 1995, Bar-On, 2000, Petrides y Furnham, 2001), se encuentra el modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997) el cual cuenta con gran apoyo empírico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Este modelo se encuentra dentro de la categoría de modelos de habilidad basado en el procesamiento de la información, donde entiende la IE como una inteligencia genuina, basada en el uso de las emociones para la adaptación del individuo al medio. Frente a modelos como los propuestos por Bar-On (2000) o Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) que pertenecen a la categoría de modelos mixtos, entendiendo la IE como un conjunto de rasgos de personalidad, aspectos motivacionales, competencias socio-emocionales y habilidades cognitivas. Se trata, por tanto, de una visión más amplia del concepto de IE, frente a la visión más restringida de los modelos de habilidad.

La IE según los autores se define como:

La capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

El modelo, también denominado *Modelo de las cuatro ramas*, conceptualiza la IE a través de cuatro habilidades básicas, presentadas de manera jerarquizada (Tabla 1).



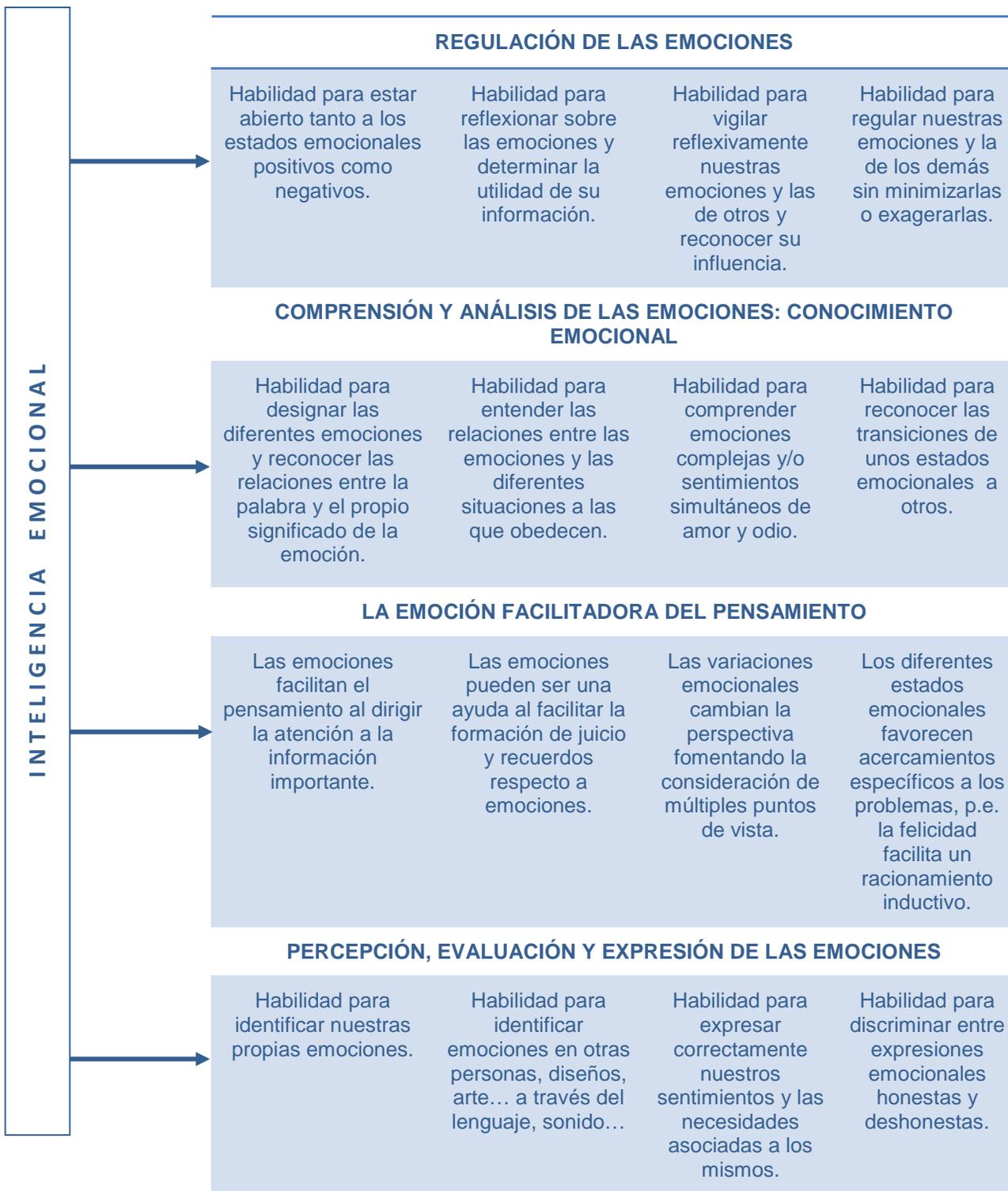


Tabla 1. *Modelo revisado de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, 1997.*

Fuente: Fernández-Berrocal y Extremera (2005).



Fecha de recepción: 26-01-2016 Fecha de aceptación: 05-05-2016

Pedrera, 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 (IJERI), 6, 71-82

ISSN: 2386-4303



Los autores exponen que se requiere de las habilidades más básicas para conseguir desarrollar las más complejas. Estas cuatro habilidades son las siguientes:

1. *Percepción, evaluación y expresión emocional.* Se trata de la habilidad para identificar y reconocer los sentimientos y emociones tanto en uno mismo como en los demás. También implica la expresión adecuada de la emoción.
2. *Facilitación emocional.* Las emociones influyen en el pensamiento y en su forma de elaborarlo, dirigen la atención del sujeto hacia la información relevante, por tanto, esta habilidad hace referencia a la capacidad para tener en cuenta las emociones en la elaboración del pensamiento.
3. *Conocimiento emocional.* Hace referencia a la capacidad para comprender el funcionamiento y significado de las emociones, así como del uso de este conocimiento emocional para la toma de decisiones. Se refiere, además, a la capacidad para entender emociones complejas y aquellas que se suceden simultáneamente.
4. *Regulación emocional.* Se presenta como la habilidad más compleja de todas. Se trata de estar abierto a emociones, tanto negativas como positivas, y aprovechar la información que acompañan, seleccionándola o rechazándola según su utilidad. También se refiere a la capacidad de regular las emociones propias y ajenas, moderándolas o intensificándolas según su conveniencia.

3. Medida de evaluación de la Inteligencia Emocional.

Con el desarrollo de un modelo teórico, se hace necesario evaluar las dimensiones emocionales que presenta dicho modelo a través de un instrumento de medida. En la literatura científica se encuentran dos líneas fundamentales para acometer la evaluación de la IE, los instrumentos de medida basados en cuestionarios y autoinformes y los instrumentos de medidas de habilidad o de ejecución (Extremera et al., 2004).

Los primeros, presentan una serie de ítems, en escala tipo Likert, con varias opciones de respuestas, en los que se evalúan los niveles que presenta un sujeto sobre determinadas habilidades emocionales según su propia percepción.

En este tipo de instrumentos se vislumbran dos bases teóricas diferentes para conceptualizar la IE, las cuales los sustentan. Por un lado, aquellos cuestionarios o autoinformes desarrollados sobre la base del concepto de IE enunciado inicialmente por Salovey y Mayer (1990). Y, por otro, aquellos instrumentos elaborados sobre el entendimiento de la IE como un compendio de factores indispensables para el desempeño emocional. La base sobre la que se sustentan la creación de ambos tipos de herramientas explica cómo instrumentos que, en principio, afirman evaluar el mismo constructo, pueden ofrecer resultados diferentes, tanto en las correlaciones entre medidas, como en su capacidad predictiva.

El segundo tipo de instrumentos, requieren del sujeto que ofrezca la solución a diferentes problemas emocionales, comparando la puntuación obtenida con criterios objetivos establecidos anteriormente. "Su principal ventaja es que los resultados obtenidos se basan en la capacidad actual de ejecución de la persona en una tarea y no sólo en su creencia sobre tal capacidad" (Extremera et al., 2004, p. 221). Sin embargo, la dificultad fundamental se encuentra relacionada con la subjetividad que conlleva la gestión emocional. Estos





instrumentos "no pueden ser puntuados objetivamente porque, en la mayoría de los casos, no existe un criterio claro acerca de lo que constituye una respuesta correcta" (Pérez-González et al., 2007, p. 81).

Existe una tercera forma de evaluación de la IE, que complementa a las anteriores y tienen como fin evitar los sesgos de deseabilidad social. Son instrumentos basados en la observación externa, donde se recoge la opinión y la valoración de personas cercanas al sujeto evaluado sobre éste.

Uno de los instrumentos de medida desarrollado por Salovey y Mayer, junto a Goldman, Turvey y Palfai (1995) para la evaluación de su modelo, fue el *Traid Meta-Mood Scale* (TMMS), consistente en un cuestionario de autoinforme donde se evalúa el conocimiento que muestra una persona sobre sus propios estados emocionales.

4. El perfil profesional del Educador Social.

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.

Sin embargo, la profesionalización del educador social se alcanza cuando sus actividades son reconocidas por y para la sociedad (Petrus, 1997). Esto ocurre con la publicación del *Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel*, constituyendo la educación social como un nuevo modelo profesional y académico. Pero, es en el Libro Blanco de ANECA (2005) donde se pretende construir un marco de referencia necesario para la construcción de la identidad profesional de los educadores sociales.

Define al educador social 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), que desarrolla su actividad, según el campo profesional, en tres grandes ámbitos de intervención: Educación Social especializada, Animación sociocultural y Educación de personas adultas; desempeñando funciones como las siguientes (ANECA, 2005, p. 128-129):

- ✓ Educativa.
- ✓ Docente en determinados ámbitos.
- ✓ Informativa, de asesoramiento, orientadora y de soporte a individuos, grupos, familias...
- ✓ De animación y de dinamización de grupos y colectivos.
- ✓ Organizadora, de planificación, programación, desarrollo y evaluación de su intervención.
- ✓ De gestión y administración de distintos servicios.
- ✓ De observación y detección de las necesidades y características del entorno de los grupos e individuos.
- ✓ De relación con instituciones, grupos y personal.
- ✓ De reeducación.





- ✓ De elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos, programas, prestaciones, campañas, intervención comunitaria...

A modo de síntesis, recogemos un cuadro-resumen (Tabla 2) 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).

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

Tabla 2. Perfil formativo de la titulación de Educación Social.
Adaptado de Losada, Muñoz y Espiñeira (2015).

Queda claro que la IE se pone de manifiesto en todas las facetas de nuestra vida, ayudándonos en los cambios y situaciones que se producen en el día a día. Sucederá que existirán situaciones que requieran poner a trabajar las competencias emocionales con mayor intensidad que en otras. Así ocurre en el desempeño de las funciones del educador social.





En todas las funciones que desempeña el educador social en su práctica diaria pone en funcionamiento la *Regulación emocional*, en unas de manera más indirecta y en otras de manera más directamente, debida a la carga emocional que puede suponer, tanto para el profesional como para las personas con las que trabaja. Entre las funciones que de una forma más directa se presenta la regulación de las emociones están aquellas que requieren una actuación directa con los colectivos o personas destinatarias, fundamentalmente, aquellas que requieren una respuesta activa por parte de éstos últimos. A nuestro parecer serían las funciones de: asesoramiento, orientación y soporte; animación y dinamización; observación y detección de necesidades y características; y reeducación.

El educador social puede presentar un desgaste psicológico fruto de sus funciones de trabajo directo con los diferentes destinatarios en situaciones problemáticas. El conocimiento que tiene de sus propias competencias emocionales y de las funciones en que, en mayor medida, tendrá que ponerlas en práctica, le hace más consciente de la necesidad de su uso, y, por tanto, la posibilidad de prevenir problemas de salud psicofísicos.

Dado que la IE tiene una vertiente social (conocimiento y gestión de las emociones propias y en los demás), la propia consciencia y gestión del profesional sobre sus emociones, favorece la relación con los sujetos destinatarios de su actuación, y se presenta como componente idóneo en la ayuda para el desarrollo de las competencias emocionales en éstos, entre ellas, la competencia de regular los estados emocionales.

5. Material y métodos.

5. 1. Objetivos.

(a) Observar el grado de ajuste que presentan los alumnos de cuarto curso del Título en Educación Social, en "reparación emocional" tras su paso por los centros de prácticas.

(b) Reflexionar sobre la importancia de trabajar la "reparación emocional" en los alumnos que cursan las prácticas externas como factor de protección en el desarrollo de sus competencias profesionales.

5. 2. Participantes.

Se trata de un conjunto 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 4 en los que se subdivide el grupo de alumnos, de 4º curso de la asignatura Prácticas Externas del Grado de Educación Social, de la Facultad de Formación del Profesorado en la Universidad de Extremadura.

5. 3. Procedimiento.

Realizamos un estudio de caso con diseño pretest-postest. Para poder llevar a cabo las mediciones se utilizaron los seminarios 3º y 7º de los 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 generar el valor de la necesidad de efectuar estos estudios con el conjunto de alumnos del Grado. En ambos seminarios se





realizaron las mediciones antes de iniciar la actividad propia del mismo, con el fin de aminorar posibles efectos producidos por el cansancio u otras emociones originadas durante el trabajo en el propio seminario. Se utilizó el TMMS-24 para realizar la toma de datos de la dimensión "reparación emocional".

5. 4. Instrumentos.

A continuación describimos el instrumento utilizado:

Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24, *Trait Meta Mood Scale-24* de Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004). 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., "A menudo pienso en mis sentimientos"); Claridad emocional o cómo las personas creen percibir sus emociones (8 ítems; i.e., "Puedo llegar a comprender mis emociones") 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., "Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal").

6. Resultados.

Queremos indicar que debido al número de alumnos que han participado en este estudio (n=17) no podemos establecer análisis referidos al género. A lo largo de la exposición se realizarán indicaciones sin hacer mención al sexo de los participantes.

Por otro lado, indicamos que el índice de fiabilidad de la escala, para este grupo, 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 3, mostramos los datos agrupados de la variable "reparación emocional" para el grupo de análisis referenciado, donde vemos que la variabilidad de la variable 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 con puntuaciones "poca" o "mucho" en "reparación emocional" tienen un proceso de aprendizaje que les ayuda a trabajar esta dimensión de la inteligencia emocional.

Reparación emocional	PRE-TEST					POS-TEST				
	Poca	Adecuada	Mucha	X	DT	Poca	Adecuada	Mucha	X	DT
	3	9	5	32	6.24	2	14	1	28	3.18

Tabla 3. Resultados del TMMS-24 pretest-posttest para la dimensión reparación emocional. Elaboración propia.





Por otro lado, hemos hallado el valor total final del instrumento para cada uno de los sujetos con las tres subescalas a pesar de ser conscientes de que el instrumento no fue diseñado para este fin (Pérez-González et al., 2007, p. 84). La razón fundamental para la realización de este procedimiento tiene como objetivo establecer las correlaciones (ver más adelante) y conocer, de forma exploratoria, cómo se comporta el instrumento. Creemos oportuno que, en posteriores estudios, debemos utilizar un instrumento que soporte dicho cálculo o tenga esta finalidad asumida en la construcción del mismo. Mostramos en el Gráfico 1 las puntuaciones del grupo de estudiantes en la variable Inteligencia emocional.

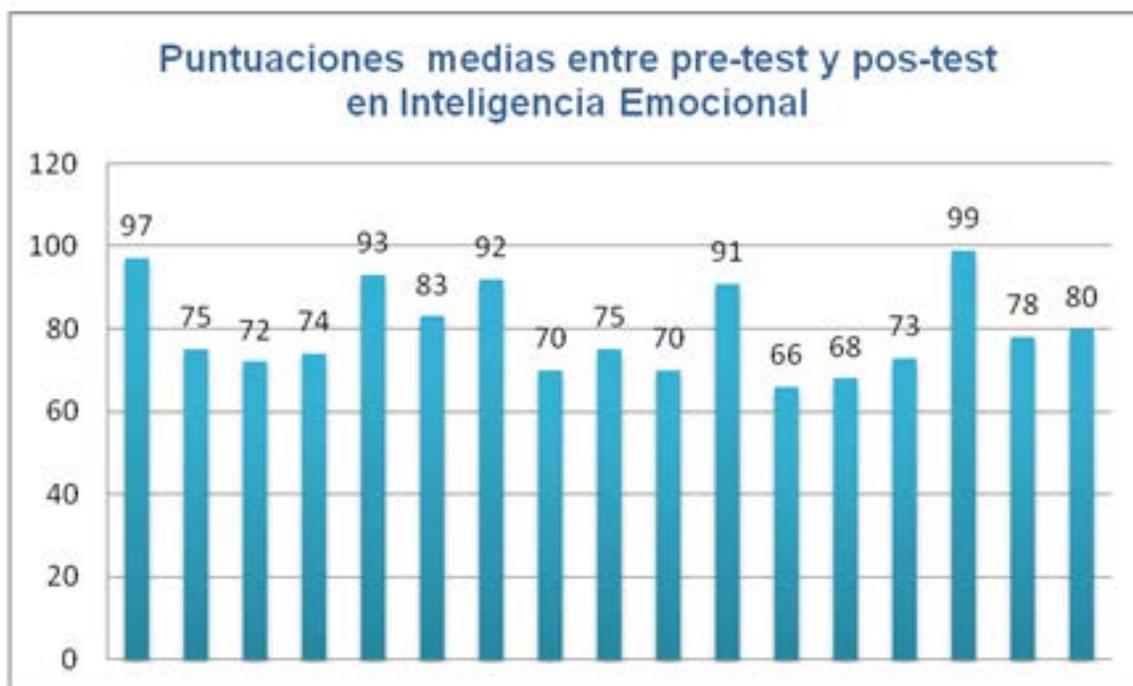


Gráfico 1. Puntuaciones escalares medias en Inteligencia Emocional. Elaboración Propia.

Para observar si existe una relación entre las variables, hemos realizado un análisis correlacional entre las puntuaciones de los sujetos de la subescala "reparación emocional" y la escala total, que hemos denominado "Inteligencia emocional". Se ha obtenido una correlación $r=.41$ ($p< .001$) que interpretamos como la presencia de una relación significativa de tipo "medio", directa y positiva.

6. Discusión y conclusiones.

Como hemos podido observar, a la luz de los objetivos planteados y los resultados obtenidos, vemos cómo los participantes en el estudio han mostrado un cambio significativo en la variable estudiada.

Si en un primer momento consideramos oportuno, desde el punto de vista teórico, la relevancia del factor de "Inteligencia emocional" en la labor de los futuros graduados en





Educación Social, con los datos en la mano, vemos que el propio proceso de aprendizaje de las prácticas externas ejerce un efecto decisorio sobre este factor.

En primer lugar, vemos la estabilidad del factor "Inteligencia emocional" tanto en el pre-test como en el pos-test, con un error de diferencia entre 1 y/o 2 puntos en el valor escalar final, mostrado en el Gráfico 1. Este efecto, junto con el valor de la fiabilidad de la escala, nos hace pensar en la consistencia de la misma y en la estabilidad de la muestra.

En segundo lugar, nos interesó fijarnos en la escala "reparación emocional" como subescala de la "Inteligencia emocional", que mide la capacidad de equilibrar los estados emocionales. Pensamos que un Educador Social debe puntuar de forma "Adecuada" en esta escala, ya que parece ser un factor de protección de su propia estabilidad emocional. Ello le permite ser capaz de ver esta capacidad en los demás, estableciendo las pautas de mediación emocional adecuadas en cada uno de los casos en los que deba desarrollarlo.

El nivel de "reparación emocional" en la muestra se vio afectada positivamente por el propio proceso de aprendizaje en las prácticas externas. Hemos constatado cómo algunos participantes que puntuaban "Poca" o "Mucha" "reparación emocional" tendieron hacia el valor "Adecuada" en el pos-test. Eso nos hace pensar en la plausibilidad del aprendizaje de este periodo formativo.

El valor de la correlación ($r=.41$) entre las puntuaciones escalares de los sujetos en la escala total y entre las puntuaciones de los sujetos en la escala de reparación, manifiesta la potencialidad de esta dimensión en la explicación de la varianza del constructo de Inteligencia Emocional. Por esta razón, consideramos su valor significativo ($p<.001$) y, por tanto, su potencialidad predictiva en el desarrollo de las competencias emocionales de los futuros educadores sociales.

Hemos visto cómo en el pre-test, los alumnos que puntuaban "Mucha" fueron capaces de mostrar un valor de "Adecuada" en el pos-test. Por el contrario, los alumnos que puntuaron el valor "Poca" en el pre-test, mantuvieron el valor en el post-test. Inferimos que el alumnado carente de esta capacidad o que expresan la misma en valor "Poca", en una primera instancia, les resulta más difícil de poner en práctica o de observarla sobre sí mismos. En contraposición, parece que el alumnado afectado por una introspección con "Mucha" "reparación emocional" es capaz de ver en sí mismo este sobre esfuerzo, mostrando, posteriormente, un mayor ajuste en estos valores.

Finalmente, podemos decir que el alumnado del Grado de Educación Social que pasan por el periodo de prácticas externas, entre otras competencias, manifiestan y valoran en sí mismos y en los demás, la capacidad de gestionar y transformar estados emocionales, esto es, la capacidad de "reparación emocional". Para nosotros como formadores, confiamos en esta competencia por dos motivos: (a) el valor intrínseco de la misma, y (b) el valor y la utilidad en la gestión de las diferentes problemáticas a las que tendrán que hacer frente estos profesionales de la Educación.





7. Referencias bibliográficas.

- 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
- Bar-On, R. (2000). "Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory". En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp. 363-387. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., and Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s. In R. Bar-On and J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*, pp. 343-362. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13 (1). Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J.M. & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de psicología*, 36 (2), 209-228.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93
- 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. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996).
- Losada-Puente, L., Muñoz-Cantero, J. M. & 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.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?". En P. Salovey y D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence*, pp. 3-31. Nueva York: Basic Books.
- Pérez-González, J.C., Petrides, K.V. & Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre Navas & P. Fernández Berrocal (2007). *Manual de inteligencia emocional*, pp. 79-95. Madrid: Pirámide.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). "Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies". *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrus, A. (1997). Concepto de educación social. En Petrus Rotger (Coord.), *Pedagogía social*, pp. 9-39. Barcelona: Ariel.





- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel (BOE núm. 243, 10 de octubre).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias (BOE núm. 260, de 30 de octubre).
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1939/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 161, de 3 de julio).
- Saarni, C. (2000). "Emotional Competence". A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp. 68-91. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health*. (pp. 125–154). Washington: American Psychological Association. Recuperado de <http://content.apa.org/books/10182-006>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). "Emotional Intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

