

# Relación entre Prejuicios, Competencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento en estudiantes de Educación Social.

Estudio exploratorio en tres universidades españolas

Assumpta Aneas Álvarez, Carmen Carmona Rodríguez, Núria Lorenzo Ramírez & Mónica Ferré Tobaruela

---

## Resumen:

Estudio exploratorio de carácter cuantitativo en el que se analizan prejuicios, competencia emocional y estrategias de afrontamiento del alumnado de Educación Social de tres universidades (Universidad de Barcelona, Universidad de Valencia y Universidad de Granada) a fin de mejorar la formación inicial y su desarrollo profesional, destacando las potencialidades y los retos de nuestros estudiantes. La recogida de datos se realiza mediante un cuestionario de autopercepción compuesto por cuatro componentes: a) Datos sociodemográficos y de identificación, b) Escala de prejuicios hacia colectivos minorizados, c) Escala de desarrollo emocional en adultos y d) Escala de afrontamiento de conflictos en contexto de diversidad y aplicado a una muestra es de 135 estudiantes universitarios. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas entre géneros, si bien las mujeres tienen menos prejuicios. Se constata que las personas que tienen más desarrollada su competencia emocional afrontan mejor sus conflictos y que las personas más jóvenes tienen mejor competencia emocional y mejores estrategias de afrontamiento. Sigue llamando la atención el antisemitismo, anticristianismo y anti LGTBI en el colectivo de estudiantes. Por tanto, una educación transformadora desde la universidad es necesaria para poder llevar a cabo futuras acciones educativas y profesionales que impacten de forma global.

---

## Palabras-clave:

Competencia emocional; Afrontamiento; Prejuicios; Educación social

## Relação entre Preconceito, Competência Emocional e Estratégias de Enfrentamento em Estudantes de Educação Social. Um estudo exploratório em três universidades espanholas

**Resumo:** Estudo quantitativo exploratório no qual são analisados os preconceitos, a competência emocional e as estratégias de sobrevivência dos estudantes de Educação Social de três universidades (Universidade de Barcelona, Universidade de Valencia e Universidade de Granada), a fim de melhorar a formação inicial e o seu desenvolvimento profissional, destacando o potencial e os desafios dos nossos estudantes. A recolha de dados é realizada através de um questionário de auto-percepção composto por quatro componentes: a) Dados sociodemográficos e de identificação, b) Escala de preconceitos para grupos minoritários, c) Escala de desenvolvimento emocional em adultos e d) Escala de lidar com conflitos num contexto de diversidade e aplicado a uma amostra de 135 estudantes universitários. Os resultados mostram que não há diferenças significativas entre os sexos, embora as mulheres tenham menos preconceitos. Constata-se que as pessoas que desenvolveram mais competências emocionais lidam melhor com os seus conflitos e que os mais jovens têm melhor competência emocional e melhores estratégias de resolução. O antisemitismo, o anti-cristianismo e o anti-LGTBI continuam a chamar a atenção no coletivo estudantil. Portanto, a educação transformadora da universidade é necessária para poder executar futuras ações educativas e profissionais que tenham um impacto global.

**Palavras-chave:** Competência emocional; Lidar; Preconceito; Educação social

## Relationship between Prejudice, Emotional Competence and Coping Strategies in Social Education students. An exploratory study in three Spanish universities

**Abstract:** Exploratory quantitative study that examines prejudices, emotional competence and coping strategies of Social Education students from three universities (University of Barcelona, University of Valencia and University of Granada) in order to improve initial training and their professional development, highlighting the potential and challenges of our students. The data collection is carried out through a self-perception questionnaire made up of four components: a) Socio-demographic and identification data, b) Scale of prejudices towards minority groups, c) Scale of emotional development in adults and d) Scale of coping with conflicts in the context of diversity and applied to a sample of 135 university students. The results show that there are no significant differences between genders, although women are less prejudiced. It is found that people who have more developed emotional competence cope better with their conflicts and that younger people have better emotional competence and better coping strategies. Anti-Semitism, anti-Christianity and anti-LGTBI continue to attract attention in the student collective. Therefore, transformative education from the university is necessary that to be able to carry out future educational and professional actions that have a global impact.

**Keywords:** Emotional competence; Coping; Prejudice; Social education

## Relation entre les préjugés, la compétence émotionnelle et les stratégies de réaction chez les étudiants en éducation sociale. Une étude exploratoire dans trois universités espagnoles

**Résumé :** Étude exploratoire de nature quantitative dans laquelle s'analysent les préjugés, la compétence émotionnelle et les stratégies de réaction des étudiants en éducation sociale de trois universités (Université de Barcelone, Université de Valencia et Université de Granada) sont réalisés afin d'améliorer la formation initiale et leur développement professionnel, en soulignant les potentialités et les défis de nos étudiants. La collecte de données est effectuée au moyen d'un questionnaire d'auto-perception composé de quatre éléments : a) données sociodémographiques et d'identification, b) échelle de préjugés envers les groupes minoritaires, c) échelle de développement émotionnel chez l'adulte et d) échelle de gestion des conflits dans le contexte de la diversité et appliqué à un échantillon de 135 étudiants universitaires. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les sexes, bien que les femmes aient moins de préjugés. On constate que les personnes qui ont une compétence émotionnelle plus développée font mieux face à leurs conflits et que les jeunes ont une meilleure compétence émotionnelle et de meilleures stratégies d'adaptation. L'antisémitisme, l'antichristianisme et l'anti-LGTBI continuent d'attirer l'attention dans le collectif étudiant. Par conséquent, l'éducation transformatrice de l'université est nécessaire pour pouvoir mener à bien les futures actions éducatives et professionnelles qui ont un impact mondial.

**Mots-clés :** Compétence émotionnelle ; Affronter ; Préjugés ; Éducation sociale

## Introducción

El propósito de este artículo es explorar la presencia de prejuicios, la competencia emocional y los estilos de afrontamiento de estudiantes de Educación Social en tres universidades españolas: Universidad de Barcelona (UB), Universidad de Valencia (UV) y Universidad de Granada (UG), Campus Melilla. Con ello se pretende lograr una detección de necesidades y un análisis prospectivo sobre potencialidades y límites de los futuros Educadores Sociales en España para optimizar tanto su formación inicial como su desarrollo profesional.

### *El educador/a social y su relación con la vulnerabilidad y la exclusión*

Según la definición de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI), la Educación Social es aquella profesión, de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y de acciones mediadoras y formativas que posibilitan la incorporación del sujeto a la diversidad de redes sociales y su promoción cultural y social; promoviendo el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo (Usurriaga & Ventura, 2008). Es decir, el Educador/a Social atiende a personas y colectivos susceptibles de participar en situaciones y necesidades sociales, culturales y educativas que son especialmente sensibles a los cambios y movimientos coyunturales de su entorno socio-económico, político y mediático. Por tanto: "El profesional de la Educación Social favorece mediante métodos y técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales el desarrollo personal, la maduración social y la autonomía de personas, jóvenes o adultos o desadaptados o en peligro de serlo" (Chamseddine Habib Allah, 2013, p. 8).

Si se concreta esta definición general en una descripción del perfil profesional de la persona que ejerce la Educación Social en España, podremos comprender con más detalle los requerimientos del mismo. Desde el Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003) se identificaron las competencias generales y transversales que debía disponer la persona profesional de la Educación Social y se elaboró un documento marco base para el diseño de las titulaciones en el Estado Español:

**Tabla 1**

*Competencias generales y transversales de los profesionales de la Educación Social*

1.	Capacidad de análisis y síntesis
2.	Capacidad crítica y autocrítica
3.	Comunicación oral y escrita primera y segunda lengua
4.	Competencia digital
5.	Habilidades en gestión de la información
6.	Capacidad de trabajo en equipo
7.	Compromiso ético
8.	Habilidades para el trabajo autónomo
9.	Habilidades de investigación
10.	Capacidad para generar nuevas ideas

Fuente: Adaptación de González y Wagenaar (2003)

Por otra parte, la Asociación Estatal de Educación Social y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales identifican seis funciones del profesional (ASEDES, 2007).

**Tabla 2**

*Funciones del Educador o Educadora Social*

1.	Transmisión de formación, desarrollo y promoción de la cultural
2.	Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales
3.	Mediación social, cultural y educativa
4.	Conocimiento, análisis e investigación de los contenidos sociales y educativos
5.	Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo
6.	Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

Fuente: ASEDES (2007, pp. 46-47)

Los y las educadores sociales trabajan con colectivos que pueden ser víctimas de estigmatización, en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social; enfrentándose a situaciones complejas en las que convergen problemas económicos, administrativos, legales, personales, de salud, etc. que exigen del profesional competencias profesionales y personales elevadas.

En este punto cabe destacar la definición de estigma social que hace referencia a las actitudes y creencias que conducen a las personas a rechazar, evitar o temer a aquellos que se perciben como diferentes. Se han establecido tres grandes categorías que causan estigma social: tribales (etnia, religión), diferencias físicas (obesidad, enfermedad mental, etc.) y estigmas asociados al comportamiento o la personalidad (delincuencia, homosexualidad, etc.). El estudio realizado por Cho et al. (2021) definieron el estigma como producto de una multifacética construcción social cuyas dos principales dimensiones incluyen a las personas como riesgo y como responsabilidad. Es decir, la sociedad percibe que las personas y los grupos estigmatizados representan un riesgo y, al mismo tiempo, son responsables de causarlo.

Los conflictos y problemas que surgen en los contextos profesionales del educador/a social la someten a una enorme carga emocional añadida. Dicha sobre carga emocional supone una situación de estrés que afecta la salud mental y física de las personas cuya comorbilidad ha sido investigada profundamente (Baah, et al., 2019; Koop et al., 2008). Así, la literatura ha diferenciado entre el estudio de las estrategias de gestión y resolución de conflictos de las estrategias de afrontamiento de estas situaciones de estrés y sobrecarga emocional que se dan en casos y colectivos como son buena parte de los usuarios de los y las educadores sociales. En este artículo nos centraremos en el segundo aspecto, en concreto, examinaremos la relación entre la presencia de prejuicios, la configuración de las competencias emocionales y las estrategias de

afrontamiento de los y las estudiantes de Educación Social de tres universidades españolas (UB, UV y UG) y que tanto pueden decir de su potencial profesional.

### *Afrontamiento*

La presencia de conflictos y factores estresores en el quehacer profesional del Educador/a Social es un elemento constante. Los individuos involucrados en las organizaciones están sujetos a conflictos, ya sea consciente o inconscientemente y el impacto del conflicto es inevitable, ya sea positivo o negativo. Los estilos de gestión de conflictos se han descrito como “patrones de comportamiento específicos que las personas prefieren emplear cuando se enfrentan a un conflicto” (Moberg, 2001, p. 47). A lo largo de los años se han ido desarrollando diversas teorías sobre modelos de estilos de gestión de conflictos. Si recordamos las teorías más clásicas, Blake y Mouton (1964) propusieron una serie de estilos diferentes de manejo de conflictos interpersonales, tales como: forzar, retirarse, suavizar, comprometer y resolver problemas. Rahim et al. (2002) identificaron dos dimensiones, “preocupación por uno mismo” y “preocupación por los demás”, para caracterizar su propuesta de estilos: integración, complacencia, dominación, evitación y compromiso. Finalmente, Parker (2012) sugirió que existen cinco estilos diferentes de manejo de conflictos: dominación, compromiso, evitación de la integración y supresión.

Pero tal como se ha apuntado en las líneas introductorias, en el presente estudio no nos vamos a centrar en el conflicto, sino en los estilos de afrontamiento. El motivo es que cuando en la situación de conflicto hay factores de raíz identitaria en el que puedan darse violencias y discriminaciones, la carga estresante aún se incrementa más a los factores de vulnerabilidad antes citados (Berjot & Gillet, 2011; Liebkind & Jasinskaja-Lahti, 2000; Ome, 2013).

Una de las definiciones pioneras sobre el término afrontamiento fue propuesta por Lazarus y Folkman (1986), describiéndolo como un proceso que se activa cuando se percibe una amenaza, y que tiene como propósito regular el conflicto emocional y eliminar dicha amenaza. El afrontamiento se refiere a los esfuerzos para manejar o reducir las demandas internas y/o externas creadas por situaciones estresantes. Los eventos estresantes pueden implicar una amenaza, un daño potencial o la pérdida de la salud y el bienestar. Es importante destacar, para esta perspectiva, que los esfuerzos para hacer frente a estas situaciones son independientes de los resultados. En consecuencia, algunos esfuerzos de afrontamiento en situaciones de gran amenaza pueden ser desadaptativos, donde el afrontamiento se centra en la emoción en lugar del problema. Concretamente, en estos casos, las personas buscan regular y mejorar la sensación de control sobre sus emociones y estas emociones pueden incluir ira, ansiedad y miedo.

La literatura distingue entre estrategias y estilos de afrontamiento. Las estrategias de afrontamiento representan acciones, esfuerzos cognitivos o conductuales puestos

en marcha ante un episodio estresante y que pueden variar a través del tiempo y del contexto atendiendo a la naturaleza del estresor. El término estilo de afrontamiento se refiere al empleo transituacional de un grupo de estrategias, adquiridas a lo largo de las experiencias pasadas. Ambos términos, estrategia y estilo son importantes en este campo de estudio. Lazarus y Folkman (1986), de forma pionera, distinguieron entre estrategias de afrontamiento centradas en el problema (cuando se trata de modificar o manejar la fuente del problema, mediante la búsqueda de solución activa) y estrategias de afrontamiento centradas en reducir la emoción. Frydenberg y Lewis (1996) desarrollaron su tipología de afrontamiento en la que se distinguen tres estilos básicos: 1. Centrado en el problema, que abarca: concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, fijarse en lo positivo, diversiones relajantes y distracción física; 2. En relación a los demás, que engloba: apoyo social, hacer amigos íntimos, buscar pertenencia, acción social, apoyo espiritual y buscar apoyo profesional; 3 Estilo improductivo, que abarca: preocuparse, hacerse ilusiones, no afrontar el problema, reducción de tensión, ignorar el problema, autoinculparse y reservarlo para sí.

### *Prejuicios*

El papel de los prejuicios en las estrategias de afrontamiento es importante. A través de la categorización de las diferencias, nos subordinamos a diferentes grupos sociales, lo que también contribuye a formar la identidad. El prejuicio se define como una actitud negativa hacia un grupo social o una persona percibida como miembro de ese grupo, es decir, una aversión a una identidad particular. Al examinar la relación entre prejuicio, estereotipo y discriminación, se sostiene que los estereotipos suelen conceptualizarse como el componente cognitivo del prejuicio, y que la discriminación es el componente conductual del prejuicio y su manifestación externa. La estigmatización puede considerarse como un reflejo del prejuicio racial (Cho et al., 2021). Tradicionalmente, la investigación en torno a las creencias estereotipadas sobre las minorías raciales se ha centrado en la inferioridad percibida, en la que un determinado colectivo, en nuestro contexto la mayoría blanca, cristiana y de nacionalidad española es superior a los otros grupos minoritarios. Por todo ello, es tan importante indagar por el grado de prejuicios de los futuros educadores sociales dado que de manera consciente e inconsciente influirá en su desempeño profesional.

### *Emociones*

Tal y como venimos argumentando, la dimensión emocional es un factor clave en la gestión y afrontamiento del conflicto (Bonilla et al., 2020) y, por lo tanto, en la intervención de los y las educadores sociales por su presencia en conflictos y situaciones de estrés. Cuando ahondamos en la literatura sobre la vertiente educativa de las emociones, encontramos términos como inteligencia emocional, educación emocional y

competencia emocional; cuya delimitación aún ahora es objeto de debate. Para abordar la problemática, hemos optado por el concepto de competencia emocional al estar científicamente aceptado el potencial de enseñanza y aprendizaje de las mismas. De los diversos modelos de Competencias Emocionales (CE), hemos optado por el de Bisquerra y Pérez-Escoda que las define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007, p. 69). Dicho modelo, comprende cinco dimensiones que son:

**Tabla 3**

*Las cinco dimensiones del modelo de competencias emocionales*

1. **Conciencia emocional:** Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
2. **Regulación emocional:** Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone, a partir de la conciencia emocional, tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.
3. **Autonomía emocional:** La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, así como la autoeficacia emocional.
4. **Competencia social:** La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.
5. **Competencias para la vida y el bienestar:** Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales que sobrevienen. Permiten organizar la vida de forma sana.

*Fuente: adaptación de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007)*

Para investigar la relación entre la Competencia Emocional, las estrategias de afrontamiento y los prejuicios como posible factor clave en el desempeño laboral, recopilamos datos de estudiantes de Educación Social de tres universidades españolas como son la Universidad de Barcelona, la Universidad de Valencia y la Universidad de Granada, Campus Melilla con los objetivos de: a) Aprender si existen diferencias en el perfil entre las tres universidades; considerando los referentes comunes del perfil que se han presentado en dicha introducción. b) Analizar las relaciones entre las dimensiones estudiadas y c) Evaluar el nivel de prejuicios de los estudiantes relativos a ciertos colectivos minorizados.

## Metodología de investigación

### *Población y muestra*

El estudio se enmarca en el Proyecto Erasmus *Stories That Move* en el que participan las tres universidades objeto de estudio.<sup>1</sup> El estudio se desarrolló en asignaturas relacionadas con los Métodos de recogida de información, Diversidad Cultural y la Inclusión del grado de Educación Social (obligatoria en la Universidad de Valencia y asignaturas optativas en las otras dos universidades). Los cuestionarios se aplicaron mediante un formulario electrónico en una sesión en la que trataba la identidad y propios prejuicios del profesional utilizando como recurso formativo *Stories that Move*. La muestra estuvo compuesta por 135 estudiantes. El 20,7% de los/las estudiantes eran de la Universidad de Barcelona, el 59,3% de la Universidad de Valencia y el 20% restante de la Universidad de Granada, Campus Melilla. El estudio se desarrolló en el segundo semestre del curso 2021-2022. En la siguiente tabla se sintetizan los datos de la muestra.

**Tabla 4**

*Distribución de la muestra por universidad y género*

	Género			Total
	Femenino	Masculino	No binario	
Universitat de Barcelona	22 (78,57%)	6 (21,43%)	0	28 (100%)
Universidad de Valencia	71 (88,75%)	9 (11,25%)	0	80 (100%)
Universidad de Granada. Campus Melilla	23 (85,19%)	4 (14,81%)	0	27 (100%)

Fuente: Elaboración propia

La edad media del alumnado participante es de 21.50 años (DT = 4.06).

## Instrumentos de recogida de datos

El cuestionario de autopercepción aplicado estaba compuesto por cuatro componentes: a) Datos sociodemográficos y de identificación, b) Escala de Prejuicios hacia colectivos minorizados, c) Escala de desarrollo emocional en adultos (CDE-A35), y d) La escala de afrontamiento de conflictos en contexto de diversidad.

En relación a los datos sociodemográficos, además de las variables relativas al género, edad y centro universitario en el que el alumnado de Educación Social cursaba sus estudios, también se les realizó una serie de preguntas relativas a su identidad y su experiencia en relación a conflictos de raíz identitaria.

Para evaluar la competencia emocional se utilizó la escala de desarrollo emocional en adultos, el CDE-A35 de Pérez-Escoda et al. (2021). Este instrumento es un cuestionario de autoinforme basado en el marco modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) que consta de 35 ítems con una estructura jerárquica de cinco factores de orden inferior y un factor de orden superior. Las opciones de respuesta de esta escala van desde 0 “Completamente en desacuerdo” a 10 “Completamente de acuerdo”. En su conjunto, la escala presenta una adecuada fiabilidad ( $\alpha = .84$ ).

La Escala de Afrontamiento se elaboró y adaptó a partir de la versión española de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ASC) realizada por Frydenberg y Lewis (2000). Esta escala es un instrumento en formato autoinforme que permite a los jóvenes y futuros educadores sociales que puedan analizar y examinar sus conductas para enfrentarse a los conflictos. Esta escala se compone de un total de 15 ítems que se agrupan en tres dimensiones (Evitar, Aliados, Intervenir). La escala contiene 5 ítems por dimensión, y tiene una escala de respuesta tipo Likert de cinco opciones de respuesta, en el que 1 equivale a “Nunca” y 5 equivale a “siempre”. Su alfa de Cronbach es de 0,70.

La escala de Prejuicios, se construyó ad hoc con el objetivo de evaluar prejuicios y estereotipos sobre las personas migradas. Esta escala está compuesta por 20 ítems que se agrupan en cinco dimensiones relativas a cinco colectivos minorizados: la comunidad gitana, la comunidad judía, la comunidad musulmana, la comunidad cristiana y la comunidad LGTBIQ+. Cada dimensión se compone de cuatro ítems, que pueden estar formulados en positivo (ej. “Los judíos son muy hábiles en los negocios”) o en negativo (ej. Los judíos se hacen las víctimas sin motivo alguno), sin embargo, todas las afirmaciones son prejuicios. Esta parte del cuestionario utiliza una escala de Likert de cinco opciones de respuesta (de 1 totalmente en desacuerdo a 5 totalmente de acuerdo). En relación a la consistencia interna, el alfa de Cronbach de esta escala para prejuicios es de 0,88 (0,83 en la dimensión “prejuicios hacia la comunidad gitana”; 0,95 en la dimensión “prejuicios hacia la comunidad judía”; 0,76 en la dimensión “prejuicios hacia la comunidad musulmana”; 0,87 en la dimensión “prejuicios hacia la comunidad cristiana” y de 0,89 en la dimensión “prejuicios hacia la comunidad LGTBIQ+”)

## Resultados

Los resultados obtenidos a partir de los objetivos planteados indican evidencias relevantes para el estudio sobre prejuicios y gestión tanto de emociones como de estilo de afrontamiento en estudiantes de educación social de tres universidades públicas.

## Perfil de los estudiantes de Educación Social

En los análisis descriptivos realizados no se observan diferencias significativas en cuanto el género, excepto en el tipo de afrontamiento centrado en «intervenir en el conflicto» ( $t = -2.24$ ,  $p < .05$ ) en el que los hombres ( $M = 3.62$ ,  $DT = .58$ ) se centran más en comparación con las mujeres ( $M = 3.28$ ,  $DT = .61$ ). En general, los resultados indican una tendencia de las mujeres a tener menos prejuicios que los hombres y a gestionar peor los conflictos. Un resultado a destacar es que a mayor edad menos competencia emocional es percibida ( $r = -.28$ ,  $p < .01$ ) y menos utilización del afrontamiento centrado en la evitación del conflicto ( $r = -.20$ ,  $p < .05$ ).

### *Relaciones entre las dimensiones estudiadas*

Otro de los objetivos planteados es analizar la relación entre las variables examinadas (ver tabla 6). En términos generales se observa que las personas que tienen más desarrollada su competencia emocional, afrontan mejor sus conflictos ( $r = .19$ ,  $p < .05$ ) y en concreto la estrategia de intervenir directamente ( $r = .20$ ,  $p < .05$ ).

Poniendo el foco en los prejuicios entre el alumnado, los resultados indican que un grado mayor de prejuicios está correlacionado positivamente con la estrategia de afrontamiento de “evitación de los conflictos” ( $r = .26$ ,  $p < .01$ ).

**Tabla 5**

*Correlaciones entre variables objeto de estudio*

	1	2	3	4	5	6	7
1.- C. Emocional	-						
2.- Prejuicios	.04	-					
3.- E. Afrontamiento	.18*	.19*	-				
4.- Edad	-.28**	-.02	-.19*	-			
5.- E. Afrontamiento - Evitar	.11	.26**	.69**	-.25**	-		
6.- E. Afrontamiento - Aliados	.08	.16	.73**	-.05	-.23**	-	
7.- E. Afrontamiento - Intervenir	.20*	-.06	.62**	-.07	.13	.25*	-

Nota: \*  $\leq .05$ ; \*\*  $\leq .001$ . Fuente: Elaboración propia

Si se atiende a los resultados por universidad, los análisis estadísticos de comparación de medias a partir de la técnica de análisis de varianza (ANOVA) no muestran

diferencias significativas en las variables competencia emocional, estilo de afrontamiento y prejuicios.

*Nivel de prejuicios en los estudiantes de Educación Social*

Los resultados han evidenciado que existen diferencias significativas en cuanto al colectivo sobre el que se tienen más prejuicios, este resultado puede verse afectado por el perfil del alumnado existente en las tres universidades:

**Tabla 6**  
*Diferencias según universidad en cuanto a prejuicios*

	UB		UV		UG		F (2, 133)	$\eta^2$
	M	DT	M	DT	M	DT		
P. com. gitana	1.39	.58	1.60	.70	1.34	.45	2.29	.03
P. com. judía	1.21	.49	1.21	.49	2.61	1.46	31.95***	.33
P. com. musulmana	1.53	.59	1.94	.87	1.82	.66	2,80	.04
P. com. cristiana	2.20	1.05	2.51	1.08	1.91	1.11	3,28*	.05
P. com. LGTBIQ+	1.20	.62	1.12	.36	1.69	1.02	9,17***	.12

Fuente: Elaboración propia

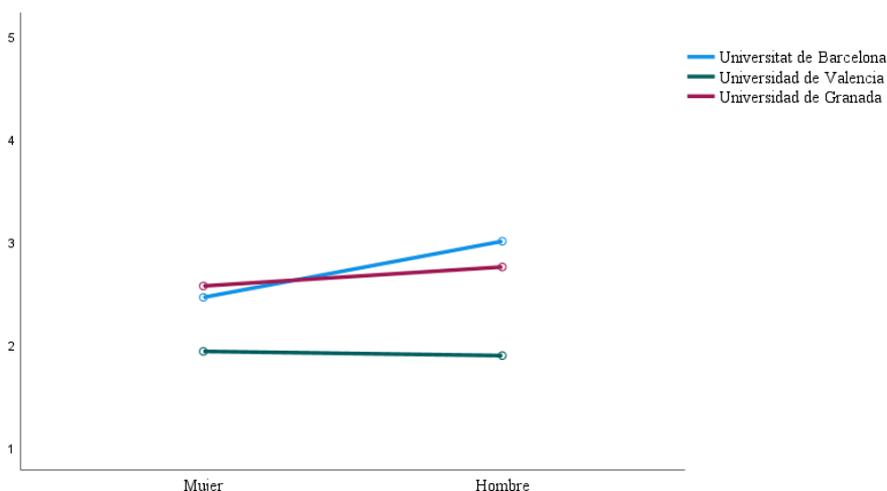
En primer lugar, se observan diferencias estadísticamente significativas en las variables de prejuicios hacia la comunidad judía, comunidad cristiana y la comunidad LGTBIQ+. En concreto, se observa que la media de los prejuicios hacia la comunidad judía en la universidad de Granada (M = 2.61, DT = 1.46) es mayor que la media en la universidad de Barcelona (M = 1.21, DT = .49) y la de Valencia (M = 1.21, DT = .49). En este caso, el tamaño del efecto es pequeño atendiendo a la d de Cohen (1988).

Otra de las variables objeto de estudio en la investigación está relacionada con la identificación de haber sido víctima de discriminación por razón identitaria, si la han observado o incluso si han sido agresoras. Para llevar a cabo este objetivo se realizó un análisis multivariante de varianza (MANOVA) donde se analizaron las variables de género y universidad.

Los resultados indicaron que existen diferencias significativas en cuanto al género y haber creído ofender o herir por motivos identitarios a otras personas [ $F = (1, 127) = 8.38, p < .01$ ]. En concreto, los hombres indicaron creer haber ofendido más ( $M = 2.63, DT = .89$ ) que las mujeres ( $M = 2.16, DT = .85$ ) por razones identitarias. Si se atiende al criterio de universidad, los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en función de la universidad de origen [ $F = (1, 256) = 3.39, p < .05$ ].

**Figura 1**

*Interacción género \* universidad en función de haber sufrido violencia de discriminación*



Fuente: Elaboración propia

Se utilizó la prueba de  $X^2$  para observar si existían diferencias entre las y los estudiantes que han sufrido discriminación por razón identitaria. Los resultados indican que existen diferencias significativas en cuanto a las causas y la universidad [ $X^2 (8, N = 135) = 47.21, p < .001$ ].

En particular, si se tienen en cuenta las diferentes causas de discriminación por universidad, el alumnado indica que en términos generales la mayor causa de discriminación está relacionada con la identidad de género e identidad sexual.

**Tabla 7**

*Tabla de contingencia en base a causa de discriminación y universidad*

			UNIVERSIDAD			TOTAL
			UB	UV	UG	
Causa más común de la agresión o discriminación	Raza	Recuento	0	5	6	11
		% dentro de universidad	0,0%	13,5%	25,0%	13,4%
	Identidad de género y sexual	Recuento	16	26	4	46
		% dentro de universidad	76,2%	70,3%	16,7%	56,1%
Otras causas	Religión	Recuento	2	1	8	11
		% dentro de universidad	9,5%	2,7%	33,3%	13,4%
	Étnia	Recuento	1	4	4	9
		% dentro de universidad	4,8%	10,8%	16,7%	11,0%
	Físico	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de universidad	0,0%	2,7%	0,0%	1,2%
	Clase	Recuento	1	0	0	1
		% dentro de universidad	4,8%	0,0%	0,0%	1,2%
	Religión y género	Recuento	1	0	0	1
		% dentro de universidad	4,8%	0,0%	0,0%	1,2%
	Todos	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de universidad	0,0%	0,0%	4,2%	1,2%
	Mi forma de ser	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de universidad	0,0%	0,0%	4,2%	1,2%
	Total	Recuento	21	37	24	82
		% dentro de universidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran diferencias significativas entre causa y universidad con  $X^2 = 47.20$ ,  $gl = 8$ ,  $p < .001$ . En concreto, y en función de la medida de asociación V de Cramer = .42, y un  $p < .001$ , el resultado de la relación entre universidad y causa de discriminación puede considerarse moderado. En cuanto a las universidades, se identifica que en la Universidad de Barcelona el porcentaje más alto de causa de discriminación es por identidad de género e identidad sexual, en la Universidad de Granada es por causas religiosas, y en Universidad de Valencia otros motivos son identificados. El responder a los motivos de estos factores, no es posible con los datos que se preguntaron, tal y como se referirá en las conclusiones que vienen a continuación

## Conclusiones y discusión

En el estudio se analizan los prejuicios, competencia emocional y estrategias de afrontamiento del alumnado de Educación Social de tres universidades (UB, UV y UG) a fin de identificar posibles necesidades para formular un análisis prospectivo sobre potencialidades y límites de futuros y futuras Educadores Sociales en España optimizando tanto su formación inicial como su desarrollo profesional en servicio.

En relación a los resultados del perfil, existe una tendencia, aunque no significativa, de que las personas identificadas con el género femenino disponen de mejores recursos que las personas identificadas con el género masculino, es decir mejores niveles de competencia emocional y de estilo de afrontamiento, así como menores prejuicios (Vilà et al., 2022).

Consideramos relevante, que sean las personas más jóvenes las que han alcanzado mejores niveles en estas Competencias Emocionales, así como en las Estrategias de Afrontamiento. Nosotras nos aventuramos a sugerir que estos resultados evidencian el interés, el trabajo y los recursos que la Educación Emocional ha ocupado en los centros educativos de Primaria y Secundaria de España.

Respecto a la explicación sobre las causas a estas diferencias, no podemos fundamentar ninguna hipótesis explicativa, nuestra intuición nos remite al contexto sociocultural y los planes de estudios. Pero cabría verificarlo empíricamente en futuros estudios.

Respecto a la relación significativa entre la competencia emocional y el estilo de afrontamiento relativo a la intervención directa, se corrobora una relación que podría valorarse o cualificarse como conceptual. Si recordamos el modelo pentagonal de Competencia Emocional en el que se fundamenta el instrumento aplicado, los estadios superiores de la competencia suponen unas conductas y estrategias de autogestión, protección y, en cierto modo, empoderamiento que podrían fácilmente relacionarse con las estrategias de afrontamiento de intervención directa (Delatorre et al., 2022).

La correlación entre el alto nivel de prejuicios con la estrategia de afrontamiento relativa a la evitación parece coherente. En cuanto a que la presencia de los prejuicios puede impedir y distorsionar las relaciones con “el otro”. Siendo estas relaciones base de la mayor parte de las relaciones.

Una mención especial tiene la presencia de prejuicios en el alumnado. Aun sabiendo que su existencia es casi inevitable, dada la función cognitiva que tienen los estereotipos en la persona, no deja de llamar la atención el antisemitismo, y el antiLGTBI en el colectivo. En este punto, es interesante apreciar como cada universidad configura un espectro propio, en donde determinados colectivos parecen ser más objeto de rechazo, a diferencia de las otras universidades. De manera prospectiva, estos resultados nos hacen preguntar si ello se debe a que, efectivamente hay mayor rechazo social hacia el colectivo o, justamente, lo contrario: al haber mayor aceptación social, los integrantes del colectivo se sienten libres para mostrar públicamente esta identidad, no ocultándola o encubriéndola. Y es esa demostración pública la que propicia la expresión de rechazo (Stein et al., 2019). En esta misma línea, el resultado sobre la pregunta si se ha ofendido o se ha agredido nos hace cuestionarnos cómo distinguir esa conducta real, de una respuesta motivada por una mayor sensibilidad y conciencia crítica de los comportamientos. En otras palabras, frecuentemente, el agresor es absolutamente inconsciente de su conducta y los efectos perniciosos que tiene sobre los demás. La clarificación de estos matices, demanda sutiles estrategias metodológicas, que son muy necesarias para asegurar una adecuada interpretación de los datos.

En cuanto a las limitaciones, el estudio presenta una muestra reducida de estudiantes de educación social, y por tanto no se pueden generalizar los resultados, aunque vislumbra aspectos relevantes a tener en cuenta. En próximos estudios sería interesante comparar estudiantes de diferentes cursos, especialmente de primer y último año.

Este estudio exploratorio, aunque sea tentativamente, puede plantear ciertas necesidades e hitos prospectivos que queremos mencionar.

El trabajo profesional de educador social se desarrolla, en buena medida, en relación a colectivos minoritarios y o minorizados y con personas que sufren vulnerabilidad y riesgo de exclusión y marginación. La conciencia sobre la carga de los propios prejuicios que el profesional tiene como persona es un paso clave en el proceso de desarrollo profesional. Así cabe introducir en la formación del profesional contenidos y actividades de aprendizaje en las que el futuro profesional haga consciente su bagaje de prejuicios y los elabore formativamente de manera que puedan pasar de ser etiquetas pre conductuales, a referentes subjetivos que cabe controlar. Esta puesta de manifiesto se ha de desarrollar tanto mediante estrategias objetivas, que queden libres de sospechas de adoctrinamiento ideológico, así como debates con otros, en los que el juicio crítico, la reflexión y análisis en base a contradicciones y paradojas, evidencie la complejidad y los matices de estas descripciones cargadas de juicios.

La prevención al riesgo estrés y burnout, además de los propios requerimientos del desempeño profesional, demandan que el profesional de la Educación Social desarrolle al máximo este tipo de competencias emocionales y de estilo de afrontamiento, no sólo como un elemento clave en su competencia sino también de autoprotección personal.

Respecto a la formación de los y las educadores sociales el presente estudio identifica retos del futuro a los que el estudiantado se enfrentará. Por tanto, estos indicios apuntan a que la formación en educación social debería de centrarse en los pilares de una formación centrada en la atención de las diversidades, respeto y ciudadanía democrática (Tenreiro et al., 2020).

### Nota:

Estudio desarrollado en el marco del proyecto Stories that Move, Upscaling good practice (StM 2.0) Proyecto financiado por la Unión Europa. Programa Erasmus +, Project number: 621431-EPP-1-2020-1-NL-EPPKA3-IP1-SOC-IN

### Referencias

- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social, Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/143.pdf>
- Baah, F. O., Teitelman, A. M., & Riegel, B. (2019). Marginalization: Conceptualizing patient vulnerabilities in the framework of social determinants of health-An integrative review. *Nursing Inquiry*, 26(1), e12268. <https://doi.org/10.1111/nin.12268>
- Berjot, S., & Gillet, N. (2011). Stress and coping with discrimination and stigmatization. *Frontiers in Psychology*, 2, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00033>
- Bisquerra-Alzina, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61–82. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The Managerial grid: key orientations for achieving production through people*. Gulf.
- Bonilla R., P., Armadans, I., & Anguera, M. T. (2020). Conflict Mediation, Emotional Regulation and Coping Strategies in the Educational Field. *Frontiers in Education*, 5, 1–13. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00050>
- Chamseddine Habib Allah, M. (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, 17, 1-13. [http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox\\_res\\_17.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_17.pdf)
- Cho, H., Li, W., Cannon, J., Lopez, R., & Song, C. (2021). Testing three explanations for stigmatization of people of Asian descent during COVID-19: maladaptive coping, biased media use, or racial prejudice? *Ethnicity and Health*, 26(1), 94–109. <https://doi.org/10.1080/13557858.2020.1830035>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum

- Delatorre, M. Z., Wagner, A., & Bedin, L. M. (2022). Dyadic relationships between personality, social support, conflict resolution, and marital quality. *Personal Relationships*, 29(1), 199–216. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/pere.12410>
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1996). Social issues: What Concerns Young People and How They Cope? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2(3), 271–283. [https://doi.org/10.1207/s15327949pac0203\\_7](https://doi.org/10.1207/s15327949pac0203_7)
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (2000). *ACS Escalas de Afrontamiento para Adolescentes. Adaptación española*. Tea Ediciones, 240.
- González, J., & Wagenaar, R. (Ed.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto; Universidad de Groningen. [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI\\_Final-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf)
- Kopp, M. S., Stauder, A., Purebl, G., Janszky, I., & Skrabski, A. (2008). Work stress and mental health in a changing society. *European Journal of Public Health*, 18(3), 238–244.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos. Evaluación, afrontamiento y consecuencias adaptativas*. Martínez Roca.
- Liebkind, K., & Jasinskaja-Lahti, I. (2000). The influence of experiences of discrimination on psychological stress: a comparison of seven immigrant groups. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 1–16. [https://doi.org/https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:1<1::AID-CASP521>3.0.CO;2-5](https://doi.org/https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<1::AID-CASP521>3.0.CO;2-5)
- Moberg, P. J. (2001). Linking Conflict Strategy to the five-factor Model: Theoretical and Empirical Foundations. *International Journal of Conflict Management*, 12(1), 47–68. <https://doi.org/10.1108/eb022849>
- Ome, B. N. (2013). Personality and Gender Differences in Preference for Conflict Resolution Styles. *Gender & Behaviour*, 11(2), 5512–5524. <https://www.proquest.com/openview/e8bf0ef919aede4b268414ada3a8781d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=39577>
- Parker Follett, M. (2012). Constructive conflict. In M. Godwyn, J. H. Gittel, & M. Parker Follett (Eds.). *Sociology of organizations: structures and relationships* (pp. 30–49). Pine Forge Press.
- Pérez-Escoda, N., Alegre Rosselló, A., & López-Cassà, È. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos (CDE-A35). *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 37–60. <https://doi.org/10.6018/educatio.422081>
- Rahim, M. A., Psenicka, C., Polychroniou, P., & Zhao, J.-H. (2002). A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 302–326. <https://doi.org/10.2139/ssrn.429760>
- Stein, G. L., Cavanaugh, A. M., Supple, A. J., Kiang, L., & Gonzalez, L. M. (2019). Typologies of discrimination: Latinx youth's experiences in an emerging immigrant community. *Developmental Psychology*, 55(4), 846–854. <https://doi.org/10.1037/dev0000638>
- Tenreiro Rodríguez, V., Jabbaz Churba M., Carmona Rodríguez, C., Aneas Álvarez, A., Shuali Tachtenberg, T., Simó Sánchez, M., van Driel, B., & Centeno, C. (2020). Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity (Inno4Div), Volume 3 -

*Part 1: Assessment guidelines for teacher education and training practices.* Join Research Reports. European Commission.

Usurriaga, J., & Ventura Lluch, D. (2008). Una mirada a escala internacional del educador social, o como se construye la profesión de lo global a lo local. *Educació Social, Revista d'intervenció socioeducativa*, 40, 45–64. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165603>

Vilà, R., Aneas, A., Sánchez, A. & Freixa, M. (2022). High School Students' Attitudes towards Migrant Youth. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 78, 72-86. <https://doi.org/10.33788/rcis.78.5>

### **Assumpta Aneas Álvarez**

Universitat de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.  
e-mail: [aaneas@ub.edu](mailto:aaneas@ub.edu)  
<https://orcid.org/0000-0002-9519-6696>

### **Carmen Carmona Rodríguez**

Universitat de València. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.  
e-mail: [carmen.carmona@uv.es](mailto:carmen.carmona@uv.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-9276-0984>

### **Núria Lorenzo Ramírez**

Universitat de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Educativa.  
e-mail: [nuria.lorenzo@ub.edu](mailto:nuria.lorenzo@ub.edu)  
<https://orcid.org/0000-0002-6444-6269>

### **Mónica Ferré Tobaruela**

Universitat de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.  
e-mail: [mferre@ub.edu](mailto:mferre@ub.edu)  
<https://orcid.org/0000-0003-4737-0415>

### **Correspondência**

Assumpta Aneas  
[aaneas@ub.edu](mailto:aaneas@ub.edu)  
Departamento MIDE. Facultat Educació. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall Hebron, 177. Barcelona 08035

Fecha de recepción: octubre de 2022

Fecha de evaluación: enero de 2023

Fecha de publicación: agosto de 2023