

ISSN: 1139-613X

8

COMPETENCIAS PARA LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL¹

(COMPETENCES FOR SOCIO-EDUCATIONAL INTERVENTION WITH YOUNG PEOPLE IN SOCIAL DIFFICULTY)

M^a José Bautista-Cerro Ruiz y Miguel Melendro Estefanía

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Instituto de Investigación Ecosocial Opción 3

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una reciente investigación sobre lo que supone ser un/a educador/a competente en la intervención socioeducativa con población juvenil en dificultad social. En la investigación se utilizó una metodología *ex post facto* de tipo causal-correlacional, en la que se recurrió al análisis longitudinal de la información disponible en torno al momento de la emancipación de los jóvenes.

Para ello se seleccionaron dos muestras, una de educadores y otra de jóvenes (significativa estadísticamente, *n.c.*99%; *m.e.*0.1), y se procedió a la aplicación de una batería de instrumentos (cuestionarios, entrevistas, análisis de documentación) con el fin de contrastar los resultados relacionados con la definición de competencias en intervención socioeducativa y las aportaciones teóricas al respecto.

En la discusión se profundiza sobre las diferentes valoraciones de jóvenes y profesionales, y se concluye definiendo siete competencias específicas para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social.

ABSTRACT

This article presents the results of a recent research which deals with the issue of what means to be a competent educator in the socio-educational inter-

vention with young people in social difficulty. We have used a methodology ex post facto, causal-correlational, which used the longitudinal analysis of the information available around the time of the emancipation of young.

We selected two samples, educators and young people (statistically significant, c.i. 99%; m.e. 0.1), and we proceeded to implement a battery of instruments (questionnaires, interviews, analysis of documentation). The information obtained has been contrasted with the theoretical contributions on specific competences for socio-educational intervention with young people in social difficulty. The discussion elaborates the different assessments of young people and professionals, and concludes by identifying seven specific competencies to the socio-educational intervention with youth in social difficulty.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Cuando aún están activos los focos de debate en torno al modelo de competencias en la formación universitaria, esta investigación aproxima las percepciones y expectativas de profesionales y jóvenes sobre lo que supone ser un educador competente en el ámbito socioeducativo. Nos centramos en la intervención con un sector de población que tiene graves dificultades para su inclusión y participación en nuestra sociedad y que, algunas investigaciones (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Bendit y Stokes, 2004; Inglés, 2005) califican como “jóvenes adultos”. Se trata de jóvenes que se encuentran en un momento especialmente vulnerable de su trayectoria vital, necesitados de apoyos externos importantes para poder realizar con ciertas garantías de éxito la transición, temprana y obligada en muchas ocasiones, de la vida adolescente a la vida adulta. Se plantea, en ese sentido, la necesidad de profundizar en su apoyo institucional a través de “políticas de transición” que tengan en cuenta tanto sus especiales características y necesidades, como sus circunstancias generacionales. De estas políticas de transición forman parte relevante los educadores sociales y otros profesionales de la intervención socioeducativa.

El estudio realizado aporta información sobre aquellas competencias profesionales que los propios educadores sociales y los jóvenes reconocen como prioritarias en el desarrollo de la intervención socioeducativa en este ámbito. Sintetizamos aquí la triangulación entre ambas perspectivas –profesionales y jóvenes-, a la vez que las contrastamos con las competencias que se han perfilado para el nuevo Grado en Educación Social.

Este contraste nos facilitará -desde la dialéctica entre teoría y práctica, entre el quehacer cotidiano del educador, las expectativas de los jóvenes con los que trabaja y las propuestas de formación más innovadoras- una mayor

profundización y efectividad a la hora de abordar el desarrollo competencial del educador social. Uno de los objetivos fundamentales de esta investigación fue el de describir y valorar las competencias más relevantes en la intervención socioeducativa que se están llevando a la práctica actualmente para procurar el mayor éxito en la inserción personal, social y laboral de esta población.

Hay una serie de apreciaciones a tener en cuenta antes de abordar el tema que nos ocupa. Habría que mencionar algunas interesantes investigaciones y reflexiones útiles para contextualizar nuestro objeto de trabajo, y para profundizar y destacar aquellas cuestiones que mayor relevancia presentan en relación a las competencias en la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social.

Así, la educación basada en competencias aparece como un nuevo enfoque que, insistiendo en aprendizajes activos y autónomos, viene a completar y a matizar la tradicional formación basada únicamente en conocimientos.

Aunque las competencias pueden ser operativizadas y consideradas como el logro de unos resultados definidos, observables y evaluables, el concepto es mucho más complejo y supone la existencia de un proceso continuo de aprendizaje que no finaliza al término del periodo académico sino que continúa vivo, enriqueciéndose a lo largo de toda la vida, siendo a la vez resultado y artífice del desarrollo personal y profesional.

Como sostiene Perrenoud (2004, 7) las competencias se adquieren a través de la formación, pero también a través de la experiencia y las vivencias personales. En este sentido, el camino emprendido por la Unión Europea sigue, en cierta medida, este enfoque cuando busca metodologías válidas que permitan evaluar, reconocer y acreditar las competencias que hayan sido adquiridas en procesos de aprendizaje ajenos a la educación formal, e incluso, mediante la experiencia laboral reconocida. En España esta labor comenzó a desarrollarse a través del *Proyecto ERA 03*. Se trata de un proyecto experimental promovido por el Ministerio de Educación y Ciencia, financiado por el Fondo Social Europeo, que fue presentado como una respuesta ante la necesidad de reconocimiento y acreditación de las cualificaciones obtenidas por vías no formales de aprendizaje, o mediante experiencia laboral para unos colectivos determinados de trabajadores. Tras unos años sin avances significativos, el reconocimiento de competencias adquiere protagonismo y las disposiciones legales aparecidas ponen de manifiesto la voluntad política de que se convierta en una realidad lo antes posible.

Las competencias son un fenómeno complejo -pues en él intervienen una serie de elementos que se interrelacionan- y multidimensional, ya que tiene componentes cognitivos, físicos, sociales, culturales, etc. Se concretan

en la relación dialéctica del sujeto (como sistema de conocimiento) y el entorno, e implican un acto inicial de reconocimiento de la situación planteada, sea esta real o ficticia. Como señala Wagensberg (1998,141), “jugar es ir eligiendo entre lo posible. Ganar es una buena elección”. Así, ser competente consiste en realizar una actuación exitosa eligiendo la respuesta adecuada - entre una gama de posibles respuestas- ante una cuestión que nos plantea el contexto. El individuo será de este modo, siguiendo a Le Boterf (2000, 42), el constructor de sus competencias, ya que “realiza con competencia unas actividades combinando y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos incorporados y unas redes de recursos de su entorno”.

Existen variadas tipologías de competencias. La más extendida es la ya clásica que establece el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003, 32), diferenciando entre *competencias genéricas* (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y *competencias específicas*.

Definir las competencias necesarias para el desempeño profesional requiere de un perfil profesional sobre el que trabajar. Tomaremos como ejemplo el del/la educador/a social que la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) define del siguiente modo:

El/la educador y educadora social es un/a profesional que realiza una intervención socioeducativa con personas y en sus contextos, con el fin de que logren un desarrollo personal y social pleno, y participen, de modo responsable, en los diferentes ámbitos sociales y comunitarios. Desempeña con otros profesionales una función de intervención social y educativa.

Las funciones profesionales para las que habilita este perfil, aunque pueden establecerse de manera aislada, están interrelacionadas y toman entidad y significado cuando se desarrollan de manera contextualizada. La propia UNED en su diseño para el Grado en Educación Social² establece las siguientes:

- Diseño, desarrollo y evaluación de programas y proyectos socioeducativos
- Gestión y dirección de instituciones y recursos socioeducativos
- Desarrollo y promoción sociocultural
- Mediación social, cultural y educativa
- Análisis e investigación de los contextos socioeducativos
- Formación de agentes de intervención socioeducativa

Los profesionales de la educación social deben contar, por tanto, con una formación en competencias que les facilite el desempeño de las mencionadas funciones profesionales en una serie de ámbitos, entre los que se encuentra el de la acción socioeducativa con minorías y grupos sociales desfavorecidos, y dentro de él, la intervención con jóvenes en dificultad social.

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En relación al ámbito de actuación socioeducativa mencionado –intervención con jóvenes en dificultad social– se planteó un estudio de competencias socioeducativas como parte de una investigación sobre “el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social” realizada entre 2005 y 2008. Esta investigación, de carácter *ex post facto*, recurre al análisis longitudinal de la información disponible en torno al momento de la emancipación e incorporación a la vida adulta autónoma de los jóvenes del sistema de protección de menores y a las características de la intervención socioeducativa realizada con ellos.

Se plantearon una serie de objetivos de investigación que, además de delimitar y caracterizar el contexto y dar a conocer las características del tránsito a la vida adulta efectuado por estos jóvenes, ayudaran a describir, analizar y valorar el modelo de intervención socioeducativa utilizado.

En relación a esta última finalidad, se avanzó en la determinación del perfil competencial de los educadores sociales intervinientes, así como de las estrategias y expectativas de los profesionales implicados y sus aportaciones al modelo de intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. Y, junto a ello, se estudiaron los elementos de la intervención socioeducativa más apreciados por los jóvenes.

En el Gráfico 1 se incluye el esquema general de la investigación en relación al tema planteado en este artículo.

La muestra de jóvenes y educadores con la que se trabajó presenta las siguientes características:

- *Educadores* de programas y recursos de protección que realizan intervenciones con jóvenes en dificultad social. La muestra, obtenida a través de un muestreo por cuotas, se compuso de 36 profesionales, con una media de seis años y una moda de tres años de experiencia profesional. Estos educadores cumplieron un cuestionario sobre intervención socioeducativa en este ámbito.
- *Jóvenes en dificultad social* —entre 16 y 19 años de edad— con los que se realizaron intervenciones socioeducativas continuadas desde

programas y recursos de protección de menores. Sobre una población de 1.268 sujetos se procedió a extraer una muestra aleatoria (nivel de confianza del 99% y margen de error de 0.1) de 87 sujetos, a la que se aplicó una entrevista semiestructurada y un cuestionario.

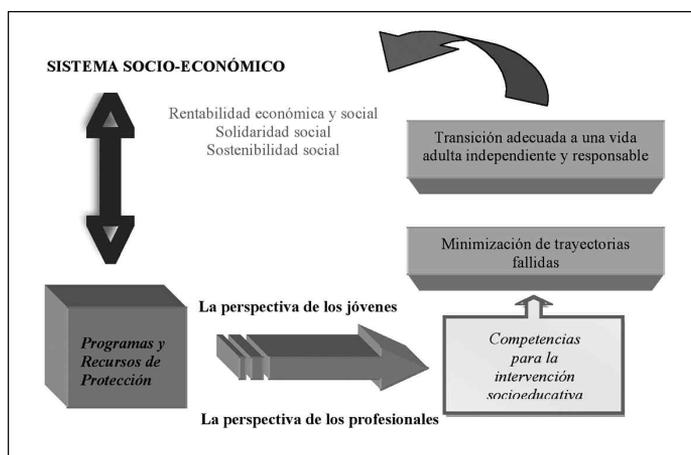


Gráfico 1. Competencias socioeducativas en la intervención con jóvenes en dificultad social

Para el tratamiento de la información disponible se emplearon técnicas estadísticas descriptivas, técnicas de análisis cualitativo/cuantitativo paramétricas y no paramétricas (descriptores cualitativos, técnicas de triangulación, chi cuadrado, tablas de contingencia), y técnicas de análisis bivariable y multivariable (r de Pearson, t de Student, matrices de correlaciones y covarianzas, regresión lineal, regresión categorial). En los estudios sobre la fiabilidad de los instrumentos, el cuestionario a educadores ofreció un elevado grado de consistencia interna, (alfa de Cronbach de 0.85), mientras que la entrevista a jóvenes mostró un grado de sinceridad en la respuesta elevado (98,7% de las valoraciones entre bueno y muy bueno), a la vez que un elevado nivel de colaboración de los jóvenes en su realización.

3. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y EL ESCENARIO

En cuanto a las características de los equipos educativos investigados, se trata de personas jóvenes -en torno a los treinta años de edad-, en una proporción similar entre hombres y mujeres, y con estudios relacionados con la psicología, la educación, la sociología o el derecho. Son profesionales con un buen nivel formativo inicial, que además han recibido una amplia formación complementaria, centrada especialmente en la intervención socioeducativa

con menores y en la planificación y gestión de recursos educativos. Se trata de profesionales que cambian con cierta frecuencia de lugar de trabajo.

Un dato relevante es que más de un tercio de los educadores contratados en estos programas y recursos (38,46%) ha tenido previamente experiencias de trabajo similares a las que pueden encontrar los jóvenes investigados. Ésta será sin duda una importante referencia para poder entender la situación de los jóvenes y apoyarles educativamente, y aporta una serie de competencias muy ligadas a la intervención socioeducativa.

Respecto a las características de la población juvenil investigada, podemos hablar de un grupo de jóvenes en dificultad social caracterizado por un bajo porcentaje de población femenina (36%) en relación a la población masculina, y un elevado porcentaje de jóvenes extranjeros (31%), de más de treinta nacionalidades diferentes. Un número importante de estos jóvenes ha pasado por más de un centro de protección (21%) en un corto espacio de sus vidas; la mitad de ellos han permanecido más de un año ingresados en centros de menores, un 20% más de dos años, y un 9% más de tres.

Otra característica relevante es su baja formación inicial. La gran mayoría no ha vivido éxitos importantes en su formación académica, ni ha experimentado progresos demasiado estimulantes en ella, más bien al contrario. El mayor porcentaje procede de una Enseñanza Secundaria Obligatoria sin culminar o de programas de diversificación y/o compensación educativa (87%). La hostelería, la cocina y las profesiones de electricidad y peluquería son las especialidades de formación profesional que han cursado cerca de la mitad de los jóvenes investigados (45%).

Respecto a la situación laboral, los tipos de contrato predominantes han sido los temporales (32%), de formación (23%), por obra (11%) o por acumulación de tareas (2%), que en general suponen un empleo precario y de corta duración (67% de los jóvenes). Solo un 3% de los contratos fueron de carácter indefinido.

¿Cómo ha sido el tránsito a la vida adulta de estos jóvenes? Se trata de una población que ahora habita fundamentalmente en la ciudad, cuya presencia en el ámbito rural es prácticamente inexistente. Estos jóvenes viven mayoritariamente en pisos propios o compartidos (90%), cambian con cierta facilidad de lugar de residencia y, también, de núcleo de convivencia. Cohabitan con la familia de origen (42%) y con amigos, compañeros de piso o de trabajo (38%). Algunos han constituido su propia familia (10%); son tantos como los que viven solos, otro 10%. Afirman llevarse bien o muy bien con las personas con las que conviven (91% de los casos). La mayoría de ellos/as manifiestan tener un mundo de relaciones amplio y fluido, mues-

tran una adecuada socialización y tienen una extensa red de apoyo social. Sus principales aficiones son por este orden: hacer deporte (33%), quedar con amigos o con la pareja (29%) y salir de fiesta (10%).

En torno al 70% de los jóvenes mantiene aún relación con personas que conocieron en los programas y recursos de protección, tanto educadores/as (47,8%) como antiguos compañeros (52,2%), que en algún caso se han convertido en amigos, novios/as o compañeros de trabajo.

Un 25% de los jóvenes ha tenido problemas con la justicia después de cumplir la mayoría de edad, pero posteriormente este porcentaje se ha reducido al 17,2%. En lo que respecta a la situación de salud, por lo general es bastante buena. En relación al consumo de sustancias tóxicas, el 44,8% de los jóvenes manifiesta consumirlas, aunque la gran diversidad y confusión existente acerca de lo que cada uno de ellos considera sustancia tóxica hace que este aspecto sea difícil de valorar. Alcohol, tabaco y hachís son los más mencionados.

El 64% de los jóvenes se encontraba trabajando, y poco más de un tercio de ellos (36%) sin trabajo. Los principales trabajos en los que se encontraban contratados los jóvenes entrevistados se corresponden de forma manifiesta con los puestos de trabajo obtenidos mientras estuvieron en programas y recursos de protección (hostelería, construcción y comercio), aunque también encontramos profesiones -topógrafo, educadora, óptica- que requieren un mayor nivel formativo y profesional.

Su salario medio ronda los novecientos euros mensuales. Como dato significativo, solo un 18% de ellos opina que se encontraba mejor cuando dependía del sistema de protección, mientras que un 82 % manifiesta encontrarse mejor en su situación actual. Al preguntar por las razones de que esto sea así, la gran mayoría opina que ahora es más independiente y responsable de su vida (70%). Aproximadamente las tres cuartas partes de los jóvenes entrevistados (73%) considera que la vida les va actualmente bien o muy bien.

4. LA PERSPECTIVA DE LOS EDUCADORES SOBRE LAS COMPETENCIAS SOCIOEDUCATIVAS EN LA INTERVENCIÓN CON JÓVENES EN DIFICULTAD.

Hemos de tener en cuenta que la percepción de la realidad que tienen los educadores, además de aportar información sobre el contexto de la intervención socioeducativa, muestra con bastante claridad sus posicionamientos, sus expectativas y motivaciones en relación al trabajo que realizan y a la población con la que lo realizan. Asimismo, nos aproxima su valoración sobre las competencias que consideran más adecuadas en su ámbito

profesional. Algunas de estas competencias son expresadas de forma directa, y otras han sido deducidas de sus afirmaciones, planteamientos y propuestas. Como hemos visto, las competencias son un concepto complejo y su inserción generalizada en el ámbito educativo es relativamente reciente, por lo que son todavía pocos los profesionales y usuarios que piensan en términos de competencias. En el caso que nos ocupa, esta terminología se usa muy escasamente –y con frecuencia de forma errónea- a la hora de hablar sobre las actuaciones profesionales de quienes realizan la intervención.

En este sentido, hemos ido avanzando en la delimitación de competencias, tal y como se refleja a continuación. En la tabla 1 se recogen –por orden de prioridad- las respuestas que ofrecen los educadores cuando se les pregunta por los aspectos de su intervención socioeducativa que consideran más eficaces, así como por los principales obstáculos, impedimentos o limitaciones más frecuentes en este tipo de intervención socioeducativa.

VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA
Aspectos más eficaces de la intervención
Fomentar habilidades de autonomía
Dar protagonismo a los jóvenes
Cuidar la relación entre los educadores y los jóvenes
Realizar una buena planificación y coordinación de actuaciones
El propio trabajo del educador y su formación
Aspectos que definen una intervención socioeducativa inadecuada y/o poco eficaz
La intervención parcelada sobre la situación del joven
La descoordinación de recursos
Una intervención socioeducativa de tipo asistencial o paternalista
Una relación educativa escasamente equilibrada y estructurada
El trazado de objetivos y/o itinerarios poco realistas
Obstáculos, impedimentos o limitaciones más frecuentes en la intervención
La falta de apoyos y recursos institucionales
La descoordinación entre los recursos existentes
La falta de motivación del joven
Un entorno sociofamiliar que obstaculiza la intervención

Tabla 1. Valoración de la intervención socioeducativa por parte de los educadores

Así, entre los elementos facilitadores del desempeño profesional que aportan los educadores, encontramos competencias que estarían incluidas dentro del grupo de genéricas, como son las que se refieren a las habilidades interpersonales:

- a) Empatía, proximidad y cercanía al joven (27%).
- b) Habilidades sociales y de comunicación (20%)
- c) Flexibilidad, tolerancia y respeto hacia los jóvenes (14%)

Los profesionales de la intervención valoran igualmente de manera positiva competencias específicas. Aunque establecen la importancia de la experiencia como requisito necesario para acceder a este ámbito de trabajo, entienden que en la formación que deben recibir habría que contemplar:

- a) La metodología de intervención y, de forma más concreta, habilidades sociales y técnicas de resolución de conflictos. (31%)
- b) El conocimiento de la población con la que se está trabajando, su contexto y sus peculiaridades personales, sociales y educativas. (28%)

Otros aspectos que mencionan los profesionales nos ayudan a reconocer elementos necesarios para el desarrollo de las competencias en la intervención. Es el caso de las *técnicas específicas para el trabajo con los jóvenes*. Su motivación, participación y asistencia voluntaria a los programas de empleo se relacionan directamente, como no podía ser de otro modo, como predictores de la eficacia en la intervención. Pero aunque muchos jóvenes en dificultad social asisten a los centros y recursos de protección –nos referimos aquí especialmente a recursos en medio abierto- de forma voluntaria, otros muchos no lo hacen así. Esto supone el despliegue de toda una serie de técnicas para “enganchar” a los jóvenes que sólo pueden desarrollarse con una flexibilidad importante en los compromisos adquiridos y la exigencia de su cumplimiento.

Esta *flexibilidad en el diseño de la intervención* aparece directamente relacionada con el interés por la participación de los jóvenes en la toma de decisiones sobre su futuro personal, social y laboral, junto a los educadores y otros profesionales que trabajan con ellos. Flexibilidad que se ve en parte limitada por la exigencia de los profesionales hacia los jóvenes para que éstos cumplan los compromisos adquiridos. Es un conjunto de posicionamientos y un planteamiento de la relación educativa que se

muestra de forma muy coherente en las respuestas ofrecidas al cuestionario por los educadores, muy compacto y que el grupo parece tener muy asumido.

A su vez los educadores plantean cómo ellos mismos disponen muy limitadamente de recursos, estrategias y de la flexibilidad suficiente para *abordar situaciones imprevistas o inciertas* (puntuación de 5,14 sobre 10), que constituyen una parte importante de las situaciones que se encuentran cotidianamente. Aparecen así claramente asociados el *conocimiento del entorno* –en sus distintos aspectos– por parte de los profesionales, su *capacidad para disponer de recursos y estrategias ante lo imprevisto o lo incierto*, y su disposición a *diseñar estrategias e itinerarios flexibles, adaptados a las necesidades y posibilidades de cada joven*.

Otro elemento en el que la mayoría de los educadores coincide (8,94 sobre 10, $sd=1,45$) es en la necesidad de *hacer evaluaciones periódicas* de la situación de los jóvenes en dificultad social después de finalizada la intervención socioeducativa con ellos. Los profesionales ven muy conveniente también la realización de evaluaciones iniciales, de proceso y de resultados de la intervención socioeducativa mientras el joven está participando en el recurso o programa (5,72, 6,14 y 6,22 sobre 10 respectivamente). Pero curiosamente sólo la evaluación inicial es relacionada por los educadores con la eficacia en la intervención socioeducativa.

Finalmente es importante mencionar cómo el trabajo con las familias de los jóvenes es una “tarea pendiente” en este ámbito, y así lo revelan también los propios profesionales en sus respuestas. Como propuestas de actuaciones a emprender en este sentido, se aportan las siguientes:

- d) Actuaciones desde la educación y *orientación familiar* (31%)
- e) Participación de todos los actores sociales y búsqueda de la corresponsabilidad en la intervención (22%)
- f) Flexibilidad de la intervención en función de las características de cada caso concreto (22%)

Respecto a la formación de los profesionales, es significativa también su opinión de que no se lleva a cabo con la necesaria frecuencia y de forma sistemática, lo que supone una grave limitación para el desarrollo de la intervención socioeducativa. Máxime cuando también se reconoce que el educador, con su bagaje personal, su experiencia y formación, es la principal herramienta de trabajo, muchas veces la única, en este ámbito. Esto nos lleva de nuevo a la importancia de plantear *una formación que incida en el desa-*

rollo de competencias como parte de ese bagaje personal y profesional, clave en la intervención socioeducativa en este contexto.

Por otra parte, los profesionales están bastante de acuerdo en apreciar que la intervención socioeducativa produce cambios significativos en el comportamiento social responsable, así como en la adquisición y consolidación de unos valores éticos más firmes de los jóvenes en dificultad social. Esto implica la adquisición, por parte de educadores de las competencias necesarias para transmitir esos valores éticos, desde planteamientos deontológicos pero también de educación moral, cívica, para la ciudadanía...

5. LO QUE NOS DICEN LOS JÓVENES SOBRE LAS COMPETENCIAS EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

Como referencia inicial, hay que tener en cuenta que prácticamente todos los jóvenes entrevistados -salvo uno- piensan que es importante que existan recursos de protección e inserción dirigidos a jóvenes como ellos. A continuación resumimos algunos aspectos sumamente interesantes -desde los recuerdos, aprendizajes y valoraciones de estos jóvenes sobre los recursos y programas de protección- para poder establecer lo que ellos perciben como "competencias" de los profesionales que trabajaron con ellos. En este caso de los jóvenes, podemos encuadrar las competencias mencionadas dentro del grupo de competencias genéricas, es decir aquellas en las que deben estar formados distintos profesionales y no únicamente los que nos ocupan.

Un recuerdo fuerte y consistente de los jóvenes se refiere a la valoración muy positiva de la relación personal establecida con los educadores (28%), y en concreto con algunos de ellos cuyos nombres mencionan con una carga afectiva importante. Unido a este recuerdo hacia los educadores/as, mencionan el recuerdo del buen trato personal recibido, de la ayuda prestada y del interés personal que sintieron hacia sí mismos, hacia sus problemas, expectativas y posibilidades de futuro (14%). Los jóvenes valoran también de forma muy elevada y homogénea la cualificación de los educadores (de 8,97 sobre 10, *ds* 1,37), y en concreto consideran, de forma bastante unánime, que la flexibilidad y la capacidad de los educadores para reaccionar ante imprevistos es muy alta (8,14; *ds* 1,43).

Algunos aspectos positivos destacados por los jóvenes como resultado de la atención socioeducativa recibida hacen referencia a cómo aprendieron a independizarse y madurar (38%), a convivir y relacionarse (25%), a tomar interés por el estudio y el aprendizaje (7%) y a contactar con el mundo del trabajo (6%). Estos aprendizajes son relacionados directa e intensamente por

los jóvenes con sus recuerdos de los educadores/as (entre el 50% y el 54% de variación conjunta en las tablas de contingencia).

Los indicadores mencionados tienen que ver sobre todo, de nuevo, con las habilidades interpersonales. Sin embargo, como señalábamos también en el caso de los educadores, más que identificar competencias expresan los comportamientos profesionales que consideran adecuados. Igualmente, los jóvenes mencionan el trato recibido y la relación personal con los educadores como elementos facilitadores de su estancia en los centros. Por tanto, encontramos que la competencia “comunicación interpersonal” se encontraría situada en el grupo de las mejor valoradas por los jóvenes.

Los profesionales competentes en comunicación interpersonal se caracterizan por su habilidad para establecer relaciones positivas en entornos diversos, con todo tipo de personas, principalmente a través del diálogo. Un diálogo en el que tienen presentes y utilizan aspectos verbales y no verbales de la comunicación para lograr los objetivos marcados.

Por otra parte, los jóvenes mencionan como positivo el buen ambiente en los centros, el compañerismo y el clima de respeto. Este contexto precisa de *un dominio de alto nivel de la competencia que nos ocupa* y que incluye el respeto, la motivación, la creación de un espacio relacional en el que fluya la comunicación basada en ese respeto, la sinceridad y el diálogo constructivo.

Es evidente que esta competencia está íntimamente relacionada con otras, también de carácter genérico como son el *trabajo en equipo, desarrollo de la empatía o el liderazgo y otras específicas como la resolución de conflictos, la identificación y el diagnóstico de situaciones complejas*.

Los jóvenes también valoran positivamente la capacidad de los educadores para reaccionar ante imprevistos. Igualmente, *se trata de una competencia muy compleja* fruto de la interacción por un lado de competencias genéricas, como por ejemplo aplicar los conocimientos a la práctica, la toma de decisiones, negociar de forma eficaz, y específicas como identificar problemas complejos, entre otras.

En cuanto a un recurso concreto, los programas de inserción sociolaboral, los jóvenes recuerdan cómo se les ayudó a buscar trabajo, se les enseñó lo necesario para ello, se les puso en contacto con sus primeros empleos y se les apoyó a la hora de mantenerlos (27%). *Esto implica el desarrollo de una serie de competencias relacionadas con la selección de metodologías y técnicas de trabajo con jóvenes y también relativas al análisis de la información y recursos disponibles para la toma de decisiones*.

Por lo que respecta a los centros de protección, hay que resaltar cómo un 26% de los jóvenes mencionan una normatividad restrictiva y excesiva. La rigidez en los horarios es, de forma repetida (12%), un elemento poco apreciado por los jóvenes durante su estancia en los centros de menores, unido de forma clara a esa percepción negativa de una normatividad excesiva y de la restricción a su libertad de movimientos. Esto nos hace reflexionar sobre una serie de competencias cuyo desarrollo beneficiaría de forma importante a la intervención en este contexto, como la capacidad para *analizar la realidad desde una comprensión sistémica* integrando los diferentes conocimientos, metodologías y enfoques, al igual que *gestionar programas y equipamientos en función de las necesidades de la población atendida*. Entendemos que todo ello adquiere mayores posibilidades de éxito si se combina adecuadamente con buenas dosis de empatía y de habilidades de comunicación y negociación.

Por otra parte, los aprendizajes obtenidos por los jóvenes durante su paso por recursos y programas de protección tienen una relación estrecha y directa con la percepción del joven de que consiguió los recursos suficientes para cubrir sus necesidades personales. La inmensa mayoría ha realizado un tránsito a la vida adulta con el que se muestran conformes, y valoran mucho mejor su situación actual (82%) que la que tenían en su periodo de dependencia del sistema de protección. Ser autónomo, independiente, sentirse libre para tomar sus propias decisiones (69%) han constituido lo más agradable del tránsito a la vida adulta; junto a ello, ser capaz de valorar los cambios en su vida, ser capaz de adaptarse a ellos o incluso de transformar su propia realidad (6,9%) son adquisiciones, aprendizajes que valoran enormemente, y que han construido en gran medida a partir del trabajo socioeducativo desde los programas y recursos de protección, como ellos mismos reconocen. Los sentimientos de responsabilidad, independencia y autonomía de los jóvenes nos aproximan a una idea del buen funcionamiento de las instituciones tratadas, planificadas para obtener este tipo de resultado, mejorando ostensiblemente la situación de una población en grave riesgo de marginación e inadaptación social. Los menos satisfechos en este tránsito a la vida adulta echan de menos el apoyo que recibían (6,1%) o la comodidad de tenerlo todo hecho (14,1%). De nuevo estos planteamientos nos hacen pensar en competencias de los educadores relacionadas con su capacidad para trabajar con las actitudes y valores. La nueva visión de los jóvenes respecto a su nueva vida y sus posibilidades tiene que ver con actitudes de responsabilidad, respeto y ética personal y profesional. En este punto, la labor de los educadores es fundamental para conseguir que los usuarios construyan una matriz propia de valores en consonancia con la sociedad en la que viven, a través de la cual puedan apreciar valores pero también denunciar contravalores, siendo partícipes de una ciudadanía crítica y activa. En este sentido, y como ya

apuntábamos antes, los educadores deben contar con competencias éticas personales y profesionales que sean capaces de insertar en sus decisiones y actuaciones.

6. DOS PERSPECTIVAS, DOS REALIDADES. DISCUSIÓN Y PROPUESTAS.

Acompañar a los jóvenes con mayores dificultades para transitar a una vida adulta independiente y responsable es una tarea compleja, sensible, en ocasiones dura. Tener la oportunidad y el valor de intervenir en un momento crucial de la vida de las personas, en un escenario vital para la sociedad y para su futuro, comporta una gran responsabilidad, una carga de riesgo, y la necesidad de comprobar, al cabo del tiempo, que el trabajo realizado sirvió para transformar la realidad y para aproximarnos a una sociedad más justa, equilibrada, sostenible. Investigar acerca de todo ello es parte de esa necesidad, la necesidad de conocer, de saber, de contemplar en la distancia para qué sirvió ese gran esfuerzo social y personal. Requiere también un esfuerzo de síntesis y el valor añadido de proponer elementos de mejora, en este caso sobre las competencias más adecuadas para una intervención socioeducativa eficaz con jóvenes en dificultad social.

Ambos colectivos –jóvenes y educadores- señalan la importancia de los profesionales a la hora de alcanzar los objetivos marcados y la necesidad de contar con suficientes recursos materiales y humanos como base para el éxito de los programas. Las tareas, contextos, usuarios y situaciones a los que tienen que hacer frente los profesionales son, como ya mencionábamos, de una gran complejidad, por ello las competencias con las que deben contar lo son también. Hablamos por tanto de un profesional que cuenta con un nivel de competencia elevado obtenido a través de la formación y/o a través de la experiencia, aunque entendemos que un buen profesional es aquel que combina ambos medios para optimizar su desempeño profesional.

De los datos obtenidos hemos ido confeccionando un elenco de aspectos positivos y negativos de la intervención y hemos enunciado una serie de competencias relacionadas con ellos teniendo como referente las establecidas por la UNED para el Grado en Educación Social. Si tomamos en cuenta las señaladas por los profesionales y los jóvenes encontramos que se concede especial importancia a competencias genéricas que tienen que ver con la comunicación, el trabajo en equipo y la flexibilidad aplicada a decisiones y comportamientos. Igualmente, se considera un rasgo de profesionalidad la gestión y planificación de la propia actividad así como la gestión y análisis de la información disponible.

Respecto a las competencias específicas podemos afirmar que las más destacadas tienen que ver con el diseño, ejecución y evaluación de programas e intervenciones. Para ello se considera necesaria la puesta en práctica de metodologías adecuadas y la aplicación de técnicas específicas para el trabajo con jóvenes.

Teniendo en cuenta los aspectos positivos y negativos de las posibles intervenciones, podemos confeccionar un cuadro que recoge las principales competencias requeridas para potenciar intervenciones eficaces, evitar aquellas que puedan ser inadecuadas y minimizar los obstáculos con los que se encuentran los educadores. Hemos obviado aquí las competencias genéricas debido a que entendemos que deben estar presentes en todas las actuaciones de los educadores.

Aspectos más eficaces de la intervención	Competencias específicas
Fomentar habilidades de autonomía	Diseñar planes, programas y proyectos eficaces, innovadores y contextualizados de intervención socioeducativa y de funcionamiento de los recursos educativos desde los que se trabaja
	Fomentar y desarrollar actitudes, valores y formas de relación social con los diferentes colectivos
Dar protagonismo a los jóvenes	Diseñar planes, programas y proyectos eficaces, innovadores y contextualizados de intervención socioeducativa y de funcionamiento de los recursos educativos desde los que se trabaja
	Fomentar y desarrollar actitudes, valores y formas de relación social con los diferentes colectivos
Cuidar la relación entre los educadores y los jóvenes	Fomentar y desarrollar actitudes, valores y formas de relación social con los diferentes colectivos
Realizar una buena planificación y coordinación de actuaciones	Analizar la realidad desde una comprensión sistémica integrando los diferentes conocimientos, metodologías y enfoques
	Diseñar planes, programas y proyectos eficaces, innovadores y contextualizados de intervención socioeducativa y de funcionamiento de los recursos educativos desde los que se trabaja.
	Utilizar los mecanismos de gestión de recursos y coordinación con entidades, programas y equipamientos, en diferentes contextos y para las diferentes necesidades de la población atendida
Interés por la propia profesión y la formación continua	Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación sobre acciones, procesos y resultados socioeducativos

Aspectos que definen una intervención socioeducativa inadecuada y/o poco eficaz	Competencias específicas
La intervención parcelada sobre la situación del joven	Analizar la realidad desde una comprensión sistémica integrando los diferentes conocimientos, metodologías y enfoques Formular juicios a partir de una información que puede ser incompleta para fundamentar el desarrollo de intervenciones socioeducativas
La descoordinación de recursos	Utilizar los mecanismos de gestión de recursos y coordinación con entidades, programas y equipamientos, en diferentes contextos y para las diferentes necesidades de la población atendida.
Una intervención socioeducativa de tipo asistencial o paternalista	Diseñar planes, programas y proyectos eficaces, innovadores y contextualizados de intervención socioeducativa y de funcionamiento de los recursos educativos desde los que se trabaja.
Una relación entre educadores y jóvenes escasamente equilibrada y estructurada	Fomentar y desarrollar actitudes, valores y formas de relación social con los diferentes colectivos, desde una perspectiva que tome en consideración el código ético profesional
El trazado de objetivos y/o itinerarios poco realistas	Diseñar planes, programas y proyectos eficaces, innovadores y contextualizados de intervención socioeducativa y de funcionamiento de los recursos educativos desde los que se trabaja
Obstáculos, impedimentos o limitaciones más frecuentes en la intervención	Competencias específicas
La falta de apoyos y recursos institucionales	Utilizar los mecanismos de gestión de recursos y coordinación con entidades, programas y equipamientos, en diferentes contextos y para las diferentes necesidades de la población atendida
La descoordinación entre los recursos existentes	Utilizar los mecanismos de gestión de recursos y coordinación con entidades, programas y equipamientos, en diferentes contextos y para las diferentes necesidades de la población atendida
La falta de motivación del joven	Diseñar planes, programas y proyectos eficaces, innovadores y contextualizados de intervención socioeducativa y de funcionamiento de los recursos educativos desde los que se trabaja
Un entorno sociofamiliar que obstaculiza la intervención	Analizar la realidad desde una comprensión sistémica integrando los diferentes conocimientos, metodologías y enfoques

Tabla 2. Aspectos de la intervención socioeducativa y competencias relacionadas (elaboración propia)

Teniendo en cuenta estas aportaciones, obtenidas de los resultados de la investigación y de su contraste con las elaboraciones teóricas en el ámbito de las competencias, podemos señalar que las competencias profesionales que se requieren para desarrollar una intervención socioeducativa adecuada en el ámbito de los jóvenes en dificultad social serían:

1. Analizar la realidad desde una comprensión sistémica integrando los diferentes conocimientos, metodologías y enfoques.
2. Formular juicios a partir de una información que puede ser incompleta para fundamentar el desarrollo de intervenciones socioeducativas.
3. Fomentar y desarrollar actitudes, valores y formas de relación social con los diferentes colectivos, desde una perspectiva que tome en consideración el código ético profesional.
4. Diseñar planes, programas y proyectos eficaces, innovadores y contextualizados de intervención socioeducativa y de funcionamiento de los recursos educativos desde los que se trabaja.
5. Utilizar los mecanismos de gestión de recursos y coordinación con entidades, programas y equipamientos, en diferentes contextos y para las diferentes necesidades de la población atendida.
6. Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa.
7. Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación sobre acciones, procesos y resultados socioeducativos.

Entre las aportaciones para la práctica profesional encontramos de una gran relevancia la aplicación de esta propuesta de competencias en ámbitos como la mejora de los programas socioeducativos, la optimización de la intervención de los educadores sociales, la selección de personal o los programas de formación de estos profesionales.

La importancia de definir las competencias necesarias en determinados contextos profesionales no es un mero ejercicio teórico, sino que responde también a necesidades provenientes de la práctica profesional y a las expectativas de los propios trabajadores. La experiencia de profesionales y usuarios es beneficiosa para definir estas competencias, a la vez que los aportes teóricos del ámbito universitario favorecen el rigor y la calidad de la propuesta, siendo la conjunción de ambas perspectivas una ayuda insustituible para avanzar en una intervención socioeducativa adecuada con los y las jóvenes en dificultad social.

NOTAS

1. Investigación financiada por contrato -art. 83 de la L.O.U.- suscrito en fecha 15.11.2006 entre la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Opción 3 S.C. y publicada en dos volúmenes (Melendro 2007 y 2009).
2. La propuesta del Grado en Educación Social Social de la UNED está disponible en su web: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1341155&_dad=portal&_schema=PORTAL

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista-Cerro Ruiz, M.J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles y programas. *Acción Pedagógica*, 16, 6-11.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bendit, R. y Stokes, D. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11 - 29.
- Cachón, L. (2004). *Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Colegios Profesionales de Educación Social (2004). *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. Disponible en: <http://www.eduso.net> [Consulta 2009, 23 de agosto].
- Comisión Europea (2001). *Un nuevo impulso para la juventud europea*. Bruselas: Comisión Europea.
- Du Bois-Reymond, M., Stauber, B., Pohl, A., Plug, W. and Walther, A. (2002). How to avoid cooling out? Experiences of young people in their transitions to work across Europe. *YOYO working paper 2*, internet: www.iris-egris.de/yoyo. [Consulta 2009, 15 de julio].
- Du Bois-Reymond, M. y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11 - 29.
- Equipo OPCIÓN 3 (2000). Trabajar en la inserción social de jóvenes en dificultad. *Revista Documentación Social*, 120, 303 - 328.
- European Commission (2003). Employment and Social Affairs. *The Social Inclusion Process*. Disponible en: www.europa.eu.int [Consulta 2009, 18 de noviembre].
- García Barriocanal, C.; Imaña, A. y de la Herrán, A. (2006). Menores protegidos de la Comunidad de Madrid. Cómo están y cómo valoran ellos y sus familiares la experiencia de acogimiento residencial. *Educación y Futuro*, 14, 29 - 40.
- González, J.; Wagenaar, R. (ed.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- Inglés, A. et al. (2005). *Aprendiendo a volar. Estudio para el análisis de los programas europeos Mentor 15 y Ulises dedicados al proceso de socialización de adolescentes y jóvenes tutelados que han alcanzado la mayoría de edad o están cerca de ella*. Murcia: Fundación Diagrama.
- IRIS (Institute for Regional Innovation and Social Research) (2005). *Thematic Study on Policy Measures Concerning Disadvantaged Youth*. Tubingen: Institute for regional Innovation and Social Research (IRIS).
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lepoutre, D. (1999). La cultura de rue adolescente dans les grands ensembles de banlieue, en Morin, E. *Le défi du XXI^e siècle. Relier les connaissances*. Paris: Éditions du Seuil.

- Mathieu-Fritz, A. y Braganti, T. (2004). *Métier: éducateur technique spécialisé. Formation, diplôme, carrière*. Paris: Editions ASH.
- MEC (2004). *Proyecto ERA 03. Evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales (Proyecto experimental)*. Madrid: MEC.
- Melendro, M. (Dir.) (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- 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. (1999). L'educatore sociale e l'intervento socioeducativo con i minori in Spagna. *Revista Pianeta Infancia*, 12, 269-279.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Wagensberg, J. (1998). *Ideas para la imaginación impura*. Barcelona: Tusquets.
- Walther, A. y Pohl, A. (2005). *Thematic Study on policy Measures concerning Disadvantaged Youth*. Tübingen: IRIS.
- Walther, A., Stauber, B. ET AL. (2002): *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* EGRIS, Leske and Budrich: Opladen.

PALABRAS CLAVE

Competencias, intervención socioeducativa, jóvenes, dificultad social.

KEY WORDS

Competencies, social-educational intervention, young people, social difficulty.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

M^a José Bautista-Cerro Ruiz, Doctora en Pedagogía, Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología. Profesora ayudante del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social en la UNED. Ha sido Secretaria Adjunta para el diseño de Títulos de Grado en la misma Facultad. Es experta en temas de Espacio Europeo de Educación Superior; Competencias y Educación Ambiental. Es miembro de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible de la UNED.

Miguel Melendro Estefanía. Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Director del Instituto de Investigación Ecosocial Opción 3 (www.institutoopcion3.es). Sus líneas de docencia, publicación e investigación prioritarias se centran en la intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social, educación ecosocial, pensamiento complejo y teoría de sistemas aplicados al ámbito educativo.

Dirección de los autores: M^a José Bautista Cerro
UNED-Facultad de Educación
Senda del Rey, 7 Despacho 116
28040 Madrid
e-mail: mjbautistac@edu.uned.es

Miguel Melendro Estefanía
UNED-Facultad de Educación
Senda del Rey, 7 Despacho 116
28040 Madrid
e-mail: mmelendro@edu.uned.es

Fecha de Recepción del Artículo: 08. Enero. 2010
Fecha de revisión del artículo: 15. Febrero. 2010
Fecha de Aceptación del Artículo: 23. Febrero. 2010