

5

¿QUÉ HABILIDADES Y COMPETENCIAS SE VALORAN DE LOS PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON ADOLESCENCIA EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL? ANÁLISIS DESDE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

(WHAT SKILLS AND COMPETENCIES ARE VALUED IN PROFESSIONALS WORKING WITH ADOLESCENTS AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION? AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIAL EDUCATION)

Carme Montserrat
Universidad de Girona

Miguel Melendro
UNED

DOI: 10.5944/educXX1.19034

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Montserrat, C. y Melendro, M. (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 XX1*, 20(2), 113-135, doi: 10.5944/educXX1.19034

Montserrat, C. & Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. [What skills and competencies are valued in professionals working with adolescents at risk of social exclusion? An analysis from the perspective of social education]. *Educación XX1*, 20(2), 113-135, doi: 10.5944/educXX1.19034

RESUMEN

El ejercicio de definir las habilidades y competencias más relevantes en determinados contextos socioeducativos responde a una necesidad planteada desde la práctica profesional para la mejora de la inclusión social de los colectivos más vulnerables. Se presenta una investigación desarrollada con tres entidades sociales que atienden a adolescentes en riesgo de exclusión social en Madrid, Galicia y Cataluña con el objetivo de analizar las percepciones y valoraciones sobre las habilidades y competencias de los educadores sociales que trabajan con adolescentes desde la perspectiva de los adolescentes y de los profesionales. Se utilizó una metodología mixta, combinando un enfoque cuantitativo —no experimental y de tipo *ex post facto*—, con un enfoque cualitativo, para facilitar el contraste de resultados a través de categorizaciones sucesivas y la triangulación de la información, siguiendo las propuestas de la Teoría Fundamentada. La población destinataria fueron adolescentes en riesgo de exclusión social entre 12 y 16 años ($n = 149$) y los profesionales que trabajan con ellos ($n = 92$). Los resultados muestran coincidencia entre las perspectivas de los adolescentes y profesionales, destacando aspectos como

la empatía, el acompañamiento, el apoyo, la escucha activa, la implicación, la confianza, la paciencia, la claridad en las explicaciones y el sentido del humor. Los adolescentes enfatizan el buen trato y el respeto por encima de las demás cualidades. Entre las implicaciones para la práctica profesional están las aportaciones para la mejora del diseño e implementación de los programas de acción socioeducativa con adolescentes, y para la eficacia en las actuaciones de los profesionales, así como una referencia básica para los planes de formación de educadores sociales.

PALABRAS CLAVE

Adolescentes en riesgo; integración social; competencias; intervención; estrategias de aprendizaje.

ABSTRACT

The exercise of defining the most relevant skills and competencies in certain contexts of social education responds to a need arising from professional practice to improve the social inclusion of more vulnerable groups. Here, we present research conducted with three social institutions attending to the needs of adolescents at risk of social exclusion in Madrid, Galicia and Catalonia, with the aim of analysing adolescents and professionals' perceptions and assessments of the skills and competencies demonstrated by social educators working with adolescents. We adopted a mixed methodology, combining a non-experimental and ex post facto quantitative approach with a qualitative approach in order to facilitate the comparison of results across successive categorizations and triangulation of information, following Grounded Theory. The target population were adolescents at risk of social exclusion aged 12 to 16 (n=149) and the professionals who work with them (n=92). The results show agreement between the perspectives of the adolescents and the professionals, highlighting aspects such as empathy, accompaniment, support, active listening, involvement, trust, patience, clarity of explanation and sense of humour. The adolescents emphasize the good treatment and respect above all other qualities. Implications for practice include suggestions for improving the design and implementation of social educational action programmes with adolescents, and effectiveness in the actions implemented by professionals, as well as a basic reference for the training plans of social educators.

KEYWORDS

Adolescents at risk; social integration; competencies; intervention; learning strategies.

ADOLESCENCIA EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Se considera que un adolescente está excluido cuando no puede beneficiarse de un entorno que le proteja contra la violencia y la explotación, así como cuando no puede acceder a servicios y bienes básicos, amenazando su capacidad para participar plenamente en la sociedad (UNICEF, 2005). Así, el concepto de exclusión refiere una situación de desventaja o dificultad en el acceso a los mecanismos de desarrollo personal, de inserción sociocomunitaria y a los sistemas de protección social; una privación de la propia idea de ciudadanía, de los derechos y libertades básicas de las personas (Subirats, 2004).

Entre los adolescentes en riesgo de exclusión social destaca la presencia de factores de vulnerabilidad en su tránsito a la vida adulta, donde aparecen la precariedad y la falta de empleo, junto con redes de apoyo social muy frágiles en su entorno (Castel, 1997). Se encuentran a menudo ubicados geográficamente en función de la estratificación social, por lo que se concentran en zonas donde se acumulan los problemas socioeconómicos. Sin embargo, muchas de las características que les son atribuidas, lejos de ser exclusivas de este grupo social, son compartidas por el resto de las adolescencias. Castel (1997) apunta que son personas que, como el resto de las de su edad, están inmersas en una sociedad de consumo que tiene como elementos identitarios la adquisición de ciertos productos.

El concepto de riesgo, por otra parte, nos remite a las condiciones o circunstancias en la vida de los adolescentes, de su familia y entorno que pueden contribuir a la aparición o aumento de situaciones perjudiciales para ellos. Montserrat *et al.* (2013) observaron cómo los jóvenes que procedían del sistema de protección infantil no se sentían diferentes a los jóvenes de su misma edad en cuanto a las culturas juveniles en las que participaban; sin embargo el riesgo a la exclusión social de este colectivo iba asociado a una desigualdad de oportunidades para seguir itinerarios de educación reglada.

Las desigualdades sociales inciden en casi todas las áreas de la infancia y adolescencia; Buckingham (2002, p. 93) apunta que los más pobres tienen menos oportunidades educativas y rinden peor en la escuela, disponen de menos opciones para su tiempo libre, y sus desventajas son evidentes cuando se trata de adquirir el tipo de productos y de servicios de consumo que para muchos constituyen el símbolo definitorio de la infancia y adolescencia actual; con el agravante, según Ridge (2002), de que los alumnos que están privados de cosas o situaciones que sus compañeros sí tienen, muestran fuertes sentimientos de exclusión y experimentan problemas de acoso escolar, aislamiento y baja autoestima. Connell (1997) pone de manifiesto la desigualdad en el acceso a los beneficios de la institución educativa,

evidenciando que el número de personas que se beneficia de ella disminuye significativamente según descendemos de clase social. Las diferencias de origen se consagran como diferencias en la salida escolar, y los condicionantes sociales se ocultan tras los diagnósticos individualizados, de manera que los adolescentes van interiorizando que sus fracasos u oportunidades son debidos únicamente a su propia responsabilidad (Fernández Enguita, 1990).

La acción socioeducativa con adolescentes en riesgo supone a menudo trabajar en espacios abiertos. La calle es un espacio de relación importante para esta población (Melendro y Cruz, 2013), provoca importantes aprendizajes y educa informalmente transmitiendo contenidos y valores muy diversos. Pero la calle puede incrementar las situaciones de riesgo y la inclusión en grupos marginales o conflictivos. Integrar la intervención socioeducativa en estos parámetros se convierte así en una necesidad a la vez que en pauta de «buena práctica» (Melendro y Cruz, 2013). En este sentido, Lahire (2007) afirma que la adolescencia supone un periodo donde se dan socializaciones múltiples y donde se van construyendo sus disposiciones mentales y comportamentales a través de las formas que toman las relaciones de interdependencia con las personas que sienten más cercanas. A menudo, sus comportamientos deben contemplarse como reacciones a las acciones de los actores sociales que, intencionalmente o no, interactúan con ellos.

ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA, ESTRATEGIAS EFICACES Y COMPETENCIAS PROFESIONALES

En el marco de la investigación que se presenta, entendemos por acción socioeducativa una intervención social de naturaleza y alcance educativo, enfatizando la necesidad de una educación que, siguiendo a Caride (2005), pueda dar respuesta a complejas necesidades sociales de las personas, donde se restablezcan y se amplíen sus oportunidades educativas. En este sentido, Morin (1994) en relación a la intervención en sistemas complejos y abiertos, señalaba la necesidad de actuar atendiendo sobre todo a estrategias, de estructura flexible, más que a la rigidez de los programas. La definición de estrategias eficaces según Melendro (2007 y 2010) se conceptualiza como procesos de intervención y toma de decisiones a corto y medio plazo, y suponen actuaciones bien definidas, capaces de movilizar sistemas y que además exploran su viabilidad, son flexibles y pueden modificarse con agilidad dependiendo de la situación planteada.

Esta acción debe ser retroalimentada por la reflexión y el contraste científico, puesto que a pesar de que la práctica sin la teoría es posible, y tenemos numerosos ejemplos de ello, en palabras de Caride (2005, p.96) es «básicamente problemática y peligrosa para el educador profesional». La

mayoría de los autores defienden esta necesaria integración entre teoría y práctica, pero la realidad es que es más frecuente la falta de investigación sobre la acción y el exceso de teorías sin relación con la praxis profesional (Ortega, 2005). En este sentido, las aportaciones de la investigación sobre las habilidades y competencias de los educadores sociales y otros profesionales que trabajan con adolescentes, suponen un elemento esencial en esa integración entre teoría y práctica, entre acción y reflexión.

Diferentes autores aportan sugerencias al respecto, fundamentadas en la adquisición de competencias socioeducativas sobre fomento de la participación, empoderamiento, coordinación y el trabajo en red, establecimiento de vínculos significativos, proximidad emocional o resiliencia. Así, Parazelli (2000) y Tomkiewicz (1999) plantean cómo la inserción de los adolescentes en situaciones de riesgo debe pensarse con ellos, en la medida en que su propio recorrido personal les ha permitido conocer sus propios intereses y habilidades, e indican como vías adecuadas de actuación las intervenciones desde el empoderamiento de los adolescentes y una integración coherente de los servicios de la red. Goyette, Pontbriand, y Bellot, (2011) señalan que no se debe considerar a los adolescentes como objetos pasivos de las estructuras sociales y añaden que la intervención debe construirse a través de una relación fuerte y consistente entre el educador social y el adolescente, de forma que este perciba al educador como una persona clave y significativa en su vida. Rees et al (2010) aportan que los adolescentes necesitan construir y mantener una relación constante para confiar en los profesionales, pero los servicios, debido a menudo a las limitaciones del sistema, la falta de recursos y los cambios de personal, dificultan que esto sea así. En este sentido, Hicks y Stein (2010) resaltan la importancia de que los servicios estén físicamente cercanos entre ellos ya que tienden a favorecer la coordinación inter-equipos; manifestando que la descoordinación es un factor altamente conocido como obstaculizador de las intervenciones eficaces.

Montserrat *et al.* (2010, 2013) nos muestran como educadores sociales y jóvenes coinciden en identificar como factores facilitadores en el tránsito a la vida adulta de población en riesgo el establecimiento de un vínculo estable, donde haya compromiso, implicación y confianza y se muestren altas expectativas depositadas en el adolescente. En esta misma línea, Catalano, Haggerty, Harachi y Abbott (2005) defienden que cuando un grupo social promueve el crecimiento de espacios de compromiso y de apego y potencia normas claras de comportamiento, el grupo aumenta el respeto hacia las normas e inhibe los comportamientos de rechazo hacia ellas. Esto está en consonancia con Hicks y Stein (2010) cuando apuntan que con los adolescentes es especialmente importante la combinación de dos dimensiones en la intervención: mostrar una alta calidez emocional a la vez que unas pautas y límites claros. En este sentido, Barudy y Dantagnan (2005) plantean cómo

las acciones basadas en los enfoques sobre resiliencia serán aquellas que faciliten vinculaciones afectivas seguras, fiables y continuas.

MÉTODO

Esta investigación se desarrolló con tres entidades sociales que atienden a adolescentes en riesgo de exclusión social en Madrid, Galicia y Cataluña, con la finalidad de aportar información relevante sobre estrategias eficaces en la intervención socioeducativa con esta población. En el presente artículo se pretende analizar las percepciones y valoraciones sobre las habilidades y competencias que tienen los educadores sociales que trabajan con población adolescente, desde la perspectiva tanto de los adolescentes como de dichos profesionales. A pesar de que el estudio pretendía centrarse principalmente en la figura del educador social y su intervención socioeducativa, las entidades participantes tienen también otros perfiles profesionales en sus equipos socioeducativos, por lo que a lo largo del texto se utiliza también el término de profesionales.

En el diseño de las técnicas e instrumentos y en el tratamiento de la información se utilizó una metodología que combinaba un enfoque cuantitativo —no experimental y de tipo *ex post facto*—, con un enfoque cualitativo, que ha facilitado la exploración del campo, así como la profundización y el contraste de resultados a través de categorizaciones sucesivas y la triangulación de la información disponible.

Se administraron los cuestionarios a profesionales y adolescentes (12-16 años) (ver T1), en el marco cuantitativo del estudio, analizando los datos en el programa SPSS (v. 19). Por otro lado, se realizaron grupos de discusión que fueron grabados, codificados, analizados e interpretados de un modo sistemático siguiendo las propuestas de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) analizando la información en el programa Atlas-ti (v.6.2).

El *cuestionario a adolescentes* fue respondido por 149 adolescentes de entre 12 y 16 años que llevaban un periodo medio de dos años en las entidades. Su media de edad era de 14,7 años, y el 55,4 % eran chicas. Un 73,2 % de ellos pertenecían a la entidad de Madrid, un 15,4 % a la entidad de Cataluña y un 11,4 % a la entidad de Galicia. De ellos, un 46,3 % eran inmigrantes, fundamentalmente latinoamericanos (39 %), y un 75 % habían repetido curso escolar en al menos una ocasión.

El cuestionario tenía 26 ítems: un apartado de datos generales sobre filiación y situación escolar (9 ítems); preguntas abiertas sobre la percepción de la intervención socioeducativa desarrollada con ellos (4 ítems); y pre-

guntas cerradas tipo Likert escala de 0 a 10 puntos) acerca de las relaciones familiares y la percepción sobre los programas y los profesionales que trabajan en ellos (13 ítems). Se realizó el análisis de fiabilidad a partir del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, con un alfa = .838, lo que indica una buena consistencia interna del instrumento.

Tabla 1
Población, instrumentos y muestra

	Instrumento	Entidad de Madrid	Entidad de Galicia	Entidad de Cataluña	Total
Profesionales	Población de las entidades	25	29	11	92
	Cuestionario*	43	35	14	
	Grupos de discusión	16 (7 grupos)	10 (3 grupos)	5 (3 grupos)	
Adolescentes	Población de las entidades	140	23	35	149
	Cuestionario	109	23	17	
	Grupos de discusión	6 (1 grupo)	5 (1 grupo)	8 (1 grupo)	

El cuestionario a profesionales fue cumplimentado por 92 sujetos. De ellos, un 68 % pertenecían a las entidades participantes (46,7 % de Madrid, 38 % de Galicia y 15,3 % de Cataluña), y un 32 % eran profesionales del mismo ámbito de intervención, pero pertenecientes a otras entidades (*por este motivo en la Tabla 1 es menor el número de la población de entidades que el de los cuestionarios). Hubo una mayoría de mujeres (72,8 %), y la edad media era de 33,5 años. Las titulaciones más comunes eran la Psicología (25 %) y la Educación Social (23 %) y la mayoría contaba con una titulación universitaria. Tenían una media de años de experiencia de 7,9 años. El cuestionario constaba de 37 ítems: un apartado sobre filiación, formación y experiencia laboral (8 ítems); preguntas abiertas sobre aspectos de la intervención socioeducativa, aspectos formativos, marco teórico de la intervención y características de los profesionales (8 ítems); y preguntas cerradas tipo Likert (escala 0-10) acerca el trabajo en equipo, las características de los adolescentes y sus familias (21 ítems). El Alfa de Cronbach fue de .881.

Para la recogida de datos de carácter cualitativo se utilizaron grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas. La Teoría Fundamentada ha

aportado un soporte metodológico esencial: las fases de investigación han seguido las recomendaciones de Glasser y Strauss (1967) y sus adaptaciones por Andreu, García-Nieto y Pérez Corbacho (2007) y Trinidad, Carrero y Soriano (2001), en cuanto al muestreo teórico, la codificación selectiva de los datos y el proceso de categorización, así como los procesos de saturación teórica ligados a la diversidad de experiencias, perspectivas y contextos seleccionados. La categorización de las variables se ha realizado desde un enfoque deductivo-inductivo, con una triangulación metodológica diferida inductiva, que supone la elaboración de variables e instrumentos de forma secuenciada, así como su aplicación y el análisis de sus resultados, de modo que la información obtenida de los primeros instrumentos aplicados fue utilizada para la elaboración de los posteriores.

El análisis de la información recogida con estos instrumentos partió de una tabla de categorización que se fue recodificando a lo largo del proceso de investigación en tres momentos clave —tras el análisis de resultados de la fase cuantitativa, de la fase cualitativa y de la triangulación de ambas— hasta llegar a su formato final. La información disponible se materializó a partir de la clasificación y el análisis de 3.813 citas textuales y 242.478 términos, distribuidos en 4 dimensiones (adolescencias, entornos de riesgo y protección, profesionales intervinientes y sentido de la intervención, y estrategias de intervención socioeducativa), a su vez subdivididas en 17 familias de categorías y en 121 códigos sustantivos (73 categorías y 48 subcategorías). A partir de la información analizada, organizada en Categorías centrales o PSB (Procesos Socioeducativos Básicos), se formularon 39 hipótesis emergentes y se diseñaron 18 *networks* o redes conceptuales: una por cada familia de categorías (17) y una general para toda la investigación.

Siguiendo este proceso se fueron diseñando los instrumentos de investigación *ad hoc* en función de las necesidades del estudio, partiendo de los instrumentos que recogían información cuantitativa y perfilaban el contexto de investigación (cuestionarios y análisis de documentación), para avanzar a la construcción de instrumentos más cualitativos (grupos de discusión y entrevistas).

Se realizaron siete grupos de discusión con profesionales en Madrid, tres en Galicia y tres en Cataluña. En ellos participaron 31 profesionales, el 64,5 % mujeres, el 60 % eran profesionales de entre 31-40 años, el 55 % eran titulados en Educación Social y el 24 % en Psicología, con una media de experiencia de 4 años.

Con los adolescentes se realizaron tres grupos de discusión. Participaron 19, 8 en Cataluña, 6 en Madrid y 5 en Galicia. El 47,3 % eran chicos con una media de 14 años, el 47,3 % extranjeros (66,6 % latinoamericanos).

En cuanto al rigor científico del estudio cualitativo, se han seguido como criterios los planteados por diferentes autores (Andreu *et al.*, 2007; Trinidad *et al.*, 2006; Bisquerra, 2004; Pérez Serrano, 1994; Glasser y Strauss, 1967) sobre validez interna, transferibilidad (validez externa), consistencia (fiabilidad) y confirmabilidad.

En la F1 se reflejan los resultados, en forma de *network* o red conceptual, referentes a la estructura de la intervención socioeducativa en torno a estrategias eficaces. En el presente artículo analizamos una parte de ella, referida a las competencias y habilidades de los profesionales.

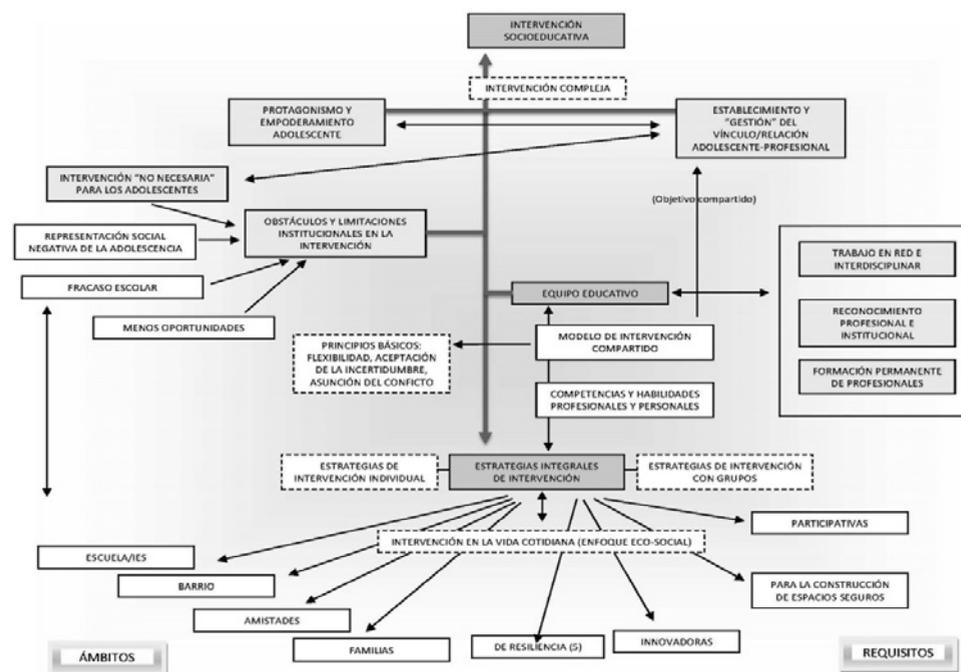


Figura 1. Network o Red Conceptual central

RESULTADOS

La perspectiva de los adolescentes

Resultados de los cuestionarios

Se solicitó a los adolescentes que valorasen los programas a los que acudían en la entidad y, al hacerlo, destacaron con puntuaciones especialmente elevadas los ítems referidos a la profesionalidad y habilidades de los educadores sociales (T2), con una alta correlación positiva entre la mayo-

ría de las variables sobre la valoración de programas. Se aprecian diferencias significativas en algunos de los ítems: «Son pacientes y amables» (U de Mann-Whitney= 2108.000; Sig. asintót. = .026). Los adolescentes de mayor edad valoraban peor la paciencia y amabilidad de los educadores sociales, mientras que los de menor edad consideraban mayoritariamente que estos les ayudan a solucionar sus dudas.

Tabla 2
Valoraciones de los adolescentes en relación al programa

	N	Media	DT
Los/las educadores/as saben lo que hacen	145	8.82	1.747
Los/las educadores/as hablan con mi lenguaje, me entienden	148	8.78	1.898
Son pacientes y amables	147	8.65	1.850
Me valoran, tengo confianza con ellos	148	8.44	1.960
Me ayudan a solucionar mis dudas cuando tengo un problema	149	8.34	1.954
Me ayudan en mi situación personal	147	7.94	2.288

En las preguntas abiertas sobre lo que más valoran de los profesionales y lo que más les gusta del programa, se les pedía que identificaran un máximo de tres aspectos para cada una.

Tabla 3
Lo que más valoro de un educador

	N.º	%
Buen trato y empatía	132	50.0
Apoyo	67	25.4
Simpatía	26	9.7
Referentes educativos	19	7.2
Profesionalidad	14	5.3
Presencia física	2	.8
Nada	2	.8
Poco exigentes	1	.4
Todo	1	.4
Total	264	100

Las 264 respuestas sobre *Lo que más valoro de un educador* fueron categorizadas en 9 tipos (T3). La más altamente repetida fue la de «*buen trato y empatía*», que englobaba aspectos referidos a la bondad, al respeto, la amabilidad, la confianza, la comprensión, un trato justo («que no tenga favoritismos»), la paciencia («que nos aguanten»), que fomente la participación («te escucha las propuestas o lo que piensas»), la empatía («que me entienda y se ponga en mi piel»).

En segundo lugar, el «apoyo», poder contar con referentes estables, personas a las que acudir en cualquier momento, que siempre van a ayudar y que confían en ellos.

Las respuestas a la pregunta sobre lo que más les gusta del programa fueron agrupadas en 11 categorías y la más nombrada se refiere a las actividades que se desarrollan en él. Sin embargo en segundo lugar se refirieron a los *profesionales*, con opiniones sobre el buen trato recibido; la confianza («poder sincerarme con la educadora»); la comunicación («cómo explican los talleres»); la bondad («que son buena gente»); el optimismo; que son útiles («que resuelven los conflictos rápidamente»). En tercer lugar, se refieren a la *relación de ayuda* en los estudios y en otros temas: («cuando tienes complicaciones en la familia te echan una ayuda») o en la ocupación del tiempo libre. Destacan asimismo cualidades imprescindibles para que la relación sea efectivamente de confianza y ayuda, entre otras, una actitud de escucha activa, de respeto, paciencia, responsabilidad y comprensión, el apoyo desinteresado («las cosas que te facilitan sin hacer tú nada a cambio, solo por tu bien») y su disponibilidad. Además, piensan que «transmiten seguridad». Y en cuarto lugar, el «*clima*» de grupo, que hace referencia a la confianza y al tipo de relación («el ambiente agradable»).

Se encuentran diferencias significativas sobre lo que más les gusta del programa y el hecho de haber repetido curso (18.778; Sig. asintótica (bilateral) .043). Aquellos que han repetido han opinado que lo que más les gusta es el clima (92,9 %), así como a la relación de ayuda (83,3 %), las actividades (73,7 %) y el buen trato de los profesionales (72,7 %).

Resultados de los grupos de discusión

En los grupos de discusión, los resultados cualitativos vienen a matizar y completar lo que aportan inicialmente los resultados cuantitativos. Lo que más valoran los adolescentes es que en la entidad se pueden hacer amistades, desconectar del instituto, divertirse, hacer deberes, y relacionarse con educadores sociales que les ayudan y les respetan. Les gustan las

actividades que realizan, como música, deporte, excursiones a la montaña, visitas a centros culturales, colonias de verano, actividades de refuerzo escolar, cocina, radio,... aunque reconocen que algunas deberían mejorar. Valoran el hecho de haber aprendido a controlarse, tener menos problemas y a mejorar la relación en casa.

Reforzando lo que ya se plantea en los cuestionarios, los adolescentes enfatizan de los educadores sociales: el respeto, la paciencia, la comprensión, la escucha, la ayuda, la confianza, la claridad en las explicaciones y el sentido del humor. Y critican que les hagan enfadar, que se rían de ellos o les responsabilicen de algo que no han hecho.

M: ¿Qué pensáis de los educadores/as? ¿Cómo os tratan? ¿Cómo les tratáis vosotros/as?

A1: Bueno (silencio), sí, sí los educadores son importantes porque te ayudan, te escuchan, te comprenden

A3: Son casi como un amigo

A4: Igual, son muy felices, no vienen amargados... como amigos, molan. (P26: M_GDA)

M: Habéis dicho que los educadores os tratan bien, ¿estáis de acuerdo? Todos: Sí.

M: ¿Y vosotros cómo les tratáis?

A5: A veces bien y a veces mal porque nos hacen mosquear. Cuando estamos enfadados nos hacen más enfadar.

Chica: Si vienes del instituto enfadado, y te hacen enfadar más, te pone furioso. Alguien hace una tontería y piensan que eres tú y te echan la bronca. (P22: C_GDA_1)

M: ¿Qué valoráis de una educadora?

A2: Tenían mucha paciencia con nosotros, muchísima.

A1: Y nosotros con ellas (risas)

A5: Porque no callábamos (P27: G_GDA)

La perspectiva de los profesionales

Resultados de los cuestionarios

En general los profesionales afirman tener un buen conocimiento de los entornos familiares, escolares, sociales e institucionales y disponer de estrategias para hacer frente a los imprevistos. El ítem que muestra una mayor puntuación media es el de «*diseñan y desarrollan con los adolescentes los itinerarios personales flexibles y adaptados a las necesidades y posibilidades de cada uno*» (= 8,05).

Las 239 respuestas a la pregunta abierta a los profesionales sobre *lo que valoran los adolescentes de un buen educador* fueron agrupadas en nueve categorías (T4), siendo la más referenciada la de *empatía y confianza*, con la que se referían a comprensión, sensibilidad, cercanía, confianza, sinceridad y autenticidad. La palabra más repetida como primera opción fue la de «*empatía y confianza*» (42 de 92), seguida de la «*implicación*» (13 de 92) y «*escucha activa*» (12 de 92).

Tabla 4
Afirmaciones recogidas de los profesionales sobre cuáles son los aspectos que valoran los adolescentes de un buen educador

	N.º	%
Empatía y confianza	88	36.8
Acompañamiento y apoyo	31	13.0
Escucha activa	29	12.1
Implicación	28	11.7
Flexibilidad y coherencia	23	9.6
Mediación y resolución de problemas	15	6.3
Límites y firmeza	10	4.2
Sentido del humor	9	3.8
No juzgar	6	2.5
Total	239	100.0

Las respuestas referidas a las *Actuaciones profesionales más valoradas por los adolescentes* (según la perspectiva del profesional), fueron agrupadas en diez categorías (T5), de las que destaca en primer lugar la de *acompañamiento y apoyo*, referida a las tutorías personalizadas, la orientación individualizada, el apoyo incondicional, «*da igual las veces que se equivoquen, siguen contando con el educador como figura de apoyo*».

Tabla 5

Afirmaciones de los profesionales sobre sus actuaciones más valoradas por los adolescentes

	N.º	%
Acompañamiento y apoyo	70	29.3
Escucha activa	31	13.0
Empatía y cercanía	31	13.0
Flexibilidad y coherencia	27	11.3
Actividades y talleres	25	10.5
Mediación y resolución de problemas	22	9.2
Implicación	20	8.3
Habilidades sociales y de comunicación	5	2.1
Sentido del humor	4	1.7
Promoción de la autonomía y la responsabilidad	4	1.6
Total	239	100.0

Las respuestas referentes a las *competencias, habilidades y características personales de los profesionales que facilitan de forma más relevante el trabajo con adolescentes* fueron agrupadas en siete categorías (T6). Las más repetidas tienen que ver con el «*vínculo y empatía*» (64) y con «*habilidades sociales y de comunicación*» (59), seguidas por la «*implicación, motivación y apoyo*» (35), junto con el «*conocimiento y experiencia en este ámbito*» (35).

Tabla 6

Competencias, habilidades y características personales de los profesionales que facilitan el trabajo con adolescentes

	N.º	%
Vínculo y empatía	64	25.8
Habilidades sociales y de comunicación	59	23.8
Implicación, motivación y apoyo	35	14.1
Conocimiento y experiencia en este ámbito	35	14.1
Flexibilidad y respeto	24	9.7
Estabilidad emocional	19	7.7

	N.º	%
Escucha activa	12	4.8
Total	248	100.0

Resultados de los grupos de discusión

Como en el caso de los adolescentes, también en el caso de los profesionales, en los grupos de discusión los resultados cualitativos vienen a matizar y completar lo que aportan inicialmente los resultados cuantitativos. Los profesionales, al abordar el tema de las competencias específicas para poder intervenir eficazmente con adolescentes, hicieron de nuevo más referencia a las características de su personalidad y menos a los saberes y conocimientos pedagógicos. Destacan las siguientes competencias y habilidades imprescindibles en su práctica socioeducativa: cercanía, apoyo, habilidades de comunicación, transparencia, flexibilidad, capacidad de adaptación, trabajo en equipo, tolerancia a la frustración, paciencia, creatividad, sentido del humor y coherencia.

M: ¿Qué tipo de competencias, habilidades y valores consideráis imprescindibles en este tipo de trabajo?

E2: la flexibilidad quizá ¿no? yo creo que es importante

E4: la empatía

E1: la escucha activa

E6: la capacidad de adaptación

E1: las habilidades de comunicación diversas

E2: también la capacidad de trabajar en equipo ¿no? y de saber escuchar no solo a los chavales sino al resto de profesionales, no solo de tu propio equipo sino de fuera ¿no?,

E7: y una alta tolerancia a la frustración

E2: sí, eso también

E7: porque es un trabajo muy frustrante

E7: yo con eso veo es que no sé cómo llamarlo, pero como estar dispuesto tú también a cambiar, que tú estás trabajando con gente que tiene que

cambiar, pero a ti se te dan muchas situaciones pues eso que tienes que ser más paciente, que tienes que tener mayor tolerancia a la frustración, como que tú tienes que estar dispuesto también a ver que tú también te equivocas, y que hay cosas tuyas que tienes que fortalecer, o a desarrollar. (P12: M_GDP1_S3).

E7: Mucha paciencia, mantener mucho la calma y tener un cajón lleno de paciencia.

E10: Hay otra cosa a nivel profesional que es interesante, que es el hecho de generar preguntas en una persona... Me viniste preguntando algo, vale, te respondo, pero te voy a generar otra serie de preguntas para que le sigas dando vueltas a un tema.

E2: Otra cosa es que intentamos dar la respuesta inmediata. Tengo que resolver esto ya. No, vamos a pensar y mirar todas las opciones que tenemos. Y después, para que haya paciencia, tiene que haber primero confianza. Si no la tienes... (P23: G_GDP_1)A: Tener muy claro que no somos personal de despacho, que somos personas, tampoco digo de calle, ese sentido... pero de estar con los jóvenes y de ir a donde haga falta, sobre todo de acompañarles y seguirles (P17: M_ERI).

Por su parte, los responsables de las entidades destacan como competencias clave la madurez (entendida como la capacidad de combinar afectividad y firmeza), la adaptación al cambio, el respeto hacia los compañeros y usuarios, la tolerancia a la frustración, la capacidad de crítica y autocrítica, la capacidad comunicativa, de trabajo en equipo y de compromiso con la entidad, la flexibilidad y la planificación. Los responsables de entidades destacan también la disyuntiva, en la selección de personal, entre valorar más la experiencia y las características personales o bien la formación (ver F2).

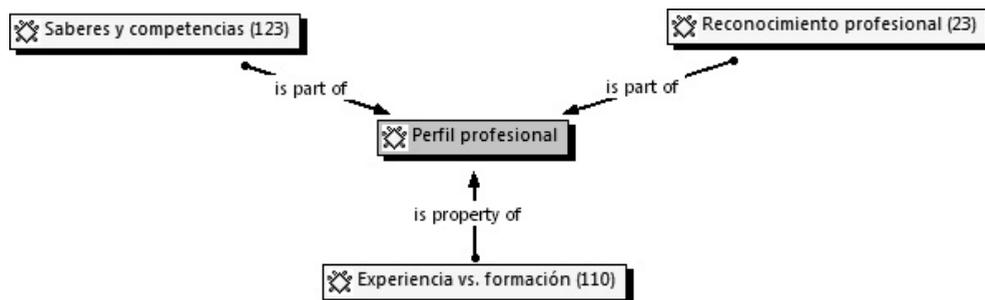


Figura 2. Red conceptual sobre valoración del perfil profesional

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

En primer lugar, es importante destacar como elemento que aporta de forma diferencial esta investigación la buena valoración de los adolescentes, especialmente de los más dañados, con problemáticas más complejas y graves, hacia sus educadores, su profesionalidad y las habilidades y competencias que describen como más significativas. Los adolescentes plantean y detallan en forma de competencias y habilidades cómo los educadores sociales y profesionales que les atienden saben lo que hacen y lo hacen bien, establecen buena comunicación con ellos y les ayudan a resolver sus problemas de forma eficaz. Y también manifiestan cómo gracias a esa intervención, han aprendido a controlarse, a provocar menos problemas y a mejorar sus relaciones familiares.

Es reseñable también cómo contrastando las respuestas de educadores sociales y profesionales con las de adolescentes, en todas ellas se hace una referencia mucho más amplia a las características de la personalidad de los profesionales y mucho menor a saberes y conocimientos pedagógicos.

Así, un grupo de competencias que parece básico en todos los estudios revisados es el que se refiere a la puesta en práctica de determinadas habilidades personales, sociales y de comunicación por parte de los educadores. Aquellas que inciden más directamente en el desarrollo de intervenciones eficaces parecen tener que ver —desde la perspectiva compartida por adolescentes y educadores sociales— con el buen trato hacia los adolescentes, el respeto, la empatía, la confianza, la comprensión, la paciencia y el sentido del humor. Habilidades que refuerzan el sentimiento de apoyo y la sensación de seguridad en los adolescentes. Y que sitúan a los educadores y, en general, a los profesionales con estas características, como referentes estables y personas a las que acudir en cualquier momento; como apoyo del vínculo que ofrece la seguridad necesaria para afrontar los problemas y para hacer viable el cambio. Como señala la AIEJI (2005, p.17), es este contacto el que deja huella y que hace que el educador social que, de entrada, no tiene nada que ver con el adolescente, sea capaz de intervenir en su vida. Son numerosos los estudios que destacan la importancia de esa vinculación fuerte, estable y consistente entre el educador y el adolescente, de forma que este percibe al educador como una persona clave y significativa en su vida (Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat, 2014; Alarcón y Vargas, 2012; Goyette *et al.*, 2011; Montserrat *et al.*, 2010, 2013; Rees *et al.* 2010; García Mínguez y Sánchez Ramos, 2010; Cruz 2009).

Respecto al diseño de actuaciones socioeducativas contextualizadas para el colectivo de adolescentes en riesgo de exclusión, según los educadores sociales, requieren por una parte de un amplio conocimiento de los diferentes

entornos en que se mueve el adolescente: escolar, laboral, institucional, familiar, social,... y por otra, la capacidad de actuar en diferentes escenarios: la calle, el domicilio familiar, el local, el despacho, el centro educativo,... García Mínguez y Sánchez Ramos (2010, p. 145) identifican estas competencias con el objetivo de promover el sentimiento de pertenencia al entorno, acercando y articulando los recursos comunitarios dirigidos a los adolescentes y sus familias, así como de proyectar las actividades hacia los distintos escenarios en los que interactúan. Si partimos de este planteamiento, otra competencia específica de gran transcendencia es la de ser capaz de formular juicios y fundamentar actuaciones socioeducativas a partir de una información que puede ser incompleta, así como para tomar decisiones frente a situaciones de incertidumbre (Bautista-Cerro y Melendro, 2011) también sugerido por Meirieu (2001). No solo los profesionales muestran esta necesidad; los adolescentes también valoran muy positivamente la buena capacidad de aquellos para reaccionar ante imprevistos. Nos estamos refiriendo a una competencia muy compleja, fruto de la interacción entre competencias genéricas, como por ejemplo la aplicación de los conocimientos a la práctica, la toma de decisiones o la negociación eficaz, y otras específicas como la identificación de problemas complejos o la resolución de conflictos.

Otro grupo de resultados, también compartidos por adolescentes y educadores sociales plantea una intervención socioeducativa centrada en competencias como el acompañamiento y la escucha activa de los educadores para la resolución de los problemas más complejos de los adolescentes. Un enfoque que, en opinión de los educadores, facilita a la vez que supone la competencia para el diseño y desarrollo, compartido con los adolescentes, de itinerarios personales, flexibles y adaptados a sus necesidades y posibilidades. Como señalan Parazelli (2000) y Tomkiewicz (1999), la inserción de los adolescentes en situaciones de riesgo debe pensarse con ellos, en la medida en que su propio recorrido personal les ha permitido conocer sus propios intereses y habilidades.

Junto al trabajo individualizado, los educadores sociales plantean también la necesidad de promover, en línea con Catalano *et al.* (2005), el crecimiento de espacios de compromiso y de apego y potenciar normas claras de comportamiento colectivo, lo que requiere del desarrollo de competencias relacionadas con la dinamización y el trabajo grupal.

Todo ello a su vez, tiene mucho que ver con la capacidad para el análisis e interpretación de la realidad desde una comprensión compleja, interdisciplinar e interinstitucional, integradora de diferentes conocimientos y enfoques; conocimientos no parcelados por la especialización excesiva y que requieren del trabajo en equipo (Navarro, Rosa y López, 2014; AIEJI, 2005).

Una metodología de la acción socioeducativa que procura un espacio sensible en las trayectorias vitales de los adolescentes, que se construye desde una relación constante, basada en la confianza y la cercanía con una alta calidez emocional pero también unos límites claros (Hicks y Stein, 2010). Y un espacio clave, ya que como señala Ruiz-Corbella *et al.* (2013, p. 161), «sin esa intervención educadora, para muchos excluidos será sumamente difícil revertir su invisibilidad social».

Por otra parte, destacamos como una de las limitaciones de este estudio la derivada de las características poco homogéneas de las entidades participantes, especialmente en cuanto al número de adolescentes atendidos y de profesionales trabajando, lo que ha supuesto manejar muestras desiguales, aspecto a tener en cuenta si se replica el estudio en otros contextos.

A partir de esta discusión de los resultados del estudio, podemos concluir señalando una serie de competencias fundamentales para una acción socioeducativa adecuada con adolescentes en riesgo de exclusión social, con implicaciones prácticas para la intervención socioeducativa:

- a) La puesta en práctica de determinadas 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 que puede ser incompleta y para tomar decisiones frente a situaciones de incertidumbre.
- d) El análisis de la realidad desde una comprensión sistémica integradora de diferentes conocimientos, metodologías y enfoques.
- e) Un trabajo en equipo que requiere ser, además, interdisciplinar e interinstitucional.
- f) El diseño y desarrollo, compartido con los adolescentes, de sus 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 y potenciar normas claras de comportamiento colectivo.

- h) Una intervención socioeducativa centrada en el acompañamiento, la escucha activa y la implicación de los educadores sociales en la resolución de los problemas más complejos.

La definición de las habilidades y competencias necesarias en determinados contextos socioeducativos, lejos de ser un mero ejercicio teórico, responde a las necesidades detectadas desde la práctica profesional y a los intereses y expectativas de los educadores sociales y otros profesionales implicados en la inclusión social de los colectivos más vulnerables. Una intervención socioeducativa planteada desde estos parámetros puede contribuir a hacer más viable la salida de los adolescentes de una espiral de fracaso, evitando interiorizarlo como responsabilidad propia. La acción socioeducativa de profesionales formados y competentes favorece el paso de estos adolescentes a una realidad de participación activa y en la toma de decisiones, de progresiva recuperación del protagonismo sobre sus vidas y de implicación responsable y crítica en la sociedad de su tiempo.

NOTAS

- [1] Proyecto n.º CTINV041/11 financiado por Opción 3 S. C., Igaxes 3, Fundación Isos y Fundación Trébol, en convenio de colaboración con la UNED (Art. 83 LOU) y con la participación del Ayuntamiento de Madrid, la Universidad de A Coruña, la Universidad de Girona, el Grupo de Investigación G44Edu16 – Contextos de Intervención socioeducativa de la UNED y la Fundació Pare Manel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIEJI (2005). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. <http://goo.gl/wknM45>
- 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, 115-1123.
- Andreu, J., García-Nieto, A. y Pérez Corbacho, A. M. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bautista-Cerro, M. J. y Melendro, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XX1*, 14 (1), 179-200
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.
- 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 development model and implications for developmental life-course theory. En D. P. Farrington (Ed.) *Advances in criminological theory: Vol.14. Integrated developmental and life-course theories of offending* (pp. 93-123). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cruz, L. (2009). *Infancias y Educación Social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: EUEDEMA.
- García Mínguez, J. y Sánchez Ramos, 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.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goyette, M., Pontbriand, A. y Bellot, C. (2011). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*. Montréal (Canada): Presses de l'Université du Québec
- Hicks, L y Stein, M (2010). *A multi-agency guide for professionals working together on behalf of teenagers*. London: Department for children, schools and families (DCSF).
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.

- Meireiu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Melendro, M. (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED.
- Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Melendro, M. y Cruz, L. (2013). Los escenarios de la intervención. En Melendro, M. y Rodríguez Bravo, A. E., *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social* (pp. 85-140). Madrid: UNED
- Montserrat, C. y Casas, F (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*, 13 (2), 117-138
- 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
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- 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. *VI Congreso estatal de Educación Social. Nuevas visiones para la Educación Social, experiencias y retos de futuro*.
- Ortega, J. (2005). ¿Qué pasa con la formación en la universidad?; ¿va unida la profesionalización de los profesores de pedagogía social a la de los/as educadores/as que ayudan a formar? En C. Mínguez (Coord.), *La educación social: discurso, práctica y profesión* (pp. 35-51). Madrid: Dykinson.
- Parazelli, M. (2000). L'imaginaire familialiste et l'intervention sociale auprès des jeunes de la rue: une piste d'intervention collective à Montréal. *Santé mentale au Québec*, 25-2, 40-66.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Rees, G., Gorin, S., Jobe, A., Stein, M., Medforth, R. y Goswami, H. (2010). *Safeguarding Young People: Responding to young people aged 11 to 17 who are maltreated*. London: The children's society.
- Ridge, T. (2002). *Childhood poverty and social exclusion*. Bristol: Policy Press.
- Ruiz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, A., Williamson, G., Cano-Ramos, A. y Zepeda, R. (2013) Educadores de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Un proyecto de cooperación educativa para su profesionalización. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 159-177.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Tomkiewicz, S. (1999). La mystification scientifique. *Le Journal des psychologues*, 168, 48-49.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. M. (2006). *Grounded Theory: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- UNICEF (2005). *Estado social de la infancia 2006. Excluidos e invisibles*. Madrid: UNICEF.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Carme Montserrat. Doctora por la Universitat de Girona (UdG), profesora de la Facultad de Educación y Psicología. Profesora del Máster de intervención psicosocial y el Master de políticas sociales y acción comunitaria. Miembro del Equipo de Investigaciones sobre Infancia, Adolescencia, Derechos de los Niños y Niñas y su Calidad de Vida (ERÍDIQV). Sus principales áreas de investigación están centradas en infancia y juventud en dificultad social, así como en su bienestar y derechos.

Miguel Melendro. Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Educación (UNED). Director del Máster en Acción Socioeducativa con colectivos vulnerables: familia, infancia, adolescencia y juventud. Miembro del Grupo de investigación Contextos de Intervención Socioeducativa. Líneas de investigación prioritarias en intervención/acción socioeducativa con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social, tránsito a la vida adulta, educación eco-social y pensamiento complejo en educación.

Dirección de los autores: Carme Montserrat Boada
Facultad de Educación y Psicología
Universitat de Girona
Plaça Sant Domènec, 9
17071 Girona
E-mail: carme.montserrat@udg.edu

Miguel Melendro Estefanía.
Facultad de Educación. Despacho 253
UNED
C/ Juan del Rosal, 14
28040 Madrid
E-mail: mmelendro@edu.uned.es

Fecha Recepción del Artículo: 09. Diciembre. 2014
Fecha modificación del Artículo: 19. Octubre. 2015
Fecha Aceptación del Artículo: 04. Enero. 2016
Fecha Revisión para Publicación: 13. Marzo. 2017

