

# Competències per a realitzar una tasca socioeducativa de qualitat amb menors: especial atenció a l'empatia

Recepció: 25/01/2021 / Acceptació: 16/02/2021

## Resum

El professional de l'educació social ha d'afrontar en la seva tasca professional diària situacions molt variades i canviants, de manera que és fonamental que estigui preparat per poder-les gestionar. Aquest estudi va aprofundir en el coneixement del saber ser de l'educador social, per a la qual cosa es van analitzar les qualitats i competències imprescindibles per a l'exercici de la professió i es va indagar en les diferències de gènere. La mostra estigué formada per 356 professionals que treballaven o havien treballat en l'àmbit de l'educació amb menors. La recollida de dades es va fer a través de l'eina formulari de Google Drive i l'enllaç del qüestionari es va distribuir a través de les xarxes socials i el correu electrònic, comptant amb la col·laboració d'alguns col·legis professionals. Els resultats van assenyalar cinc competències bàsiques per a la pràctica de qualitat de l'educació social: empatia, professionalitat, resistència a la frustració, facilitat per establir relacions interpersonals i responsabilitat. A més, hi destaca un alt consens i unanimitat en el fet que l'empatia és una competència essencial i important per a l'exercici de l'educació social, tant en la seva vessant afectiva com cognitiva.

## Paraules clau

Competències, habilitats, saber ser, perfil professional, empatia.

## Competencias para realizar una labor socioeducativa de calidad con menores: especial atención a la empatía

*El profesional de la educación social tiene que afrontar en su quehacer profesional diario situaciones muy variadas y cambiantes, por lo que es fundamental que esté preparado para poderlas gestionar. Este estudio profundizó en el conocimiento del saber ser del educador social, para ello se analizaron las cualidades y competencias imprescindibles para el ejercicio de la profesión y se indagó en las diferencias de género. La muestra estuvo compuesta por 356 profesionales que estaban trabajando o habían trabajado en el ámbito de la educación con menores. La recogida de datos se hizo a través de la herramienta formulario de Google Drive y el enlace del cuestionario se distribuyó a través de las redes sociales y el correo electrónico, contando con la colaboración de algunos colegios profesionales. Los resultados señalaron cinco competencias básicas para la práctica de calidad de la educación social: empatía, profesionalidad, resistencia a la frustración, facilidad para establecer relaciones interpersonales y responsabilidad. Además, destaca un alto consenso y unanimidad en cuanto a que la empatía es una competencia esencial e importante para el ejercicio de la educación social, tanto en su vertiente afectiva como cognitiva.*

## Palabras clave

Competencias, habilidades, saber ser, perfil profesional, empatía.

## Competences for performing socio-educational work of excellence with minors: focus on empathy

*Social education workers face very varied and changing situations in the course of their duties, so it is essential for them to be prepared to resolve all such challenges. This study entailed examining the state of social educators' know-how, focusing on the key qualities and competences they require to exercise their profession, while gender differences were also explored. The sample was formed by 356 socio-education professionals who worked or had worked in the field of education with minors. Data collection was conducted using the Google Drive form tool, and the link to the questionnaire was distributed via social media and email through the good offices of various professional associations. The results identified five basic competences for excellent practice in social education: empathy, professionalism, resistance to frustration, ease in establishing interpersonal relationships, and responsibility. There was also a unanimous agreement that empathy, in both its affective and cognitive aspects, is an essential key competence when working in social education.*

## Keywords

Competences, skills, know-how, professional profile, empathy.

## Com citar aquest article:

Rueda Aguilar, E. F. (2021).  
Competències per a realitzar una tasca socioeducativa de qualitat amb menors: especial atenció a l'empatia.  
*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, p. 103-124.



## ▲ Fonamentació teòrica

L'educador social és un professional que intervé i és protagonista de l'acció social que condueix a modificar determinades situacions personals i socials a través d'estratègies educatives (Petrus, 1994). Mondragón i Trigueros (2004) indiquen que ha de ser un professional que, després d'una formació específica, afavoreix mitjançant mètodes i tècniques pedagògiques, psicològiques i socials el desenvolupament personal, la maduració social i l'autonomia de les persones, joves, menors i adults en dificultat. En aquest sentit, esdevé un mediador entre l'educand, la societat i la cultura, facilita el benestar del subjecte i en satisfà les necessitats socials i educatives bàsiques, desenvolupant les pròpies capacitats personals, i participant críticament i activament en la societat en què viu (Echeverría, 2002).

Segons Núñez (2010), el treball educatiu es basa en els tres pilars següents:

1. Capacitat intuïtiva per a dur a terme la feina.
2. Habilitats tècniques basades en el coneixement de mecanismes psíquics.
3. El saber que suposa la consideració de factors econòmics, sociològics i culturals.

En l'estudi del perfil de professionals de l'educació social, Cumbres (2014) estableix que han de ser a) un referent per a les persones, b) empàtics, c) capaços d'exercir l'escolta activa i d) tenir equilibri i capacitat d'establir vincles basats en l'autoritat que no impliquin l'ús de la coacció o l'abús de poder, i sí el respecte mutu (Blanco, 2002).

En aquesta mateixa línia, Sáez (1993) sosté que les persones dedicades a l'educació tindran un caràcter obert i optimista, preferentment extravertit, disposició positiva cap a l'activitat que realitzen, empatia, personalitat equilibrada i capacitat per establir vincles positius amb els educands, sabran escoltar i respectar les idees dels altres i, finalment, posseiran la maduresa psicològica necessària perquè les circumstàncies inherents al seu treball no els contaminin.

**Comunicar-se  
assertivament i  
ajudar a  
desenvolupar  
un estil  
d'interacció  
adequat són  
ingredients  
indissolubles de  
l'acció educativa i  
social**

Hi ha evidències que, en la pràctica de l'educació social, l'assertivitat es presenta com un instrument educatiu i terapèutic, a més de com un objectiu de la intervenció. Comunicar-se assertivament i ajudar a desenvolupar un estil d'interacció adequat són ingredients indissolubles de l'acció educativa i social. López (1998), en els seus estudis sobre les habilitats socials, assenyala que interactuar assertivament suposa la cerca de la qualitat en les relacions, tenint els següents elements de suport:

- a) L'honestedat.
- b) El reconeixement dels límits i de les possibilitats pròpies i alienes.
- c) L'interès per conjugar la consecució d'objectius amb el manteniment o la millora de la pròpia autoestima i la dels altres.

Rueda (2015) realitza un examen de la bibliografia sobre el perfil del professional requerit per treballar en educació social amb menors, recopilant una sèrie de característiques imprescindibles per a realitzar una tasca educativa de qualitat. En destaquen les següents:

- a) *Formació acadèmica i vital*, necessària per afrontar en el dia a dia una sèrie de situacions que exigiran coneixement, especialització i experiència.
- b) *Maduresa personal*, ja que moltes de les situacions que experimentaran els afectaran personalment, i caldrà saber encaixar-les i gestionar-les a nivell emocional.
- c) *Compromís i implicació*, per a realitzar una trobada personal amb el menor i trencar la distància que imposa la institució.
- d) *Resistència a la frustració*, ja que sovint les respostes de les persones menors són poques, i les resistències de les institucions davant les iniciatives i propostes d'alternatives per part d'educadors socials són grans.
- e) *Creativitat i capacitat de generar noves idees* que produeixin solucions originals i aportin color i riquesa.
- f) *Responsabilitat* per fer-se càrrec del procés educatiu de menors.
- g) *Flexibilitat* per entendre millor els menors i les seves circumstàncies, i per facilitar l'aplicació de la normativa de centre de la forma més adequada.
- h) *Autoritat personal* de la persona educadora social, que serà model de referència.
- i) *Capacitat d'influència sobre la persona menor*, que dependrà de la importància atribuïble a la relació interpersonal i a la credibilitat del professional.
- j) *Capacitat empàtica* com a característica imprescindible per poder realitzar un procés educatiu, que implica ser-hi a prop per aconseguir certa intimitat i, a la vegada, mantenir el paper d'adult.
- k) *Autenticitat*, ja que, quan els menors la perceben en la figura de l'educador social, es vencen les resistències, s'estableixen relacions properes i es donen les condicions òptimes perquè comenci el procés educatiu.
- l) *Calma, serenitat, paciència, perseverança i tenacitat*.
- m) *Professionalitat*, amb coherència entre allò personal i allò professional, i entre valors, creences, actituds i accions.



En aquest àmbit d'estudi, són molt interessants els treballs de Montserrat i Melendro (2017) que descriuen set categories d'habilitats i competències en professionals que treballen amb adolescents en risc d'exclusió social (taula 1), indicant que les que apareixen amb més freqüència són el vincle i l'empatia, i les habilitats socials i de comunicació, seguides de la implicació, la motivació i el suport, juntament amb el coneixement i l'experiència. Aquests autors observen que es fa més referència a les característiques relacionades amb la personalitat i menys amb sabers i coneixements pedagògics. A més, assenyalen que un grup de competències que sembla bàsic en tots els estudis revisats és el que fa referència a la posada en pràctica de determinades habilitats personals, socials i de comunicació, i indiquen que les que

Nombrosos estudis destaquen la importància d'una vinculació forta, estable i consistent entre educadors i adolescents

incideixen més directament en el desenvolupament d'intervencions eficaces semblen tenir a veure amb el bon tracte, el respecte, l'empatia, la confiança, la comprensió, la paciència i el sentit de l'humor. Aquestes habilitats reforcen el sentiment de suport i la sensació de seguretat en els adolescents, i converteixen aquests professionals en referents estables i en persones a les quals recórrer en qualsevol moment, com a suport per afrontar els problemes. Nombrosos estudis destaquen la importància d'una vinculació forta, estable i consistent entre educadors i adolescents, i que els educadors siguin percebuts com a figures clau i significatives en les seves vides (Montserrat *et al.*, 2013; Alarcón i Vargas, 2012; Goyette *et al.*, 2011; Montserrat i Casas, 2010; García i Sánchez, 2010; Cruz, 2010).

**Taula 1.** Competències, habilitats i característiques professionals i personals

Competències, habilitats i característiques	%
Víncle i empatia	25,8
Habilitats socials i de comunicació	23,8
Implicació, motivació i suport	14,1
Coneixement i experiència en aquest àmbit	14,1
Flexibilitat i respecte	9,7
Estabilitat emocional	7,7
Escolta activa	4,8

Font: Montserrat i Melendro (2017).

Altres autors que exposen altres competències de molta transcendència són Meirieu (2001), Bautista-Cerro i Melendro (2011), els quals fan referència a la capacitat de formular judicis, fonamentar actuacions socioeducatives i prendre decisions en situacions d'incertesa. Catalano *et al.* (2005) insisteixen en la necessitat de promoure el creixement d'espais de compromís i d'afecció i potenciar normes clares de comportament col·lectiu, que impliquin el desenvolupament de competències relacionades amb la dinamització i el treball grupal. Navarro *et al.* (2014) subratllen la capacitat per a l'anàlisi i la interpretació de la realitat des d'una comprensió complexa, interdisciplinària i interinstitucional, alhora que integradora de diferents coneixements i enfocaments que requereix de la feina en equip.

En aquesta mateixa línia, Montserrat i Melendro (2017) defineixen la necessitat de competències pràctiques per a la implementació d'accions socioeducatives adequades amb adolescents en risc d'exclusió social. En destaquen les següents:

- La posada en pràctica d'habilitats personals, socials i de comunicació.
- El disseny d'actuacions socioeducatives contextualitzades per al col·lectiu d'adolescents en risc d'exclusió.
- La formulació de judicis per fonamentar el desenvolupament d'intervencions socioeducatives a partir d'una informació, de vegades incompleta, i per prendre decisions en situacions d'incertesa.
- L'anàlisi de la realitat des d'una comprensió sistèmica i integradora de diferents coneixements, metodologies i enfocaments.
- Un treball en equip que requereix ser interdisciplinari i interinstitucional.
- El disseny i desenvolupament, compartit amb els adolescents, dels itineraris personals, flexibles i adaptats a les seves necessitats i possibilitats.
- La dinamització i el treball grupal per promoure el creixement d'espais de compromís i d'afecció, que potenciïn normes clares de comportament col·lectiu.
- Una intervenció socioeducativa centrada en l'acompanyament, l'escolta activa i la implicació d'educadors socials en la resolució dels problemes més complexos.



Per la seva banda, Tarín (2017), en les seves investigacions sobre el perfil professional d'educadors en centres de menors, estableix un tipus genèric de professionals (taula 2).

**Taula 2.** Perfil professional genèric d'educadors en centres de menors

<b>Edat</b>	35,9 anys
<b>Gènere</b>	56% dones
<b>Formació</b>	22,5% educadors socials 21,8% habilitat com a educador social 21,3% té un segon títol universitari 43,4% formació especialitzada en menors 9,5% actualment realitza algun tipus de formació
<b>Situació laboral</b>	61,7% contractat indefinit a jornada completa 34,2% més de 10 anys d'antiguitat
<b>Entitat</b>	84,3% entitats privades (46% caràcter religiós)
<b>Col·legiació professional</b>	14,8% col·legi professional educadors socials
<b>Satisfacció</b>	Valoració mitjana de 4,2 sobre 5
<b>Expectatives</b>	23,1% canviaria de col·lectiu 20,5% canviaria d'ocupació 38,6% finalitza la seva vida laboral en aquest recurs

Font: Tarín (2017).

En síntesi, tal com indica Echeverría (2002), l'educador social ha de ser competent per a atendre les necessitats i problemes de les persones i per ajudar-los en el seu desenvolupament (maduració, construcció d'autonomia, formació, etc.). A més, ha de posseir dedicació, entrega, implicació personal, honradesa, coherència personal, etc. Tot això des d'una maduresa personal, amb capacitat d'anàlisi de la realitat i de gestió i planificació de programes, amb competències psicopedagògiques, coneixements dels educands i bona disposició per treballar en equip. Per tant, seguint Ortín (2003), la seva formació s'ha d'abordar des d'una triple perspectiva: el *saber* o entrenament teòric, el *saber fer* o entrenament metodològic instrumental i el *saber ser* o tarannà personal; o, el que és el mateix, des dels aspectes conceptuals, procedimentals i actitudinals.

Cal tenir present el potencial que aquests professionals tenen per generar vincles afectius, capaços de convertir-se en figures de referència i de suport

Del que s'ha exposat, és important destacar que les habilitats i competències relacionals en l'àmbit de l'educació social apareixen en el moment pràctic i relacional de l'acte educatiu (Van Manen, 1998), sabent que un dels aspectes bàsics d'aquest treball és la relació que s'estableix amb els educands. És per això que les habilitats relacionals que sustenten aquesta tasca són fonamentals a l'hora de dur a terme el projecte educatiu. El suport social és el mitjà a través del qual es duen a terme les intervencions, i per a això cal tenir present el potencial que aquests professionals tenen per generar vincles afectius, capaços de convertir-se en figures de referència i de suport per a persones vulnerables (García i Sánchez, 2010).

Una de les competències bàsiques per a fomentar relacions saludables i suport social amb les persones menors és l'*empatia*, eina imprescindible per a dur a terme el procés educatiu. L'empatia és una variable rellevant si es pretén entendre la conducta humana, motiu pel qual ha despertat l'interès i la curiositat d'investigadors des de fa molt de temps. L'empatia és la capacitat de posar-se al lloc de l'altre o d'entendre el que l'altra persona està expressant o sentint, de manera que percebi que se'l comprèn de manera adequada. Quan s'infereixen els pensaments i els sentiments dels altres, es generen sentiments de simpatia, comprensió i tendresa. Aquesta habilitat permet a la persona anticipar-se al que altres persones pensen i senten per poder comprendre i experimentar el seu punt de vista. Una de les definicions d'empatia més trobada en la literatura és la que la considera com una reacció emocional elicitada i congruent amb l'estat emocional de l'altre i que és idèntica o molt similar al que l'altra persona sent o podria tenir expectatives de sentir (Eisenberg *et al.*, 2001). Segons Sánchez-Queija *et al.* (2006) aquesta definició no és completa si no s'hi inclouen els conceptes següents:

- a) *L'adopció de perspectiva*: Tendència a adoptar el punt de vista d'un altre.
- b) *La simpatia*: Tendència a preocupar-se o sentir interès per l'altre.
- c) *El malestar personal*: Tendència a sentir-se intranquil o incòmode en espais interpersonals tensos que impliquen els altres i les seves necessitats.

Mitjançant l'empatia, els educadors socials creen un espai amable, segur i protegit, en el qual la persona escoltada se sent motivada a sentir, reconèixer i expressar més aspectes del seu món interior o de les seves emocions. Segons Bermejo (2012), l'empatia és calidesa o proximitat afectiva en la relació, que s'ha de modular per no perdre la distància terapèutica. No obstant això, mantenir una actitud empàtica pot ser complex, atès que requereix motivació, objectivitat i un clima favorable (Robieux *et al.*, 2018).

En el treball de revisió realitzat per Eisenberg (2000) es destaca la importància de l'empatia en el desenvolupament moral de les persones, ja que s'entén com una resposta emocional que procedeix de la comprensió de l'estat o situació d'una altra persona i és similar al que l'altra persona està sentint. Per aquest motiu l'empatia inclou:

- a) La capacitat de comprendre l'altre i de posar-se en el seu lloc, a partir de la presa de perspectiva: el que s'observa, la informació verbal o la informació accessible des de la memòria.
- b) La reacció afectiva de compartir el seu estat emocional, i que pot produir tristesa, malestar o ansietat.

En aquest sentit, es distingeixen dos tipus d'empatia:

1. *Empatia cognitiva*, que pren la perspectiva de l'altra persona i que implica posar-se en el seu lloc i, per tant, tenir la capacitat per a comprendre l'altre.
2. *Empatia emocional*, que situa l'individu en disposició de compartir un sentiment adequat a l'estat emocional d'una altra persona, i que té dues variants:
  - a) *Empatia paral·lela*, que consisteix a experimentar les mateixes respostes emocionals que experimenta l'altra persona.
  - b) *Empatia reactiva*, que és la reacció emocional davant les experiències que aquesta altra persona viu.

Tant l'empatia cognitiva com l'afectiva són variables mediadores entre el maneig d'emocions negatives, l'expressió d'emocions positives i les diferents motivacions prosocials (Gómez-Tabares i Narváez, 2020).

Pel que fa a les relacions entre l'empatia i la variable sexe, s'han establert algunes diferències significatives. Alguns autors indiquen que les dones tenen més disposició empàtica (Lasota *et al.*, 2020; García i Orellana, 2008; Mestre *et al.*, 2004) i mostren que aquestes diferències sovint reflecteixen orientacions estereotipades de rols de gènere prescrites socialment en lloc del sexe biològic (Gentzler i Root, 2019; Yarnell *et al.*, 2019); així, la major pressió social que reben les noies les portaria a valorar més els afectes i a tenir més en compte els altres. No obstant això, Overgaauw *et al.* (2017) assenyalen que aquestes diferències de gènere només són presents en l'aspecte



Mitjançant l'empatia, la persona escoltada se sent motivada a sentir, reconèixer i expressar més aspectes del seu món interior o de les seves emocions

Tant l'empatia cognitiva com l'afectiva són variables mediadores entre el maneig d'emocions negatives, l'expressió d'emocions positives i les diferents motivacions

afectiu, però no en el cognitiu o en la presa de perspectiva. D'altra banda, aquesta influència es manifesta també amb la variable edat, ja que s'ha observat que en augmentar els anys es produeix un increment de l'empatia (Eisenberg *et al.*, 2001).

En la línia del que s'ha exposat, aquest estudi pretén aproximar-se a la realitat actual dels educadors socials que treballen amb menors a Espanya, aprofundint en el seu tarannà personal i posant de manifest el seu saber ser, tan necessari per complementar la teoria i la pràctica de la professió o, dit d'una altra manera, imprescindible per integrar l'acció i la reflexió.

Els objectius que es van plantejar en aquest estudi van ser els següents:

1. Analitzar la percepció i valoració de les qualitats i competències que professionals de l'educació social que treballen amb menors creuen que són imprescindibles per a realitzar un treball de qualitat.
2. Aprofundir en l'estudi de l'empatia com a habilitat de comunicació imprescindible per establir una relació eficaç i realitzar una tasca educativa adequada, posant de manifest les diferències pel que fa a empatia cognitiva (presa de perspectiva i fantasia) i empatia afectiva (preocupació empàtica o distrès o malestar personal).
3. Indagar en les diferències de gènere que poden existir pel que fa a les qualitats i competències plantejades, amb especial interès en l'empatia.

## Metodologia

A continuació, s'exposen els aspectes metodològics d'aquesta investigació quantitativa amb disseny transversal i anàlisi descriptiva.

### Mostra

La mostra va ser seleccionada per conveniència, i van participar en aquest estudi educadors que voluntàriament van acceptar de ser-hi inclosos. Fou composta per 356 professionals que treballaven (87,6%) o havien treballat en l'àmbit de l'educació amb menors (12,4%). El 79% foren dones i el 21% homes, evidenciant un percentatge de dones gairebé quatre vegades superior al d'homes. L'edat de les persones participants estigué compresa entre 21 i 64 anys, amb una mitjana ( $\bar{x}$ ) de 37 anys i una desviació típica ( $S_x$ ) de 9,7.

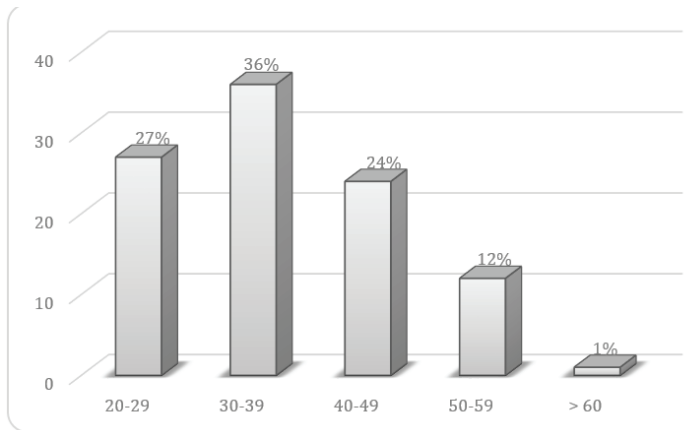
A la figura 1 es presenten els percentatges de participants segons intervals d'edat, i s'hi observa que el 63% tenia menys de 39 anys. En l'anàlisi de la variable edat, es palesen diferències estadísticament significatives entre homes i dones,  $F(1)=11,690$ ,  $p=0,001$ , observant-se més edat en els homes que en les dones participants (taula 3).



Pel que fa a l'estat civil, la majoria de les persones de la mostra eren persones solteres (56%) o casades (31%) i el 59% de les persones participants no tenien fills o filles. Pel que fa a aquesta última dada, es palesen diferències estadísticament significatives,  $\chi^2(1, N=356)=4,131, p=0,042$ , essent les dones les que, amb més freqüència, tenien fills o filles.



**Figura 1.** Edat per intervals



Font: Elaboració pròpia.

**Taula 3.** Edat per sexe

	$\bar{x}$	$S_x$
Home	42	9,9
Dona	35,8	9,2
Total	37,02	9,7

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a les característiques acadèmiques i professionals, gairebé tothom que hi ha participat tenia estudis universitaris (95% grau, diplomatura o llicenciatura i 1% doctorat). La majoria havia obtingut el grau en Educació Social (81%) i la resta, en graus afins, tret d'un percentatge petit (2%), que havia realitzat un cicle formatiu de grau superior en Integració Social. En aquesta variable es van evidenciar diferències estadísticament significatives entre homes i dones,  $\chi^2(3, N=356)=26,165, p=0,006$ , ja que un alt percentatge de dones havia estudiat Educació Social, mentre que els homes havien estudiat Educació Social o altres graus universitaris afins en un percentatge similar. Cal destacar també que un 20% de la mostra havia cursat altres formacions, fonamentalment:

- Un altre grau, diplomatura o llicenciatura (Educació Primària, Pedagogia, Psicopedagogia, Treball Social, Psicologia, etc.): 10%
- Màsters relacionats amb la intervenció amb menors: 6%
- Doctorat: 2%
- Cicle formatiu de grau superior: 2%

En el moment de realitzar l'estudi, el 87,6% de les persones participants treballaven amb menors. La majoria ho feia amb menors del sistema de protecció (55%), seguit per menors estrangers no acompanyats (13%) i per menors del sistema de reforma o justícia juvenil (12%). El 72% treballava en una entitat privada, i només el 28% ho feia en una entitat pública.

A la taula 4 es presenta un resum de les característiques principals de les persones participants en aquest estudi.

**Taula 4.** Resum de les característiques de les persones participants

Variables	Home	Dona	Total
Sexe	21%	79%	100%
Edat	$\bar{x} = 42$ $x > 30$	$\bar{x} = 35,8$ $x < 39$	$\bar{x} = 37$ $x < 39$
Estat civil: Solter Casat	45,9% 43,2%	59,1% 27,7%	56,3 31%
Fills o filles	37%	55%	41%
Nivell d'estudis: Grau universitari	94,7%	96,4%	96,1%
Tipus d'estudi: Educació social Graus afins	66,6% 29,6%	84,9% 12,5%	81,5% 15,7%

Font: Elaboració pròpia.

## Instruments

S'han utilitzat quatre instruments de recollida de dades per a la realització d'aquest estudi:

1. *Qüestionari de dades personals*. Es recollí informació sobre diferents aspectes personals, formatius i professionals dels educadors, d'interès per a la investigació. Les preguntes feien referència a les variables següents:

sexe, edat, estat civil, fills o filles, comunitat autònoma, nivell d'estudis, titulació i especialització, treball actual amb menors, menors amb què treballa i tipus d'entitat i de recursos en què treballa.

2. *Llistat de qualitats principals de l'educador social de menors.* Tenint com a referència les característiques ressenyades per Rueda (2015) per a realitzar una tasca educativa de qualitat, es va elaborar un llistat *ad hoc* per identificar les habilitats i competències principals i imprescindibles per a exercir l'educació social amb menors. Planteja una qüestió d'elecció múltiple, que consisteix a seleccionar per ordre de prioritats fins a cinc variables de les divuit següents:

- a) Formació acadèmica
- b) Formació vital
- c) Maduresa personal
- d) Resistència a la frustració
- e) Compromís
- f) Creativitat
- g) Responsabilitat
- h) Flexibilitat
- i) Autoritat personal
- j) Facilitat per establir relacions interpersonals
- k) Credibilitat
- l) Capacitat empàtica
- m) Autenticitat personal
- n) Calma i serenitat
- o) Paciència
- p) Perseverança i tenacitat
- q) Professionalitat
- r) Coherència entre allò personal i allò professional

3. *Escala bàsica d'empatia de Jolliffe i Farrington (2006).* És una escala auto-complimentable l'aplicació de la qual pot ser individual o col·lectiva. L'individu que realitza el qüestionari ha de respondre als nou ítems plantejats indicant el seu grau d'acord segons una escala tipus Likert de cinc opcions (d'1, totalment en desacord, a 5, totalment d'acord). Avaluja dues dimensions de l'empatia:

- a) Empatia cognitiva, que fa referència a la percepció i comprensió dels altres. El coeficient de fiabilitat alfa de Cronbach fou de 0,80.
- b) Empatia afectiva, que valora la reacció emocional provocada pels sentiments d'altres persones. El coeficient de fiabilitat alfa de Cronbach per a l'escala fou de 0,73.

4. *Índex de reactivitat interpersonal de Davis (1980, 1983).* És un dels qüestionaris més emprats per avaluar l'empatia des d'una perspectiva multidimensional ja que inclou dos factors cognitius i dos d'emocio-



nals. Mestre *et al.* (2004) han realitzat una adaptació del qüestionari amb una àmplia mostra, i els resultats obtinguts indiquen la validesa de l'instrument per avaluar els diferents components de l'empatia. Es tracta d'una escala de fàcil aplicació, formada per vint ítems distribuïts en quatre escales que mesuren quatre dimensions del concepte global d'empatia:

- a) Dues de cognitives: presa de perspectiva i fantasia.
- b) Dues d'afectives o de reaccions emocionals davant les experiències negatives dels altres: preocupació empàtica i malestar o distrès personal.

El format de resposta és tipus Likert amb cinc opcions de resposta (de 0 a 4). Les fortes diferències de gènere en les quatre escales constaten una major disposició empàtica en la dona, tal com apareix en els resultats de l'autor (Davis, 1983) i en els estudis dirigits a establir aquestes diferències (Carlo *et al.*, 1999; Eisenberg i Lennon, 1983). L'anàlisi de la fiabilitat de les quatre escales que componen el qüestionari va mostrar diferents índexs: 0,72 en presa de perspectiva, 0,75 en fantasia, 0,74 en preocupació empàtica i 0,64 en distrès o malestar personal.

## Procediment

Els qüestionaris es van editar amb l'eina formulari de Google Drive. L'enllaç es va distribuir mitjançant les xarxes socials i el correu electrònic amb la col·laboració d'alguns col·legis professionals.

En les instruccions d'emplenament s'explicava la voluntarietat de la participació en la investigació. En cap cas es van sol·licitar dades personals que permetessin la identificació de la persona que responia, de manera que la confidencialitat de la informació i l'anonimat van ser sempre preservats.

Les persones participants van completar els quatre instruments de manera anònima:

1. En primer lloc, es va presentar un qüestionari demanant dades personals formatives i professionals.
2. En segon lloc, el llistat de qualitats principals de l'educador social de menors.
3. En tercer lloc, l'escala bàsica d'empatia.
4. En quart lloc, l'índex de reactivitat interpersonal.

## Anàlisi de dades

El procés de tractament de la informació s'ha realitzat mitjançant el programa estadístic informàtic IBM SPSS Statistics en la seva versió 24.0. Amb les anàlisis estadístiques es va plantejar d'aprofundir en l'estudi de les habilitats dels educadors socials que actualment treballen amb menors, tenint en compte les seves característiques personals i professionals i les seves qualitats i competències, així com establint diferències pel que fa al gènere.

Es realitzaren anàlisis descriptives i anàlisis comparatives per establir diferències de gènere (Chi Quadrat i T de Student per a mostres independents) un cop comprovats els supòsits d'igualtat de variància (prova de Levene:  $p > 0,05$ ) i de normalitat (prova de Kolmogorov-Smirnov:  $p > 0,05$ ). Així mateix, es va utilitzar la d de Cohen (1988) per estimar la mida de l'efecte. L'interval de confiança establert per a les anàlisis estadístiques fou del 95%, amb un nivell de significació igual o menor a 0,05.



## Resultats

### Qualitats i competències

Les qualitats i competències triades per les persones participants en l'estudi com a imprescindibles per a ser un bon professional de l'educació social amb menors es presenten a la taula 5. Les cinc qualitats i competències més triades foren per aquest ordre: la capacitat empàtica, la professionalitat, la resistència a la frustració, la facilitat per establir relacions interpersonals i la responsabilitat. S'hi fa palès un alt consens i unanimitat en el fet que l'empatia és la competència més necessària i indispensable en la professió de l'educació social.

En l'anàlisi de les diferències de gènere, les cinc qualitats i competències triades per més homes foren per aquest ordre: capacitat empàtica, professionalitat, resistència a la frustració, facilitat per establir relacions interpersonals i maduresa personal; i les triades per més dones: capacitat empàtica, responsabilitat, professionalitat, facilitat per establir relacions interpersonals i resistència a la frustració. Homes i dones coincideixen en la capacitat empàtica com la primera i més important habilitat per a l'exercici de l'educació social. A més, coincideixen a triar, dins de les cinc primeres qualitats i competències, la professionalitat, la resistència a la frustració i la facilitat per establir relacions interpersonals, tot i que no amb la mateixa prioritat. No obstant això, difereixen en les cinc primeres competències, ja que els homes inclouen entre les que ells han escollit la maduresa personal, i les dones hi inclouen la responsabilitat (taula 6).

Entre les cinc qualitats i competències triades, els homes hi inclouen la maduresa personal, i les dones, la responsabilitat

**Taula 5.** Qualitats i competències

Qualitats i competències		%
1.	Capacitat empàtica	73
2.	Professionalitat	39,9
3.	Resistència a la frustració	38,8
4.	Facilitat per establir relacions interpersonals	38,8
5.	Responsabilitat	37,1
6.	Calma i serenitat	32,6
7.	Maduresa personal	29,2
8.	Paciència	28,7
9.	Compromís	27,5
10.	Creativitat	25,8
11.	Flexibilitat	24,2
12.	Formació acadèmica	19,7
13.	Coherència entre allò personal i allò professional	15,7
14.	Autoritat personal	15,2
15.	Perseverança i tenacitat	13,5
16.	Credibilitat	11,2
17.	Autenticitat personal	10,7
18.	Formació vital	10,1
19.	D'altres: carisma, coherència de l'equip, creure en el projecte, gestió d'emocions, escolta activa	3

Font: Elaboració pròpia.

**Taula 6.** Qualitats i competències (comparativa)

Genèric	Home	Dona
1. Capacitat empàtica	1. Capacitat empàtica	1. Capacitat empàtica
2. Professionalitat	2. Professionalitat	2. Responsabilitat
3. Resistència a la frustració	3. Resistència a la frustració	3. Professionalitat
4. Facilitat per establir relacions interpersonals	4. Facilitat per establir relacions interpersonals	4. Facilitat per establir relacions interpersonals
5. Responsabilitat	5. Maduresa personal	5. Resistència a la frustració

Font: Elaboració pròpia.

En l'estudi de les diferències entre homes i dones, hi ha diferències estadísticament significatives en la competència de responsabilitat,  $\chi^2(1, N=356)=5,319, p=0,021$ , essent aquesta competència més seleccionada per les educadores socials (41,4%) que pels educadors socials (21,1%).

## Empatia

Per fer una anàlisi de l'empatia, a més d'estudiar la globalitat del concepte, es van valorar els aspectes cognitius i afectius. En l'examen global de l'empatia, la puntuació mitjana obtinguda fou de 34,6 (taula 7), la qual cosa ha indicat un nivell *mitjà-alt* tenint en compte que el rang possible de puntuacions era de 9 a 45. Pel que fa a l'empatia afectiva, la puntuació mitjana assolida fou de 14,2 (taula 7), assenyalant un nivell *mitjà-alt* segons el rang possible de puntuacions (de 4 a 20), la qual cosa significa que educadors socials reaccionaven emocionalment als sentiments d'altres persones d'una forma força adequada. Pel que fa a l'empatia cognitiva, la puntuació mitjana obtinguda fou de 20,4 (taula 7), evidenciant un nivell *alt* segons el rang possible de puntuacions (de 5 a 25), la qual cosa vol dir que tenien molt bona percepció i comprensió dels altres.



En l'anàlisi de les diferències de gènere (taula 7), s'aprecien diferències estadísticament significatives en l'empatia global,  $t_{(176)}=-3,237$  i  $p=0,001$ , en l'empatia cognitiva,  $t_{(176)}=-1,994$  i  $p=0,048$ , i en l'empatia afectiva,  $t_{(176)}=-2,891$  i  $p=0,004$ . Aquestes dades indiquen que en les tres empaties són les dones les qui aconseguen més puntuacions, motiu pel qual són elles les que exhibeixen nivells més alts, tot i que els nivells assolits per homes foren mitjà-alts.

Taula 7. Empatia

Empatia	Home $\bar{x}$ ( $S_x$ )	Dona $\bar{x}$ ( $S_x$ )	Total $\bar{x}$ ( $S_x$ )
Global	32,8 (4,1)	35 (3,7)	34,6 (3,9)
Afectiva	13,1 (2,7)	14,4 (2,6)	14,2 (2,7)
Cognitiva	19,7 (2,5)	20,6 (2,3)	20,4 (2,4)

Font: Elaboració pròpia.

Per a l'anàlisi de l'empatia afectiva i cognitiva, es van estudiar les seves diferents dimensions (taula 8). Tenint en compte que l'interval de puntuacions possibles d'assolir se situava entre un mínim de 7 i un màxim de 35, les persones participants en l'estudi van obtenir un *nivell mitjà-alt* en presa de perspectiva, un *nivell mitjà* en fantasia, un *nivell mitjà-alt* en preocupació empàtica i un *nivell baix* en malestar personal.

En l'anàlisi de les diferències de gènere, es van observar diferències estadísticament significatives en les dimensions fantasia,  $t_{(176)}=-2,433$  i  $p=0,016$ , i preocupació empàtica,  $t_{(176)}=-2,554$  i  $p=0,012$ , essent les dones les que van mostrar més fantasia i preocupació empàtica, malgrat que els nivells en homes eren *mitjà* i *mitjà-alt*.

Taula 8. Dimensions d'empatia

Dimensions	Home $\bar{x}$ ( $S_x$ )	Dona $\bar{x}$ ( $S_x$ )	Total $\bar{x}$ ( $S_x$ )
Presa de perspectiva	26,8 (4,3)	27,9 (3,9)	27,6 (3,9)
Fantasia	19,7 (4,1)	22 (5,2)	21,5 (5,1)
Preocupació empàtica	25,8 (3,1)	27,5 (3,8)	27,2 (3,7)
Malestar personal	12,9 (3,3)	13,7 (3,5)	13,6 (3,4)

Font: Elaboració pròpia.

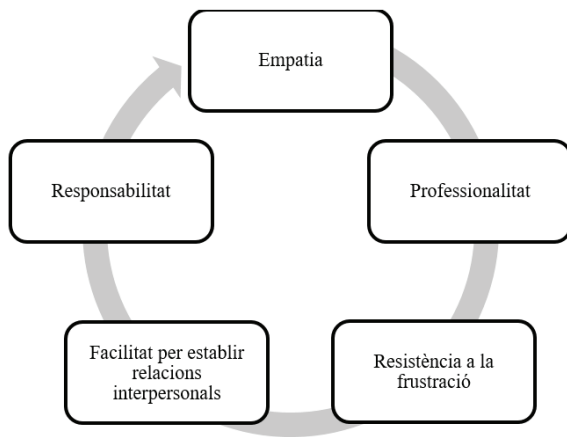
## Discussió

Aquest estudi va aprofundir en les habilitats i competències fonamentals per a l'exercici professional de l'educació social amb menors a Espanya, posant de manifest que l'educador social requereix d'unes habilitats i destreses, i alhora d'unes determinades disposicions, actituds i valors, que ha de conservar tothora durant l'exercici de la seva professió per poder garantir una tasca socioeducativa de qualitat.

Pel que fa al primer objectiu plantejat, les qualitats i competències que els professionals de l'educació social entenen que són imprescindibles i necessàries per poder dur a terme una tasca de qualitat foren per l'ordre següent (figura 2):

1. *La capacitat empàtica*: Capacitat de percebre, compartir i comprendre (en un context comú) el que un altre pot sentir, preocupant-se per experiències alienes (Richaud *et al.*, 2017).
2. *La professionalitat*: Exercici del treball amb expertesa, aplicació, serietat, honradesa i eficàcia.
3. *La resistència a la frustració*: Capacitat que permet gestionar els sentiments provocats per situacions no desitjades o circumstàncies en què no s'aconsegueix l'objectiu desitjat des d'una posició favorable.
4. *La facilitat per establir relacions interpersonals*: Conjunt de comportaments i hàbits necessaris per a garantir una adequada interacció, millorar les relacions personals i assolir els objectius de la comunicació, és a dir, transmetre o rebre correctament un missatge, una informació o una ordre.
5. *La responsabilitat*: Compliment de les obligacions, la cura a l'hora de prendre decisions o realitzar alguna cosa i el deure de respondre davant d'un fet.



**Figura 2.** Competències i qualitats per a l'exercici de l'educació social

Font: Elaboració pròpia.

Les qualitats i competències seleccionades pels educadors socials fan referència a les característiques de personalitat, però també a sabers i coneixements pedagògics, tal com resta recollit amb l'elecció de la competència *professionalitat*. Aquest últim aspecte es diferencia de les habilitats i competències assenyalades per Montserrat i Melendro, els quals en els seus estudis observen sobretot les referides a característiques de la personalitat i menys a sabers i coneixements pedagògics.

Cal destacar l'alt consens i unanimitat entre les persones participants en l'estudi en el fet que l'empatia és una competència essencial i la més important per a l'exercici de la professió d'educació social, dada que està en consonància amb el que han ressenyat d'altres autors que han aprofundit en l'estudi d'aquest tema (Montserrat i Melendro 2017; Rueda, 2015; Sáez; 1993).

Des del punt de vista de l'acció socioeducativa, totes aquestes competències són importants a l'hora d'ajudar al progrés i la millora de les potencialitats dels educands, per tant, es pot afirmar que els professionals de l'educació social són conscients d'això i de la necessitat de saber-les exercitar. En aquest sentit, seria important desenvolupar, facilitar, potenciar i reforçar la posada en pràctica d'aquestes competències mitjançant les diferents intervencions, atès que redundaran en la consecució i assoliment d'accions socioeducativa més eficaces.

**Cal destacar l'alt consens i unanimitat entre les persones participants en l'estudi en el fet que l'empatia és una competència essencial**

Pel que fa al segon objectiu, en l'anàlisi de l'empatia es va observar que les persones participants de l'estudi tenien una bona capacitat per comprendre els altres en les seves dues dimensions afectives i cognitives, evidenciant una gran facilitat per entendre i reaccionar adequadament als sentiments dels altres, i ressaltant el bon coneixement que els professionals tenen d'aquesta competència en els seus dos vessants.

Quan es van analitzar les dimensions pertanyents a l'empatia afectiva i l'empatia cognitiva es va trobar també una bona capacitat en els educadors de l'estudi ja que van presentar:

- Una bona presa de perspectiva, mostrant capacitat per comprendre el punt de vista de les altres persones i adoptar, sense dificultat, la perspectiva de l'altre davant de situacions reals de la vida quotidiana.
- Una adequada fantasia, exhibint certa habilitat imaginativa per posar-se en situacions fictícies, per exemple, identificar-se amb personatges del cinema i de la literatura.
- Una bona preocupació empàtica, mostrant sentiments de compassió, preocupació i afecte davant del malestar dels altres.
- Un baix malestar personal, definit per l'absència de sentiment d'ansietat i malestar en observar les experiències negatives dels altres.

En relació amb el tercer i últim objectiu, destinat a indagar en les diferències de gènere referides a les qualitats i competències fonamentals per a l'exercici de l'educació social, es van observar discrepàncies pel que fa a les competències *responsabilitat* i *maduresa personal*. Els homes no van seleccionar entre les cinc imprescindibles la *responsabilitat*, i opinaven que la maduresa personal era més important per a l'exercici de la professió; tot el contrari a l'elecció realitzada per les dones, que incloïen la *responsabilitat* i no la *maduresa personal*.

A més, es van posar de manifest diferències de gènere pel que fa a l'empatia global, afectiva i cognitiva, essent les dones les que van presentar nivells més alts. Aquestes dades estan en sintonia amb els resultats trobats en altres estudis que fan palesa més disposició empàtica en les dones (Lasota *et al.*, 2020; García i Orellana, 2008; Mestre *et al.*, 2004; Davis, 1983) i que es poden explicar pels processos diferencials de socialització que sovint reflecteixen estereotips de rols de gènere (Gentzler i Root, 2019; Yarnell *et al.*, 2019). Més concretament, les dones van mostrar més fantasia i preocupació empàtica que els homes, motiu pel qual exhibien més capacitat imaginativa per posar-se en situacions fictícies i més sentiments de compassió, preocupació i afecte davant del malestar dels altres.

Finalment, aquest estudi presenta diverses limitacions. En primer lloc, la mida i el criteri d'extracció de la mostra per accessibilitat no permeten generalitzar els resultats. En segon lloc, el caràcter descriptiu i transversal de l'estudi no possibilita l'establiment de relacions de causalitat entre les varia-

bles estudiades i les competències dels educadors socials que treballen amb menors. En tercer lloc, els possibles biaixos de desitjabilitat social en les mesures d'autoinforme, tot i la validesa dels qüestionaris utilitzats i l'anonimat i la confidencialitat de les dades.

Per tant, s'han de considerar aquests resultats com una primera aproximació a l'estudi del tarannà personal i les qualitats i competències que faciliten una tasca de qualitat en l'àmbit de l'educació social, i seria recomanable:

1. Completar aquest estudi amb dissenys longitudinals en diferents temps que permetin clarificar les relacions causals.
2. Replicar aquesta investigació amb una mostra escollida a l'atzar.
3. Recórrer a la triangulació metodològica, combinant els autoinformes amb altres procediments d'avaluació qualitativa, com el grup de discussió o l'entrevistes.

Estrella Fátima Rueda Aguilar  
 Professora del Departament de Psicologia Social  
 Universitat de Sevilla  
 erueda@us.es



## Bibliografia

- Alarcon, M. i Vargas, M. (2012). Evaluación de competencias psicoeducativas a partir de un programa de formación especializada para profesionales de intervención directa con adolescentes infractores y no infractores. *Universitas Psychologica*, 11 (4), 1123. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-4.ecpp>
- Bautista-Cerro, M. J. i Melendro, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XXI*, 14 (1), 179-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.268>
- Blanco, N. (2002). Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación. Dins M. Montoya (Ed.) *Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* (p. 113-151). Horas y horas.
- Bermejo, J. C. (2012). *Empatía terapéutica*. D. de Brouwer, Ed.
- Catalano, R. F., Park, J., Harachi, T. W., Haggerty, K. P., Abbott, R. D. i Hawkins, J. D. (2005). Mediating the effects of Poverty, Gender, Individual Characteristics and External Constraints on Antisocial Behavior: A test of the Social Developmental Model and Implications for Developmental Life-Course Theory. Dins D. P. Farrington (Eds). *Integrated Developmental and Life-Course Theories of Offenders* (p. 93-124). Transaction Publishers.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J. i Meyer, K. A. (1999). Why are Girls

- Less Physically Aggressive than Boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, 40 (9/10), 711-729. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1018856601513>
- Cruz, L. (2010). *Infancias y Educación Social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia*. Universidad de Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/2781>
- Cumbres, G. (2014). *El educador social y los centros de protección de menores. ¿La formación teórica del educador social está vinculada con su realidad profesional?* Treball final de grau, Universitat de Màlaga. [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/12699/Cumbres%20Moreno\\_TFG\\_Grado.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/12699/Cumbres%20Moreno_TFG_Grado.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85. [https://www.uv.es/friasnav/Davis\\_1980.pdf](https://www.uv.es/friasnav/Davis_1980.pdf)
- Davis, M. H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-46. <https://revistas.um.es/rie/article/view/109501/104101>
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Eisenberg, N. i Lennon, R. (1983). Sex Differences in Empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94 (1), 100-131. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100>
- Eisenberg, N., Zou, Q. y Koller, S. (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behaviour: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender - Role Orientation, and Demographic Characteristics. *Child Development*, 72, 518-534. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00294>
- García J. i Orellana M. C. (2008). Variables psicológicas moduladoras de la autodefinición del perfil en procesos de acoso escolar: el papel del género y el currículum escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 41-55. <http://dx.doi.org/10.30552/ejep.v1i2.10>
- García, J. i Sánchez, J. M. (2010). Centros de día de atención a menores: competencias del educador social como figura de referencia. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, 125-146. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/1568/1564](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1568/1564)
- Gentzler, A. i Root, A. (2019). Positive affect regulation in youth: Taking stock and moving forward. *Social Development*, 28 (2), 323-332. <https://doi.org/10.1111/sode.12362>
- Gómez-Tabares, A. i Narváez, M. (2020). Tendencias prosociales y su relación con la empatía y la autoeficacia emocional en adolescentes en vulnerabilidad psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología*, 29 (2), 125-147. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.78430>

- Goyette, M., Pontbriand, A. i Bellot, C. (2011). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques. Presses de l'Université du Québec*. <http://www.pars.education/web/uploads/1460598469.Les%20transitions%20a%20la%20vie%20adulte%20des%20jeunes%20en%20difficulte%20-%20Article%20C.PITTET%20-%202010.11.pdf>
- Jolliffe, D. i Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Lasota, A., Tomaszek, K. y Bosacki, S. (2020). Empathy, Resilience, and Gratitude - Does Gender Make a Difference? *Anales de Psicología*, 36 (3), 521-532. <https://doi.org/10.6018/analesps.391541>
- López, F. (1998). Las habilidades sociales del educador: un recurso clave en la relación de ayuda. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 10, 41-56. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/144025/384289>
- Meireiu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.
- Mestre, V., Frías, M. D. i Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal. Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260. <http://www.psicothema.com/pdf/1191.pdf>
- Montserrat, C. i Casas, F. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*, 13 (2), 117-138. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.240>
- Montserrat, C., Casas, F. i Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: The case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16 (1), 6-21. <http://dx.doi.org/10.1080/13691457.2012.722981>
- Montserrat, C. i Melendro, C. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XXI*, 20 (2), 113-135. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19034>
- Mondragón, J. i Trigueros, I. (2004). *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Narcea.
- Navarro, L., Rosa, G., Riberas, G. i López, P. (2014). Las habilidades sociales en la intervención social y educativa: de la creatividad a la adquisición de competencias. *Revista de Educación Social*, 18, 1-19. [https://www.academia.edu/29686844/Navarro\\_L.\\_Rosa\\_G.\\_y\\_L%C3%B3pez\\_P.\\_2014.\\_Las\\_habilidades\\_sociales\\_en\\_la\\_intervenci%C3%B3n\\_social\\_y\\_educativa\\_de\\_la\\_creatividad\\_a\\_la\\_adquisici%C3%B3n\\_de\\_competencias.\\_RES.\\_Revista\\_de\\_Educaci%C3%B3n\\_Social.\\_18](https://www.academia.edu/29686844/Navarro_L._Rosa_G._y_L%C3%B3pez_P._2014._Las_habilidades_sociales_en_la_intervenci%C3%B3n_social_y_educativa_de_la_creatividad_a_la_adquisici%C3%B3n_de_competencias._RES._Revista_de_Educaci%C3%B3n_Social._18)
- Núñez, V. (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. UOC.
- Ortín, B. (2003). Educadores sociales: perspectiva histórica de una profesión. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 23, 112-128. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165426/380647>



- Overgaaouw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A. i Güroğlu, B. (2017). Assessing Empathy across Childhood and Adolescence: Validation of the Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA). *Frontiers in Psychology*, 8, 870. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00870>
- Petrus, A. J. (1994). Educación social y perfil del educador social. Dins J. Sáez. *El educador social* (pp. 165-214). Universitat de Múrcia.
- Richaud, M. C., Lemos, V. N., Mesurado, B. i Otros, L. (2017). Construct Validity and Reliability of a New Spanish Empathy Questionnaire for Children and Early Adolescents. *Frontiers in psychology*, 8 (979), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00979>.
- Robieux, L., Karsenti, L., Pocard, M. i Flahault, C. (2018). Let's talk about empathy! Patient Education and Counseling, 101 (1), 59-66. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.06.024>
- Rueda, E. F. (2015). *Programas de intervención en adicciones en centros de internamiento terapéutico*. Universidad de Almería, Curso Experto de Intervención con Menores Infractores. [https://drive.google.com/file/d/17BbL9vUGw\\_O7KA4-2YM-R8C0L4t-xXSVf/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/17BbL9vUGw_O7KA4-2YM-R8C0L4t-xXSVf/view?usp=sharing)
- Sáez, J. (1993). *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. i Parra, A. (2006) Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-271. <http://dx.doi.org/10.1174/021347406778538230>
- Tarín, M. (2017). *El perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores de la Comunidad Valenciana*. Editorial Universitat Politècnica De València, Colección Infancia y Adolescencia, 5. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/98483/PDF-Tarin%20-%20El%20perfil%20profesional%20de%20los%20educadores%20en%20los%20centros%20de%20menores%20de%20la%20Comunidad%20Valenci....pdf?sequence=1>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós. [http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/el\\_tacto\\_en\\_la\\_enseñanza.pdf](http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/el_tacto_en_la_enseñanza.pdf)
- Yarnell, L., Neff, K., Davidson, O. i Mullarkey, D. (2019). Gender differences in self-compassion: Examining the role of gender and gender role orientation. *Mindfulness*, 1-17. <http://doi-org-443.webvpn.fjmu.edu.cn/10.1007/s12671-018-1066-1>