

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

Recepción: 25/01/2021 / Aceptación: 16/02/2021

Resumen

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.

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

El professional de l'educació social ha d'afrontar en la seva tasca professional diària situacions molt variades i canviant, 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.

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.

Cómo citar este artículo:

Rueda Aguilar, E. F. (2021). Competencias para realizar una labor socioeducativa de calidad con menores: especial atención a la empatía. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, p. 101-123.



▲ Fundamentación teórica

El educador social es un profesional que interviene y es protagonista de la acción social conducente a modificar determinadas situaciones personales y sociales a través de estrategias educativas (Petrus, 1994). Mondragón y Trigueros (2004) indican que debe ser un profesional que, tras una formación específica, favorece a través de métodos y de técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales el desarrollo personal, la maduración social y la autonomía de las personas, jóvenes, menores y adultos en dificultad. En este sentido, se convierte en mediador entre el educando, la sociedad y la cultura, facilita el bienestar del sujeto, satisfaciendo sus necesidades sociales y educativas básicas, desarrollando sus propias capacidades personales, y participando crítica y activamente en la sociedad en la que vive (Echeverría, 2002).

Según Núñez (2010), el trabajo educativo se basa en los tres pilares siguientes:

1. Capacidad intuitiva para el desempeño de su trabajo.
2. Habilidades técnicas basadas en el conocimiento de mecanismos psíquicos.
3. El saber que supone la consideración de factores económicos, sociológicos y culturales.

En el estudio del perfil de profesionales de la educación social, Cumbres (2014) establece que deben a) ser un referente para las personas, b) ser empáticos, c) ser capaces de ejercer la escucha activa y d) tener equilibrio y capacidad de establecer vínculos basados en la autoridad que no impliquen el uso de la coacción o el abuso de poder, y sí el respeto mutuo (Blanco, 2002).

En esta misma línea, Sáez (1993) sostiene que las personas dedicadas a la educación tendrán un carácter abierto y optimista, preferentemente extrovertido, disposición positiva hacia la actividad que realizan, empatía, personalidad equilibrada y capacidad para establecer lazos positivos con los educandos, sabrán escuchar y respetar las ideas de los demás y, por último, poseerán la madurez psicológica necesaria para que las circunstancias inherentes a su trabajo no les contaminen.

Comunicarse asertivamente y ayudar a desarrollar un estilo de interacción adecuado son ingredientes insolubles de la acción educativa y social

Hay evidencias de que, en la práctica de la educación social, la asertividad se presenta como un instrumento educativo y terapéutico, además de como un objetivo de la intervención. Comunicarse asertivamente y ayudar a desarrollar un estilo de interacción adecuado son ingredientes insolubles de la acción educativa y social. López (1998), en sus estudios sobre las habilidades sociales, señala que interactuar asertivamente supone la búsqueda de la calidad en las relaciones, teniendo los siguientes elementos de apoyo:

- a) La honestidad.
- b) El reconocimiento de los límites y de las posibilidades propias y ajenas.
- c) El interés por conjugar la consecución de objetivos con el mantenimiento o la mejora de la propia autoestima y la de los demás.

Rueda (2015) realiza un examen de la bibliografía sobre el perfil del profesional requerido para trabajar en educación social con menores, recopilando una serie de características imprescindibles para realizar una labor educativa de calidad. Entre ellas destacan las siguientes:

- a) *Formación académica y vital*, necesaria para afrontar en el día a día una serie de situaciones que exigirán conocimiento, especialización y experiencia.
- b) *Madurez personal*, ya que muchas de las situaciones que van a experimentar les van a afectar personalmente, y será necesario saber encajarlas y gestionarlas a nivel emocional.
- c) *Compromiso e implicación*, para realizar un encuentro personal con el menor y romper la distancia que impone la institución.
- d) *Resistencia a la frustración*, ya que, a menudo, las respuestas de las personas menores son pocas, y las resistencias de las instituciones ante las iniciativas y propuestas de alternativas por parte de educadores sociales son grandes.
- e) *Creatividad y capacidad de generar nuevas ideas* que produzcan soluciones originales y aporten color y riqueza.
- f) *Responsabilidad* para hacerse cargo del proceso educativo de menores.
- g) *Flexibilidad* para entender mejor a los menores y a sus circunstancias, y para facilitar la aplicación de la normativa del centro de la forma más adecuada.
- h) *Autoridad personal* de la persona educadora social, que será modelo de referencia.
- i) *Capacidad de influencia sobre la persona menor*, que dependerá de la importancia atribuible a la relación interpersonal y a la credibilidad del profesional.
- j) *Capacidad empática* como característica imprescindible para poder realizar un proceso educativo, que implica estar cercanos para conseguir cierta intimidad y, a la vez, mantener el rol de adulto.
- k) *Autenticidad*, ya que, cuando los menores la perciben en la figura del educador social, se vencen las resistencias, se establecen relaciones cercanas y se dan las condiciones óptimas para que comience el proceso educativo.
- l) *Calma, serenidad, paciencia, perseverancia y tenacidad*.
- m) *Profesionalidad*, con coherencia entre lo personal y lo profesional, y entre valores, creencias, actitudes y acciones.



En este ámbito de estudio, son muy interesantes los trabajos de Montserrat y Melendro (2017) que describen siete categorías de habilidades y competencias en profesionales que trabajan con adolescentes en riesgo de exclusión

Numerosos estudios destacan la importancia de una vinculación fuerte, estable y consistente entre educadores y adolescentes

social (tabla 1), indicando que las que con más frecuencia aparecen son el vínculo y la empatía, y las habilidades sociales y de comunicación, seguidas por la implicación, la motivación y el apoyo, junto con el conocimiento y la experiencia. Estos autores observan que se hace más referencia a las características relacionadas con la personalidad y menos con saberes y conocimientos pedagógicos. Además, señalan que un grupo de competencias que parece básico en todos los estudios revisados es el referido a la puesta en práctica de determinadas habilidades personales, sociales y de comunicación, e indican que las que inciden más directamente en el desarrollo de intervenciones eficaces parecen tener que ver con el buen trato, el respeto, la empatía, la confianza, la comprensión, la paciencia y el sentido del humor. Estas habilidades refuerzan el sentimiento de apoyo y la sensación de seguridad en los adolescentes, y convierten a estos profesionales en referentes estables y en personas a las que acudir en cualquier momento, como apoyo para afrontar los problemas. Numerosos estudios destacan la importancia de una vinculación fuerte, estable y consistente entre educadores y adolescentes, y de que los educadores sean percibidos como figuras claves y significativas en sus vidas (Montserrat *et al.*, 2013; Alarcón y Vargas, 2012; Goyette *et al.*, 2011; Montserrat y Casas, 2010; García y Sánchez, 2010; Cruz, 2010).

Tabla 1. Competencias, habilidades y características profesionales y personales

Competencias, habilidades y características	%
Vínculo y empatía	25,8
Habilidades sociales y de comunicación	23,8
Implicación, motivación y apoyo	14,1
Conocimiento y experiencia en este ámbito	14,1
Flexibilidad y respeto	9,7
Estabilidad emocional	7,7
Escucha activa	4,8

Fuente: Montserrat y Melendro (2017).

Otros autores que exponen otras competencias de gran transcendencia son Meirieu (2001), Bautista-Cerro y Melendro (2011), quienes refieren la capacidad de formular juicios y fundamentar actuaciones socioeducativas, así como de tomar decisiones en situaciones de incertidumbre. Catalano *et al.* (2005) insisten en la necesidad de promover el crecimiento de espacios de compromiso y de apego y potenciar normas claras de comportamiento colectivo, que impliquen el desarrollo de competencias relacionadas con la dinamización y el trabajo grupal. Navarro *et al.* (2014) resaltan la capacidad para el análisis e interpretación de la realidad desde una comprensión compleja, interdisciplinar e interinstitucional, a la vez que integradora de diferentes conocimientos y enfoques que requiere del trabajo en equipo.

En esta misma línea, Montserrat y Melendro (2017) definen la necesidad de competencias prácticas para la implementación de acciones socioeducativas adecuadas con adolescentes en riesgo de exclusión social. Entre ellas destacan las siguientes:

- a) La puesta en práctica de habilidades personales, sociales y de comunicación.
- b) El diseño de actuaciones socioeducativas contextualizadas para el colectivo de adolescentes en riesgo de exclusión.
- c) La formulación de juicios para fundamentar el desarrollo de intervenciones socioeducativas a partir de una información, a veces incompleta, y para tomar decisiones en situaciones de incertidumbre.
- d) El análisis de la realidad desde una comprensión sistémica e integradora de diferentes conocimientos, metodologías y enfoques.
- e) Un trabajo en equipo que requiere ser interdisciplinar e interinstitucional.
- f) El diseño y desarrollo, compartido con los adolescentes, de los itinerarios personales, flexibles y adaptados a sus necesidades y posibilidades.
- g) La dinamización y el trabajo grupal para promover el crecimiento de espacios de compromiso y de apego, que potencien normas claras de comportamiento colectivo.
- h) Una intervención socioeducativa centrada en el acompañamiento, la escucha activa y la implicación de educadores sociales en la resolución de los problemas más complejos.



Por su parte, Tarín (2017), en sus investigaciones sobre el perfil profesional de educadores en centros de menores, establece un tipo genérico de profesionales (tabla 2).

Tabla 2. Perfil profesional genérico de educadores en centros de menores

Edad	35,9 años
Género	56% mujeres
Formación	22,5% educadores sociales 21,8% habilitados como educadores sociales 21,3% tienen un segundo título universitario 43,4% formación especializada en menores 19,5% actualmente realizan algún tipo de formación
Situación laboral	61,7% contratados indefinidos a jornada completa 34,2% más de 10 años de antigüedad
Entidad	84,3% entidades privadas (46% carácter religioso)
Colegiación profesional	14,8% colegio profesional educadores sociales
Satisfacción	Valoración media de 4,2 sobre 5
Expectativas	23,1% cambiaría de colectivo 20,5% cambiaría de empleo 38,6% finaliza su vida laboral en este recurso

Fuente: Tarín (2017).

En síntesis, tal y como indica Echeverría (2002), el educador social debe ser competente para atender las necesidades y problemas de las personas y para ayudarles en su desarrollo (maduración, construcción de autonomía, formación, etc.). Además, ha de poseer dedicación, entrega, implicación personal, honradez, coherencia personal, etc. Todo ello desde una madurez personal, con capacidad de análisis de la realidad y de gestión y planificación de programas, con competencias psicopedagógicas, conocimientos de los educandos y buena disposición para trabajar en equipo. Por lo tanto, siguiendo a Ortín (2003), su formación debe abordarse desde una triple perspectiva: el *saber* o entrenamiento teórico, el *saber hacer* o entrenamiento metodológico instrumental y el *saber ser* o talante personal; o, lo que es lo mismo, desde los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Es necesario tener presente el potencial que estos profesionales poseen para generar vínculos afectivos, capaces de convertirse en figuras de referencia y de soporte

De lo expuesto, es importante destacar que las habilidades y competencias relacionales en el ámbito de la educación social aparecen en el momento práctico y relacional del acto educativo (Van Manen, 1998), sabiendo que uno de los aspectos básicos de este trabajo es la relación que se establece con los educandos. Es por ello que las habilidades relacionales que sustentan esta labor son fundamentales a la hora de llevar a cabo el proyecto educativo. El apoyo social es el medio a través del cual se llevan a cabo las intervenciones, y para ello es necesario tener presente el potencial que estos profesionales poseen para generar vínculos afectivos, capaces de convertirse en figuras de referencia y de soporte en personas vulnerables (García y Sánchez, 2010).

Una de las competencias básicas para fomentar relaciones saludables y apoyo social con las personas menores es la *empatía*, herramienta imprescindible para llevar a cabo el proceso educativo. La empatía es una variable relevante si se pretende entender la conducta humana, por lo que ha despertado el interés y la curiosidad de investigadores desde hace mucho tiempo. La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro o de entender lo que la otra persona está expresando o sintiendo, de manera que perciba que se le está comprendiendo de manera adecuada. Al inferir los pensamientos y los sentimientos de otros, se generan sentimientos de simpatía, comprensión y ternura. Esta habilidad permite a la persona anticiparse a lo que otras personas piensan y sienten para poder comprender y experimentar su punto de vista. Una de las definiciones de empatía más encontrada en la literatura es la que la considera como una reacción emocional elicitada y congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas de sentir (Eisenberg *et al.*, 2001). Según Sánchez-Queija *et al.* (2006) esta definición no está completa si no se incluyen los conceptos siguientes:

- a) La *adopción de perspectiva*: Tendencia a adoptar el punto de vista de otro.
- b) La *simpatía*: Tendencia a preocuparse o sentir interés por el otro.
- c) El *malestar personal*: Tendencia a sentirse intranquilo o incómodo en espacios interpersonales tensos que implican a otros y sus necesidades.

Mediante la empatía, los educadores sociales crean un espacio amable, seguro y protegido, en el que la persona escuchada se siente motivada a sentir, reconocer y expresar más aspectos de su mundo interior o de sus emociones. Según Bermejo (2012), la empatía es calidez o proximidad afectiva en la relación, que debe modularse para no perder la distancia terapéutica. Sin embargo, mantener una actitud empática puede ser complejo, al requerir motivación, objetividad y un clima favorable (Robieux *et al.*, 2018).

En el trabajo de revisión realizado por Eisenberg (2000) se destaca la importancia de la empatía en el desarrollo moral de las personas, ya que se entiende como una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo. De ahí que la empatía incluya:

- a) La capacidad de comprender al otro y de ponerse en su lugar, a partir de la toma de perspectiva: lo que se observa, la información verbal o la información accesible desde la memoria.
- b) La reacción afectiva de compartir su estado emocional, y que puede producir tristeza, malestar o ansiedad.

En este sentido, se distinguen dos tipos de empatía:

1. *Empatía cognitiva*, que toma la perspectiva de la otra persona y que implica ponerse en su lugar y, por lo tanto, tener la capacidad para comprender al otro.
2. *Empatía emocional*, que sitúa al individuo en disposición de compartir un sentimiento adecuado al estado emocional de otra persona, y que tiene dos variantes:
 - a) *Empatía paralela*, que consiste en experimentar las mismas respuestas emocionales que experimenta la otra persona.
 - b) *Empatía reactiva*, que es la reacción emocional ante las experiencias que esa otra persona está viviendo.

Tanto la empatía cognitiva como la afectiva son variables mediadoras entre el manejo de emociones negativas, la expresión de emociones positivas y las diferentes motivaciones prosociales (Gómez-Tabares y Narváez, 2020).

Con respecto a las relaciones entre la empatía y la variable sexo se han establecido algunas diferencias significativas. Algunos autores indican que las mujeres presentan una mayor disposición empática (Lasota *et al.*, 2020; García y Orellana, 2008; Mestre *et al.*, 2004) y muestran que estas diferencias a menudo reflejan orientaciones estereotipadas de roles de género prescritas socialmente en lugar del sexo biológico (Gentzler y Root, 2019; Yarnell *et al.*, 2019), de este modo, la mayor presión social que reciben las chicas las llevaría a valorar más los afectos y a tener más en cuenta a los demás. No obstante, Overgaauw *et al.* (2017) señalan que estas diferencias de género



Mediante la empatía, la persona escuchada se siente motivada a sentir, reconocer y expresar más aspectos de su mundo interior o de sus emociones

Tanto la empatía cognitiva como la afectiva son variables mediadoras entre el manejo de emociones negativas, la expresión de emociones positivas y las diferentes motivaciones

solo están presentes en el aspecto afectivo, pero no en el cognitivo o toma de perspectiva. Por otro lado, esta influencia se manifiesta también con la variable edad, ya que se ha observado que al aumentar los años se produce un incremento de la empatía (Eisenberg *et al.*, 2001).

En la línea de lo expuesto, este estudio pretende aproximarse a la realidad actual de los educadores sociales que trabajan con menores en España, profundizando en su talante personal y poniendo de manifiesto su saber ser, tan necesario para complementar la teoría y la práctica de la profesión o, dicho de otra manera, imprescindible para integrar la acción y la reflexión.

Los objetivos que se plantearon en este estudio fueron los siguientes:

1. Analizar la percepción y valoración de las cualidades y competencias que profesionales de la educación social que trabajan con menores creen que son imprescindibles para realizar un trabajo de calidad.
2. Profundizar en el estudio de la empatía como habilidad de comunicación imprescindible para establecer una relación eficaz y realizar una adecuada labor educativa, poniendo de manifiesto las diferencias en cuanto a empatía cognitiva (toma de perspectiva y fantasía) y empatía afectiva (preocupación empática o distrés o malestar personal).
3. Indagar en las diferencias de género que pueden existir en cuanto a las cualidades y competencias planteadas, con especial interés en la empatía.

Metodología

A continuación, se exponen los aspectos metodológicos de esta investigación cuantitativa con diseño transversal y análisis descriptivo.

Muestra

La muestra fue seleccionada por conveniencia, participando en este estudio educadores que voluntariamente aceptaron ser incluidos. Estuvo compuesta por 356 profesionales que estaban trabajando (87,6%) o habían trabajado en el ámbito de la educación con menores (12,4%). El 79% fueron mujeres y el 21% hombres, evidenciándose un porcentaje de mujeres superior en casi cuatro veces al de hombres. La edad de las personas participantes estuvo comprendida entre 21 y 64 años, con una media (\bar{x}) de 37 años y una desviación típica (S_x) de 9,7.

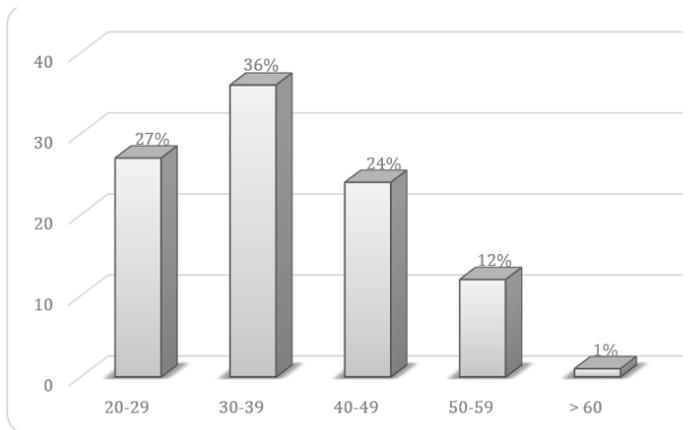
En la figura 1 se presentan los porcentajes de participantes según intervalos de edad, observándose que el 63% tenía menos de 39 años. En el análisis de la variable edad, se pone de manifiesto diferencias estadísticamente sig-

nificativas entre hombres y mujeres, $F(1)=11,690$, $p=0,001$, observándose mayor edad en los hombres que en las mujeres participantes (tabla 3).

Respecto al estado civil, la mayoría de las personas de la muestra eran personas solteras (56%) o casadas (31%) y el 59% de las personas participantes no tenían hijos o hijas. Con respecto a este último dato, se pone de manifiesto diferencias estadísticamente significativas, $\chi^2(1, N=356)=4,131$, $p=0,042$, siendo las mujeres las que, con mayor frecuencia, tenían hijos o hijas.



Figura 1. Edad por intervalos



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Edad por sexo

	\bar{x}	S_x
Hombre	42	9,9
Mujer	35,8	9,2
Total	37,02	9,7

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las características académicas y profesionales, casi la totalidad de quienes han participado tenía estudios universitarios (95% grado, diplomatura o licenciatura y 1% doctorado). La mayoría había obtenido el grado en Educación Social (81%) y el resto, en grados afines, a excepción de un porcentaje pequeño (2%), que había realizado un ciclo formativo de grado superior en Integración Social. En esta variable se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, $\chi^2(3, N=356)=26,165$, $p=0,006$, ya que un alto porcentaje de mujeres había estudiado Educación Social, mientras que los hombres habían estudiado Educación Social u otros grados universitarios afines en igual medida. Hay que destacar también que un 20% de la muestra había cursado otras formaciones, fundamentalmente:

- Otro grado, diplomatura o licenciatura (Educación Primaria, Pedagogía, Psicopedagogía, Trabajo Social, Psicología, etc.): 10%
- Másteres relacionados con la intervención con menores: 6%
- Doctorado: 2%
- Ciclo formativo de grado superior: 2%

En el momento de realizar el estudio, el 87,6% de las personas participantes estaban trabajando con menores. La mayoría lo hacía con menores del sistema de protección (55%), seguido por menores extranjeros no acompañados (13%) y por menores del sistema de reforma o justicia juvenil (12%). El 72% trabajaba en una entidad privada, y solo el 28% lo hacía en una entidad pública.

En la tabla 4 se presenta un resumen de las características principales de las personas participantes en este estudio.

Tabla 4. Resumen de las características de las personas participantes

Variables	Hombre	Mujer	Total
Sexo	21%	79%	100%
Edad	$\bar{x} = 42$ $x > 30$	$\bar{x} = 35,8$ $x < 39$	$\bar{x} = 37$ $x < 39$
Estado civil:			
Soltero	45,9%	59,1%	56,3
Casado	43,2%	27,7%	31%
Hijos o hijas	37%	55%	41%
Nivel de estudios: Grado universitario	94,7%	96,4%	96,1%
Tipo de estudio:			
Educación social	66,6%	84,9%	81,5%
Grados afines	29,6%	12,5%	15,7%

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Se han utilizado cuatro instrumentos de recogida de datos para la realización de este estudio:

1. *Cuestionario de datos personales*. Se recogió información sobre diferentes aspectos personales, formativos y profesionales de los educadores, de interés para la investigación. Las preguntas se refirieron a las siguientes variables: sexo, edad, estado civil, hijos o hijas, comunidad autónoma, nivel de estudios, titulación y especialización, trabajo actual con menores, menores con los que trabaja y tipo de entidad y de recursos en los que trabaja.
2. *Listado de cualidades principales del educador social de menores*. Teniendo como referencia las características reseñadas por Rueda (2015) para realizar una labor educativa de calidad, se elaboró un listado *ad hoc* para identificar las habilidades y competencias principales e imprescindibles para ejercer la educación social con menores. Plantea una cuestión de elección múltiple, cuya tarea consiste en seleccionar por orden de prioridad hasta cinco variables de las siguientes dieciocho:
 - a) Formación académica
 - b) Formación vital
 - c) Madurez personal
 - d) Resistencia a la frustración
 - e) Compromiso
 - f) Creatividad
 - g) Responsabilidad
 - h) Flexibilidad
 - i) Autoridad personal
 - j) Facilidad para establecer relaciones interpersonales
 - j) Credibilidad
 - l) Capacidad empática
 - m) Autenticidad personal
 - n) Calma y serenidad
 - o) Paciencia
 - p) Perseverancia y tenacidad
 - q) Profesionalidad
 - r) Coherencia entre lo personal y lo profesional



3. *Escala básica de empatía de Jolliffe y Farrington* (2006). Es una escala auto-cumplimentable cuya aplicación puede ser individual o colectiva. El individuo que realiza el cuestionario debe responder a los nueve ítems planteados indicando su grado de acuerdo según una escala tipo Likert de cinco opciones (de 1, totalmente en desacuerdo, a 5, totalmente de acuerdo). Evalúa dos dimensiones de la empatía:
 - a) Empatía cognitiva, que se refiere a la percepción y comprensión de los otros. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach fue de 0,80.
 - b) Empatía afectiva, que valora la reacción emocional provocada por los sentimientos de otras personas. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach para la escala fue de 0,73.

4. *Índice de reactividad interpersonal de Davis* (1980, 1983). Es uno de los cuestionarios más utilizados para evaluar la empatía desde una perspectiva multidimensional ya que incluye dos factores cognitivos y dos emocionales. Mestre *et al.* (2004) han realizado una adaptación del cuestionario con una amplia muestra, y los resultados obtenidos indican la validez del instrumento para evaluar los diferentes componentes de la empatía. Se trata de una escala de fácil aplicación, formada por veintiocho ítems distribuidos en cuatro escalas que miden cuatro dimensiones del concepto global de empatía:
 - a) Dos cognitivas: toma de perspectiva y fantasía.
 - b) Dos afectivas o reacciones emocionales ante las experiencias negativas de los demás: preocupación empática y malestar o distrés personal.

El formato de respuesta es tipo Likert con cinco opciones de respuesta (de 0 a 4). Las fuertes diferencias de género en las cuatro escalas constatan una mayor disposición empática en la mujer, tal como aparece en los resultados del propio autor (Davis, 1983) y en los estudios dirigidos a establecer estas diferencias (Carlo *et al.*, 1999; Eisenberg y Lennon, 1983). El análisis de la fiabilidad de las cuatro escalas que componen el cuestionario mostró distintos índices: 0,72 en toma de perspectiva, 0,75 en fantasía, 0,74 en preocupación empática y 0,64 en distrés o malestar personal.

Procedimiento

Los cuestionarios se editaron con la herramienta formulario de Google Drive. El enlace se distribuyó por las redes sociales y por correo electrónico con la colaboración de algunos colegios profesionales.

En las instrucciones de cumplimentación se explicaba la voluntariedad de la participación en la investigación. En ningún caso se solicitaron datos personales que permitieran la identificación de la persona que respondía, por lo que la confidencialidad de la información y el anonimato fueron siempre preservados.

Las personas participantes completaron los cuatro instrumentos de manera anónima:

1. En primer lugar, se presentó un cuestionario solicitando datos personales formativos y profesionales.
2. En segundo lugar, el listado de cualidades principales del educador social de menores.
3. En tercer lugar, la escala básica de empatía.
4. En cuarto lugar, el índice de reactividad interpersonal.



Análisis de datos

El proceso de tratamiento de la información se ha realizado mediante el programa estadístico informático IBM SPSS Statistics en su versión 24.0. Con los análisis estadísticos se planteó profundizar en el estudio de las habilidades de los educadores sociales que actualmente trabajan con menores, teniendo en cuenta sus características personales y profesionales y sus cualidades y competencias, así como estableciendo diferencias en cuanto al género.

Se realizaron análisis descriptivos y análisis comparativos para establecer diferencias de género (Chi Cuadrado y T de Student para muestras independientes) una vez comprobados los supuestos de igualdad de varianza (prueba de Levene: $p > 0,05$) y de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov: $p > 0,05$). Asimismo, se utilizó la d de Cohen (1988) para estimar el tamaño del efecto. El intervalo de confianza establecido para los análisis estadísticos fue del 95%, con un nivel de significación igual o menor a 0,05.

Resultados

Cualidades y competencias

Las cualidades y competencias elegidas por las personas participantes en el estudio como imprescindibles para ser un buen profesional de la educación social con menores se presentan en la tabla 5. Las cinco cualidades y competencias más elegidas fueron por este orden: la capacidad empática, la

profesionalidad, la resistencia a la frustración, la facilidad para establecer relaciones interpersonales y la responsabilidad. Se pone de manifiesto un alto consenso y unanimidad en cuanto a que la empatía es la competencia más necesaria e indispensable en la profesión de la educación social.

Entre las cinco cualidades y competencias elegidas, los hombres incluyen la madurez personal, y las mujeres, la responsabilidad

En el análisis de las diferencias de género, las cinco cualidades y competencias elegidas por más hombres fueron por este orden: capacidad empática, profesionalidad, resistencia a la frustración, facilidad para establecer relaciones interpersonales y madurez personal; y las elegidas por más mujeres: capacidad empática, responsabilidad, profesionalidad, facilidad para establecer relaciones interpersonales y resistencia a la frustración. Hombres y mujeres coinciden en la capacidad empática como la primera y más importante habilidad para el ejercicio de la educación social. Además, coinciden en elegir, dentro de las cinco primeras cualidades y competencias, la profesionalidad, la resistencia a la frustración y la facilidad para establecer relaciones interpersonales, aunque no con la misma prioridad. No obstante, difieren en las cinco primeras competencias, ya que los hombres incluyen entre sus elegidas la madurez personal, y las mujeres incluyen la responsabilidad (tabla 6).

Tabla 5. Cualidades y competencias

	Cualidades y competencias	%
1.	Capacidad empática	73
2.	Profesionalidad	39,9
3.	Resistencia a la frustración	38,8
4.	Facilidad para establecer relaciones interpersonales	38,8
5.	Responsabilidad	37,1
6.	Calma y serenidad	32,6
7.	Madurez personal	29,2
8.	Paciencia	28,7
9.	Compromiso	27,5
10.	Creatividad	25,8
11.	Flexibilidad	24,2
12.	Formación académica	19,7
13.	Coherencia entre lo personal y lo profesional	15,7
14.	Autoridad personal	15,2
15.	Perseverancia y tenacidad	13,5
16.	Credibilidad	11,2
17.	Autenticidad personal	10,7
18.	Formación vital	10,1
19.	Otras: carisma, coherencia del equipo, creer en el proyecto, gestión de emociones, escucha activa	3

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Cualidades y competencias (comparativa)

Genérico	Hombre	Mujer
1. Capacidad empática	1. Capacidad empática	1. Capacidad empática
2. Profesionalidad	2. Profesionalidad	2. Responsabilidad
3. Resistencia a la frustración	3. Resistencia a la frustración	3. Profesionalidad
4. Facilidad para establecer relaciones interpersonales	4. Facilidad para establecer relaciones interpersonales	4. Facilidad para establecer relaciones interpersonales
5. Responsabilidad	5. Madurez personal	5. Resistencia a la frustración

Fuente: Elaboración propia.

En el estudio de las diferencias entre hombres y mujeres, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la competencia de responsabilidad, $\chi^2(1, N=356)=5,319$, $p=0,021$, siendo esta competencia más seleccionada por las educadoras sociales (41,4%) que por los educadores sociales (21,1%).

Empatía

Para hacer un análisis de la empatía, además de estudiar la globalidad del concepto, se valoraron los aspectos cognitivos y afectivos. En el examen global de la empatía, la puntuación media obtenida fue de 34,6 (tabla 7), lo que indicó un nivel *medio-alto* teniendo en cuenta que el rango posible de puntuaciones era de 9 a 45. Respecto a la empatía afectiva, la puntuación media alcanzada fue de 14,2 (tabla 7), señalando un nivel *medio-alto* según el rango posible de puntuaciones (de 4 a 20), lo que significa que educadores sociales reaccionaban emocionalmente a los sentimientos de otras personas de forma bastante adecuada. En cuanto a la empatía cognitiva, la puntuación media obtenida fue de 20,4 (tabla 7), evidenciándose un nivel *alto* según el rango posible de puntuaciones (de 5 a 25), lo que significa que tenían muy buena percepción y comprensión de los demás.

En el análisis de las diferencias de género (tabla 7), se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la empatía global, $t_{(176)}=-3,237$ y $p=0,001$, en la empatía cognitiva, $t_{(176)}=-1,994$ y $p=0,048$, y en la empatía afectiva, $t_{(176)}=-2,891$ y $p=0,004$. Estos datos indican que en las tres empatías son las mujeres las que alcanzan mayores puntuaciones, por lo que son ellas las que exhiben mayores niveles, pese a que los niveles alcanzados por hombres fueron medio-altos.



Tabla 7. Empatía

Empatía	Hombre	Mujer	Total
	\bar{x} (S_x)	\bar{x} (S_x)	\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)

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de la empatía afectiva y cognitiva, se estudiaron sus distintas dimensiones (tabla 8). Teniendo en cuenta que el intervalo de puntuaciones posibles de alcanzar se situaba entre un mínimo de 7 y un máximo de 35, las personas participantes en el estudio obtuvieron un *nivel medio-alto* en toma de perspectiva, un *nivel medio* en fantasía, un *nivel medio-alto* en preocupación empática y un *nivel bajo* en malestar personal.

En el análisis de las diferencias de género, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones fantasía, $t_{(176)}=-2,433$ y $p=0,016$, y preocupación empática, $t_{(176)}=-2,554$ y $p=0,012$, siendo las mujeres las que mostraron más fantasía y preocupación empática, pese a que los niveles en hombres eran *medio* y *medio-alto*.

Tabla 8. Dimensiones de empatía

Dimensiones	Hombre	Mujer	Total
	\bar{x} (S_x)	\bar{x} (S_x)	\bar{x} (S_x)
Toma de perspectiva	26,8 (4,3)	27,9 (3,9)	27,6 (3,9)
Fantasía	19,7 (4,1)	22 (5,2)	21,5 (5,1)
Preocupación empática	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)

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

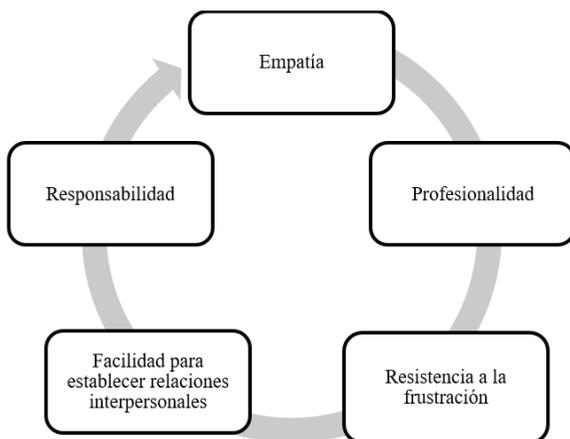
Este estudio profundizó en las habilidades y competencias fundamentales para el ejercicio profesional de la educación social con menores en España, poniendo de manifiesto que el educador social requiere de unas habilidades y destrezas, a la vez que de determinadas disposiciones, actitudes y valores, que deberá conservar en todo momento durante el ejercicio de su profesión para poder garantizar una labor socioeducativa de calidad.

En cuanto al primer objetivo planteado, las cualidades y competencias que los profesionales de la educación social entienden que son imprescindibles y necesarias para poder llevar a cabo una labor de calidad fueron por el orden siguiente (figura 2):

1. *La capacidad empática*: Capacidad de percibir, compartir y comprender (en un contexto común) lo que otro puede sentir, preocupándose por experiencias ajenas (Richaud *et al.*, 2017).
2. *La profesionalidad*: Desempeño del trabajo con pericia, aplicación, seriedad, honradez y eficacia.
3. *La resistencia a la frustración*: Capacidad que permite gestionar los sentimientos provocados por situaciones no deseadas o circunstancias en las que no se consigue el objetivo deseado desde una posición favorable.
4. *La facilidad para establecer relaciones interpersonales*: Conjunto de comportamientos y hábitos necesarios para garantizar una adecuada interacción, mejorar las relaciones personales y alcanzar los objetivos de la comunicación, es decir, transmitir o recibir correctamente un mensaje, una información o una orden.
5. *La responsabilidad*: Cumplimiento de las obligaciones, el cuidado al tomar decisiones o realizar algo y el deber de responder ante un hecho.



Figura 2. Competencias y cualidades para el ejercicio de la educación social



Fuente: Elaboración propia.

Las cualidades y competencias seleccionadas por los educadores sociales hacen referencia a las características de personalidad, pero también a saberes y conocimientos pedagógicos, tal y como queda recogido con la elección de la competencia *profesionalidad*. Este último aspecto se diferencia de las

habilidades y competencias señaladas por Montserrat y Melendro (2017), quienes en sus estudios observan sobre todo las referidas a características de la personalidad y menos a saberes y conocimientos pedagógicos.

Hay que destacar el alto consenso y unanimidad entre las personas participantes en el estudio en cuanto a que la empatía es una competencia esencial

Hay que destacar el alto consenso y unanimidad entre las personas participantes en el estudio en cuanto a que la empatía es una competencia esencial y la más importante para el ejercicio de la profesión de educación social, dato que está en consonancia con lo reseñado por otros autores que han profundizado en el estudio de este tema (Montserrat y Melendro 2017; Rueda, 2015; Sáez; 1993).

Desde el punto de vista de la acción socioeducativa, todas estas competencias son importantes a la hora de ayudar al progreso y la mejora de las potencialidades de los educandos, por lo tanto, se puede afirmar que los profesionales de la educación social son conscientes de ello y de la necesidad de saberlas ejercitar. En este sentido, sería importante desarrollar, facilitar, potenciar y reforzar la puesta en práctica de estas competencias a través de las diferentes intervenciones ya que van a redundar en la consecución y logro de acciones socioeducativa más eficaces.

Respecto al segundo objetivo, en el análisis de la empatía se observó que las personas participantes del estudio tenían una buena capacidad para comprender a los demás en sus dos dimensiones afectivas y cognitivas, evidenciándose una gran facilidad para entender y reaccionar adecuadamente a los sentimientos de los demás, y resaltando el buen conocimiento que los profesionales poseen de esta competencia en sus dos vertientes.

Cuando se analizaron las dimensiones pertenecientes a la empatía afectiva y la empatía cognitiva se halló también una buena capacitación en los educadores del estudio ya que presentaron:

- Una buena toma de perspectiva, mostrando capacidad para comprender el punto de vista de las otras personas y adoptar, sin dificultad, la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana.
- Una adecuada fantasía, exhibiendo cierta habilidad imaginativa para ponerse en situaciones ficticias, por ejemplo, identificarse con personajes del cine y de la literatura.
- Una buena preocupación empática, presentando sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de los demás.
- Un bajo malestar personal, definido por la ausencia de sentimiento de ansiedad y malestar al observar las experiencias negativas de los demás.

En relación con el tercer y último objetivo, destinado a indagar en las diferencias de género referidas a las cualidades y competencias fundamentales para el ejercicio de la educación social, se observaron discrepancias en cuanto a las competencias *responsabilidad* y *madurez personal*. Los hombres no seleccionaron entre las cinco imprescindibles la *responsabilidad*, y opinaban

que la madurez personal era más importante para el ejercicio de la profesión; todo lo contrario a la elección realizada por las mujeres, quienes incluían la *responsabilidad* y no la *madurez personal*.

Además, se pusieron de manifiesto diferencias de género en cuanto a la empatía global, afectiva y cognitiva, siendo las mujeres las que mayores niveles presentaron. Estos datos están en sintonía con los resultados hallados en otros estudios que ponen de relieve una mayor disposición empática en las mujeres (Lasota *et al.*, 2020; García y Orellana, 2008; Mestre *et al.*, 2004; Davis, 1983) y que se pueden explicar por los procesos diferenciales de socialización que a menudo reflejan estereotipos de roles de género (Gentzler y Root, 2019; Yarnell *et al.*, 2019). Más concretamente, las mujeres mostraron más fantasía y preocupación empática que los hombres por lo que exhibían más capacidad imaginativa para ponerse en situaciones ficticias y más sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros.

Por último, este estudio presenta varias limitaciones. En primer lugar, el tamaño y el criterio de extracción de la muestra por accesibilidad no permiten generalizar los resultados. En segundo lugar, el carácter descriptivo y transversal del estudio no posibilita el establecimiento de relaciones de causalidad entre las variables estudiadas y las competencias de los educadores sociales que trabajan con menores. En tercer lugar, los posibles sesgos de deseabilidad social en las medidas de autoinforme, pese a la validez de los cuestionarios utilizados y al anonimato y confidencialidad de los datos.

Por lo tanto, se deben considerar estos resultados como una primera aproximación al estudio del talante personal y las cualidades y competencias que facilitan una labor de calidad en el ámbito de la educación social, y sería recomendable:

1. Completar este estudio con diseños longitudinales en distintos tiempos que permitan clarificar las relaciones causales.
2. Replicar esta investigación con una muestra elegida al azar.
3. Recurrir a la triangulación metodológica, combinando los autoinformes con otros procedimientos de evaluación cualitativa, como el grupo de discusión o la entrevistas.
4. A més, seria enriquidor obtenir dades d'altres fonts com les persones menors.



Estrella Fátima Rueda Aguilar
Profesora del Departamento de Psicología Social
Universidad de Sevilla
erueda@us.es

Bibliografía

- Alarcon, M. y 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.upsyl1-4.ecpp>
- Bautista-Cerro, M. J. y 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. En 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. y 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. En D. P. Farrington (Eds). *Integrated Developmental and Life-Course Theories of Offenders* (p. 93-124). Transaction Publishers.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J. y 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?* Trabajo de fin de grado, Universidad de Málaga. 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
- 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/ric/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. y 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. y 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. y 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

Genzler, A. y 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. y 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. y 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-%2010.11.pdf>

Jolliffe, D. y 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. y 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. y 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. y 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. y 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/educXXI.19034>
- Mondragón, J. y Trigueros, I. (2004). *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Narcea.
- Navarro, L., Rosa, G., Riberas, G. y 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
- 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>
- Overgaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A. y 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. En J. Sáez. *El educador social* (pp. 165-214). Universidad de Murcia.
- Richaud, M. C., Lemos, V. N., Mesurado, B. y 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. y 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-R8C0L-4tXxSVf/view?usp=sharing
- Sáez, J. (1993). *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y 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

Yarnell, L., Neff, K., Davidson, O. y 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>

