

Universitat de València
Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació
Programa de doctorado: Estudios sociales y políticos de la Educación



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

***EL PERFIL PROFESIONAL DEL EDUCADOR/A SOCIAL
EN LOS CENTROS DE MENORES DE LA COMUNIDAD
VALENCIANA***

TESIS DOCTORAL
Autor: Manuel Tarín Cayuela
Director: Dr. Joan María Senent Sánchez

Valencia, 2015

Durante mucho tiempo no me vi capaz de hacer este trabajo y ese tiempo lo perdí...

Pude aprovechar mi trabajo de investigación del DEA, pero debido a una apuesta inconsciente por la Educación social tuve que partir de cero y todo se complicó...

Durante algún tiempo lo vi imposible, y no hice nada. Porque creo que realmente era así; la familia, el centro de menores, las clases en la universidad...

Luego encontré una motivación diferente. Puse la dosis de esfuerzo personal necesaria y encontré la ayuda desinteresada de amigos, familia y compañeros de profesión. Entonces comenzó a acercarse implacable y amenazante el plazo...

Al final fue un acto heroico, me encontraba en el peor contexto, pero me dejé contagiar por los excesos de la psicología positiva que nos inunda. Me creí el discurso del valor del esfuerzo, eso de luchar por tus sueños, y animado por un buen amigo me puse a hacer running. Yo que siempre suspendí la carrera continua en el instituto, tuve que hacer un ejercicio desorbitado de voluntarismo. Cada nuevo kilómetro que corría lo hacía por la tesis y por la familia, que además no andaba exenta de las crisis propias de la vida y de la edad...

Mi tutor creía en mí, aunque pasaban los meses y yo apenas le presentaba nada. Esa fe ciega me producía inseguridad, pero reconozco que me permitió no abandonar. Aún así, para mis adentros no dejaba de pensar que estaba haciendo una tesis de mínimos. Pero mi sabio tutor un día lo negó con rotundidad; afirmando que era una tesis ajustada a mis circunstancias y desde esa perspectiva tenía mucho valor. Me subió la autoestima y me dio fuerzas para seguir...

Al final, el trabajo comenzó a dar frutos. Es cierto que tuve que ser pragmático, ajustarme a la disciplina de la academia; reconozco que aunque siendo algo más aburrido he conseguido aprender. Cierto es que en otras circunstancias hubiese apostado por un trabajo más cualitativo, pero también sé que seguramente no lo hubiese terminado...

Aquí tenéis el resultado, puede que no sea innovador, ni muy especializado, ni de gran repercusión; pero espero que al menos haya conseguido su objetivo: **hablar de Educadores/as y de Educación social.**

Valencia, Octubre de 2015

AGRADECIMIENTOS

- A Marcelo Viera y Quique Ten; que me facilitaron el acceso a muchos educadores/as, confiando plenamente en el interés de este trabajo.
- A Rafael y Gerardo Romero; por apoyarme con sus extensos conocimientos estadísticos. Además de ofrecerme una ayuda sin la que no hubiese sido posible finalizar el proyecto, me convencieron de su utilidad para acercarme mejor a mi objeto de estudio.
- A Rosana Palomares; por su excepcional colaboración en la tabulación de los cuestionarios, seguramente el resultado final de este trabajo tiene mucho que ver con ella.
- A Joan María Senent; por confiar en mí, sobre todo por respetar mi ritmo y valorar el esfuerzo que me suponía sacar adelante el proyecto.
- A Nacho Beltrán; por acogerme cada semana en los locales de la escuela de animación Don Bosco, facilitándome siempre la ardua tarea de escribir.
- A las hermanas del Santuario de Montiel; por sus atenciones y cuidados durante mis estancias para dar el empujón final que necesitaba.
- A todos los educadores/as e instituciones que han participado desinteresadamente en esta investigación. Espero que los resultados obtenidos contribuyan a mejorar y valorar el excelente trabajo que cada día realizan.

Por último a mi querida familia; a Gema, Carmen, Paula y Manuel. Espero devolveros con creces el tiempo que últimamente nos ha faltado. Y especialmente a ti Isa, que siempre has creído en mis posibilidades (incluso más que yo mismo) y con tu esfuerzo has hecho posible que me dedicase al estudio. Os quiero mucho.

ÍNDICE

1. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.1. PRESENTACIÓN	17
1.2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	23
1.3. DISEÑO METODOLÓGICO	27
1.3.1. El método comparativo.	29
1.3.2. El análisis estadístico multivariante	33
1.3.3. Las técnicas de recogida de información.	35
1.3.4. Trabajo de campo.	39
1.3.5. Análisis descriptivo de la muestra.	41
1.3.6. Posibles límites del método y las técnicas.	45
2. MARCO TEÓRICO	
2.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS CONTEMPORÁNEOS DE LA FIGURA PROFESIONAL DEL “EDUCADOR/A DE MENORES” EN ESPAÑA	49
2.1.1. Evolución histórica de la acción socioeducativa con menores.	49
2.1.2. La consolidación del modelo socio-pedagógico de atención a los menores.	60
2.1.3. Antecedentes históricos de la figura profesional del “educador/a de menores”.	65
2.1.4. Origen de la formación del actual del “educador/a de menores”.	70
2.2. MODELOS Y METODOLOGÍAS EDUCATIVAS: INFLUENCIAS EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL “EDUCADOR/A DE MENORES”	74
2.2.1. Los paradigmas clásicos en Educación social.	78
2.2.2. Modelos y prácticas socioeducativas en la historia reciente de la Educación social en España.	83
2.2.3. Los modelos en las políticas de atención a los menores.	87
2.2.4. Implicaciones de los modelos teóricos en la práctica del educador/a social.	90
2.2.5. Orientaciones teórico-metodológicas en la intervención socioeducativa con menores.	91
2.2.5.1. Aportaciones desde el ámbito de la psicología	95
2.2.5.2. Aportaciones desde el ámbito socio-comunitario	108

2.2.5.3. Aportaciones desde el ámbito socio-educativo	115
2.3. EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA. LA FIGURA ESPECÍFICA DEL “EDUCADOR/A DE MENORES”	124
2.3.1. El desarrollo contemporáneo de la Educación social.	125
2.3.2. Características de la figura profesional del educador/a social.	130
2.3.3. El proceso de construcción profesional: los colegios profesionales y la regulación profesional.	136
2.3.4. La definición del perfil profesional del educador/a social.	140
2.3.5. El perfil profesional específico del educador/a social en el ámbito de menores.	144
2.4. FUNCIONES Y COMPETENCIAS DEL EDUCADOR/A SOCIAL EN LOS CENTROS DE MENORES	149
2.4.1. Las funciones del educador/a social.	150
2.4.1.1. Clasificaciones clásicas de funciones.	150
2.4.1.2. El proceso de definición de las funciones de ASEDES.	154
2.4.1.3. Nuevas clasificaciones de funciones.	159
2.4.1.4. Las funciones específicas del educador/a de menores.	164
2.4.2. Las competencias del educador/a social en el ámbito de menores.	174
2.4.2.1. Definiciones desde el ámbito universitario.	176
2.4.2.2. Aportaciones desde el ámbito profesional.	180
2.4.2.3. Propuestas de formación complementaria.	185
3. ESTUDIO COMPARADO	189
3.1. DESCRIPCIÓN DE VARIABLES	192
3.2. DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LAS UNIDADES COMPARATIVAS	202
3.2.1. El Educador/a social en los centros residenciales de Protección	203
3.2.2. El educador/a social en los centros de medidas judiciales.	230
3.2.3. El educador/a social en los centros de Día	255

3.3. YUXTAPOSICIÓN	282
3.4. CONCLUSIONES COMPARATIVAS	301
4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO MULTIVARIANTE	317
4.1. ESTUDIO DE LA SATISFACCIÓN	321
4.2. ANÁLISIS SOBRE LAS EXPECTATIVAS DE FUTURO	329
4.3. ESTUDIO DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN	334
4.4. ESTUDIO DE LAS DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	341
4.5. ESTUDIO DE LOS VALORES AÑADIDOS EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	346
4.6. ANÁLISIS DE LOS MODELOS Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN DE INTERVENCIÓN	350
4.7. ESTUDIO DE LAS FUNCIONES	356
4.7.1. Relaciones entre las funciones relacionadas con la atención directa a los menores	358
4.7.2. Relaciones entre las funciones derivadas de la sistematización de la información y de la intervención educativa	365
4.7.3. Relaciones entre las funciones derivadas del trabajo en equipo	371
5. CONCLUSIONES GENERALES Y NUEVAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN	377
6. FUENTES DOCUMENTALES	411
6.1. BIBLIOGRAFÍA	413
6.2. LEGISLACIÓN CONSULTADA	428
7. ANEXOS	433
<i>Anexo 1: Cuestionario</i>	435
<i>Anexo 2: Análisis estadístico multivariante</i>	447

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Factores y variables para el análisis multivariable	33
Tabla 2.	Documentos analizados en cada unidad de comparación.	36
Tabla 3.	Número de centros y educadores/as participantes en el estudio.	40
Tabla 4.	Resumen de las dimensiones y de las variables para el estudio comparado.	202
Tabla 5.	Centros residenciales de protección según tipología.	208
Tabla 6.	Plazas centros residenciales de protección según tipología.	209
Tabla 7.	Tamaño de los centros residenciales de protección por provincias	210
Tabla 8.	Composición del equipo educativo centros residenciales protección.	211
Tabla 9.	Titularidad del recurso centros residenciales protección.	213
Tabla 10.	Entidades privadas centros residenciales protección	213
Tabla 11.	Síntesis perfil profesional educador/a de centros residenciales de Protección	229
Tabla 12.	Tipos de medidas judiciales para menores infractores	234
Tabla 13.	Centros de medidas judiciales según tipos de medidas	235
Tabla 14.	Plazas en los centros de medidas judiciales según tipología	235
Tabla 15.	Tamaño de los centros de medidas judiciales por provincias	236
Tabla 16.	Composición de equipos educativos centros medidas judiciales.	239
Tabla 17.	Titularidad de centros de medidas judiciales.	239
Tabla 18.	Entidades privadas centros medidas judiciales	240
Tabla 19.	Síntesis perfil profesional del educador/a en centros de medidas judiciales	254
Tabla 20.	Centros de día según modalidad	261
Tabla 21.	Plazas en los centros de Día según titularidad	262
Tabla 22.	Tamaño de los centros de Día por provincias	262
Tabla 23.	Composición de equipos educativos centros de Día.	264
Tabla 24.	Centros de día según titularidad	265
Tabla 25.	Entidades privadas centros de Día	266
Tabla 26.	Síntesis del perfil profesional del educador/a en los centros de Día	281
Tabla 27.	Media y desviación típica de la Satisfacción.	321
Tabla 28.	Frecuencias para cambio de colectivo por cambio empleo	330
Tabla 29.	Frecuencias para cambio de colectivo por jubilación	330
Tabla 30.	Media y desviación típica de las Necesidades de Formación	335
Tabla 31.	Media y desviación típica de las Dificultades de la práctica profesional	341
Tabla 32.	Media y desviación típica de los Valores de la práctica profesional	346
Tabla 33.	Frecuencia absoluta y relativa para Modelos de intervención	350
Tabla 34.	Media y desviación típica de Funciones de atención directa	358
Tabla 35.	Media y desviación típica de Funciones de sistematización	365

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Muestra por sistema	42
Gráfico 2.	Muestra por entidad	42
Gráfico 3.	Muestra por género	43
Gráfico 4.	Muestra por edad	43
Gráfico 5.	Muestra por titulación	43
Gráfico 6.	Muestra por antigüedad	44
Gráfico 7.	Tipos de centro residencial de protección	209
Gráfico 8.	Edad educadores/as centros residenciales protección	215
Gráfico 9.	Género educadores/as centros residenciales protección	215
Gráfico 10.	Titulación utilizada para la contratación en centros residenciales Protección	216
Gráfico 11.	Necesidades de formación centros residenciales protección	218
Gráfico 12.	Situación laboral centros residenciales protección	219
Gráfico 13.	Metodologías y modelos centros residenciales protección	222
Gráfico 14.	Valor añadido en el desarrollo profesional centros residenciales Protección	223
Gráfico 15.	Dificultades para el desarrollo profesional centros residenciales Protección	224
Gráfico 16.	Preferencias cambio de ámbito centros residenciales protección	225
Gráfico 17.	Desarrollo de funciones derivadas de la atención directa centros residenciales protección	226
Gráfico 18.	Desarrollo de funciones derivadas de la sistematización de la intervención centros residenciales protección	227
Gráfico 19.	Desarrollo de funciones derivadas del trabajo en equipo centros residenciales protección	228
Gráfico 20.	Edad educadores/as centros medidas judiciales	241
Gráfico 21.	Género educadores/as centros medidas judiciales	241
Gráfico 22.	Titulación utilizada para la contratación en centros medidas judiciales	243
Gráfico 23.	Necesidades de formación centros medidas judiciales	244
Gráfico 24.	Metodologías y modelos centros medidas judiciales	247
Gráfico 25.	Valor añadido en el desarrollo profesional centros medidas judiciales	248
Gráfico 26.	Dificultades para el desarrollo profesional centros medidas judiciales	248
Gráfico 27.	Preferencias cambio de ámbito centros medidas judiciales	249
Gráfico 28.	Desarrollo de funciones derivadas de la atención directa centro medidas judiciales	251
Gráfico 29.	Desarrollo de funciones derivadas de la sistematización de la	

	intervención centros medidas judiciales	252
Gráfico 30.	Desarrollo de funciones derivadas del trabajo en equipo centros medidas judiciales	253
Gráfico 31.	Edad educadores/as centros de Día	267
Gráfico 32.	Género educadores/as centros de Día	267
Gráfico 33.	Titulación utilizada para la contratación en centros de Día	268
Gráfico 34.	Necesidades de formación centros de Día	270
Gráfico 35.	Situación laboral centros de Día	272
Gráfico 36.	Metodologías y modelos centros de Día	274
Gráfico 37.	Valor añadido en el desarrollo profesional centros de Día	275
Gráfico 38.	Dificultades para el desarrollo profesional centros de Día	275
Gráfico 39.	Preferencias cambio de ámbito centros de Día	276
Gráfico 40.	Desarrollo de funciones derivadas de la atención directa centros de Día	278
Gráfico 41.	Desarrollo de funciones derivadas de la sistematización de la intervención centros de Día	279
Gráfico 42.	Desarrollo de funciones derivadas del trabajo en equipo centros de Día	280
Gráfico 43.	Relación entre Sistema y Entidad	304
Gráfico 44.	Relación entre Sistema y Edad	305
Gráfico 45.	Relación entre Sistema y Género	305
Gráfico 46.	Relación entre Sistema y Titulación	306
Gráfico 47.	Satisfacción global	323

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.	Evolución histórica de modelos de atención social.	50
Cuadro 2.	Sistemas de atención a menores en la España contemporánea.	61
Cuadro 3.	Organismos de la obra de menores hasta 1987.	63
Cuadro 4.	Evolución de los modelos de atención a menores.	64
Cuadro 5.	Propuestas de formación de la educación especializada en España.	72
Cuadro 6.	Proceso de creación de colegios profesionales de educadores/as sociales.	73
Cuadro 7.	Claves que sintetizan el paradigma científico.	79
Cuadro 8.	Claves que sintetizan el paradigma hermenéutico.	80
Cuadro 9.	Claves que sintetizan el paradigma crítico.	81
Cuadro 10.	Proceso de evolución de teorías y prácticas educativas	83
Cuadro 11.	Clasificación de los modelos educativos en la aparición de la educación social moderna.	85
Cuadro 12.	Clasificación de los modelos educativos según momento histórico.	86

Cuadro 13.	Orientaciones teórico - metodológicas que influyen en la Educación Social	95
Cuadro 14.	Evolución tipos de educador/a especializado.	132
Cuadro 15.	Perspectiva histórica de las definiciones del educador/a social.	132
Cuadro 16.	Ámbitos y perfiles profesionales asociados al título de Educación Social	144
Cuadro 17.	Funciones a desarrollar en el medio externo.	151
Cuadro 18.	Funciones a desarrollar en el medio interno.	151
Cuadro 19.	Funciones y ámbito profesional del educador/a social.	153
Cuadro 20.	Funciones y competencias del educador/a social	156
Cuadro 21.	Funciones del educador/a social en los servicios sociales de atención primaria.	160
Cuadro 22:	Funciones genéricas del educador/a social.	161
Cuadro 23.	Funciones de diseño, planificación, evaluación en diferentes ámbitos	162
Cuadro 24.	Funciones derivadas de la atención directa a niños y adolescentes.	172
Cuadro 25.	Funciones derivadas de la sistematización de la información y de la intervención educativa	172
Cuadro 26.	Funciones derivadas del trabajo en equipo.	173
Cuadro 27.	Conceptos asociados al perfil profesional.	174
Cuadro 28.	Competencias transversales Libro blanco Pedagogía y Educación social.	177
Cuadro 29.	Competencias transversales para el Educador/a social.	180
Cuadro 30.	Competencias profesionales específicas del Educador/a social.	180
Cuadro 31.	Capacidades del educador/social de menores.	181
Cuadro 32:	Competencias del educador/a en los centros de medidas judiciales.	182
Cuadro 33.	Propuesta de formación complementaria específica para el educador/a de menores.	186
Cuadro 34.	Síntesis del perfil profesional del educador/a en los “centros de menores”.	384 ¹

¹ Las tablas y gráficos del anexo 2 no se han incorporado a este índice.

1. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Presentación.

Valencia, 2 de Octubre de 2013.

09:30 de la mañana, locales de la escuela de Animación Juvenil Don Bosco.

Comienzo un nuevo intento de realizar la tesis doctoral (y ya van tres). Siendo sincero, no lo emprendo con mucho ánimo, acabo de empezar el curso y ya estoy cansado. El cuidado de la familia, el intenso trabajo en el Centro de menores y las clases de la Universidad apenas me dan unos minutos de respiro. Pero siendo sincero, lo que más merma mis fuerzas es la inesperada pérdida de mi amigo, compañero y cuñado Miguel, hace ya cinco meses.

Él siempre me animó a empezar este trabajo y yo siempre me justificaba. Le decía que eso era cosa de “singles”... que antes lo haría él, que “flirteaba” mejor con el mundo universitario y además disponía de más bagaje cultural. Nos reíamos y nos burlábamos... pero en el fondo intuíamos que compartíamos algo muy valioso. Nos reconocíamos coincidiendo en una visión de la realidad original, fresca y diferente de la de muchos ambientes de la academia universitaria. Una mirada crítica y creativa, agudizada por el contacto directo con personas que viven al margen, por la intensa convivencia en las periferias de nuestra sociedad.

Ese es el motor al que me agarro hoy para emprender este nuevo intento. La amistad, la familia, la profesión, el compromiso socio-político, el afán por conocer, comprender y explicar la vida de los excluidos... todo lo que Miguel ha dejado entre nosotros me sigue animando; y en su memoria encuentro nuevas motivaciones. Espero no desfallecer ni perderme en el intento, ojalá antes de febrero de 2016 (que se acaba el plazo...) haya conseguido llegar a buen puerto.

En el año 2006 cuando Jose Javier Navarro y yo escribíamos “Adolescentes en riesgo”, Miguel nos regaló este precioso poema sobre el trabajo de los educadores/as sociales con menores. Qué mejor forma de empezar esta tesis que releendo lo que sirvió de presentación de aquel libro, que ahora recupero como antesala de este nuevo trabajo.

*Llegan los rotos con su trocito de puzzle
llegan los otros con su prospecto aprendido
entra la vida, con su dádiva mágica
surgen del juego todas las sorpresas*

*Vienen los rotos con su trocito de puzzle
su recelo, su perdida inocencia
Llegan los otros con su manos abiertas
su exilio, de sillón con heridas*

*No hay manual que se acerque a ninguna ternura
sino el juego y el arte de crear experiencias!!!*

*Llegan los rotos, llegan los otros
(hay una niña, sonrisa entreabierto)
y un puzzle completo, finalmente acabado...*

*Que alguien nos diga quien no vive jugando?
Que alguien nos diga quien jugando no crea?*

Miguel Aragón

El libro *Adolescentes en riesgo* (Tarin & Navarro, 2006) versaba sobre “*los rotos y su trocito de puzzle*”, pero sobre todo se acercaba al “*juego*”, al trabajo educativo, a la interacción entre el educador/a y ese sujeto tan controvertido de su acción educativa como son los adolescentes.

En este nuevo trabajo quiero centrarme en “*los otros*”, los educadores/as sociales que trabajan en los centros de menores. En su “*prospecto aprendido*”, en “*sus manos abiertas y su arte de crear experiencias*”. Me gustaría profundizar en las características actuales de este colectivo profesional, la edad, el género... (perfil demográfico). En su cualificación y formación técnica (perfil formativo). En sus condiciones de trabajo, horarios, salarios, etc (perfil laboral) y sobre todo en sus motivaciones y expectativas de futuro (perfil personal). Y de forma casi automática, conectar con las funciones específicas que se le atribuyen a la Educación social en este ámbito y a la definición de las mismas que elabora el propio educador/a social.

El objeto principal de mi investigación lo constituye por lo tanto el perfil profesional de los educadores/as sociales y sus funciones en los centros de menores de la Comunidad valenciana. Hoy por hoy ya nos es tanta novedad investigar y

publicar de forma específica desde la educación social (hace prácticamente diez años cuando inicié mis estudios de doctorado puede que lo fuese... posiblemente llegue ya tarde mi humilde aportación). Afortunadamente ahora ya es posible incorporar la experiencia de otros estudios similares realizados en diferentes comunidades autónomas y que abordan específicamente el tema que nos ocupa. Destacando el de Laura Cruz en Galicia (2009) y el de Mayte Marzo en Barcelona y provincia (2009), específicamente sobre el perfil profesional del educador social en el sistema de protección de menores (concretamente en los centros residenciales de atención a menores). También mencionaría el de Inés Muñoz en Andalucía (2006) sobre el perfil profesional del educador con personas mayores y las competencias específicas en ese ámbito. Estas investigaciones se sitúan ya en un contexto de progresivo reconocimiento profesional y abundante desarrollo académico de la educación social en nuestro país. Con el resultado de una clara definición de competencias y funciones de esta profesión, producidas tanto desde el espacio profesional (ASEDES, 2007), como desde el ámbito universitario (ANECA, 2005). Otros trabajos de investigación anteriores seguramente contribuyeron a generar el espacio de estudio actual (Lázaro, 2001), (Ruiz, 2003), creo importante mencionar entre otras muchas, las aportaciones de Rafael Lopez-Arostegui en Euskadi (1995), de Jordi Riera en Catalunya (1996) y la perspectiva comparada de Joan María Senent (1993), cuando ni tan siquiera se habían implantado en España los estudios universitarios de Educación social.

Mi aportación por lo tanto ya no será tan novedosa, considero que aún así puede incorporar algunos elementos que la doten de un mínimo interés:

a) Ubicación territorial del perfil profesional.

Las características del educador/a social que trabaja en centros de menores en la Comunidad valenciana no parece estar descrito por ningún estudio hasta el momento. La definición de esta realidad puede resultar interesante tanto para algunas instituciones (colegio profesional, universidad, administración pública y entidades sociales), como para compararla con la de otras comunidades autónomas que han realizado estudios similares (aunque evidentemente la comparación no podrá tener rigor científico ya que los parámetros de estudio nunca serían similares).

b) Funciones específicas del educador/a social en este ámbito.

Otros estudios invitan a avanzar en esta línea de investigación (Marzo, 2009),

ya que las funciones y competencias están definidas en genérico para la Educación social, estando mucho menos desarrolladas por ámbitos de actuación. Lo intentaré enfocar no solo como descripción técnica de las funciones específicas en la intervención con menores (que puede resultar muy útil para diseñar la especialización en los itinerarios formativos). Sino también como elemento clave en el proceso de construcción de la identidad profesional. Delimitando tanto funciones específicas, como otras compartidas con otras profesiones.

Respecto a mis motivaciones...

Navegando estos días por la red, buscando “recetas” y “secretos” para hacer una tesis en poco tiempo o algo parecido... encontré un documento en el que se insistía en una de las claves para conseguir el éxito. Consistía básicamente en identificar claramente la motivación para la investigación: qué te mueve a hacerla, qué pretendes, definiéndola con sinceridad, sin falsos pudores o encubiertas expectativas. He intentado hacer este ejercicio y el resultado ha sido el siguiente:

Llevo veinte años trabajando con menores, doce en medio abierto y ocho en entornos residenciales (uno en medidas judiciales y siete en el ámbito de la protección). Desde hace siete años combino esta práctica profesional con la formación de educadores/as sociales en la Universidad. Me encanta trabajar con los adolescentes y se me da bien la reflexión sobre lo que hago y su transmisión a otros. Si tuviese tiempo, si no tuviese hijos... escribiría por gusto, por aportar los frutos de mi experiencia, aprovechando mi capacidad de análisis, mi “imaginación sociológica”, investigaría por conocer más y mejor y poder ofrecerlo a otros. Cómo no es así, escribo realmente por obligación, el sistema me obliga a obtener un título para poder seguir combinando la docencia y el trabajo con los adolescentes. No me gusta, pero quiero defender esa posibilidad. Los dos espacios se enriquecen mutuamente, me permiten con ilusión y frescura seguir “jugando” a los 40 años y a la vez ese “juego” llena de sentido y profundidad mi aportación como docente. No quiero engañar a nadie, a mi no me seduce la investigación, tampoco he destacado por mis capacidades intelectuales o bagaje cultural. Respecto a mis expectativas, no me veo en el futuro con un cargo en la universidad, ni tan siquiera dando clase o investigando todo el día, al menos mientras no me haga un poco más viejo. Ahora estoy demasiado comprometido con las periferias. A mí lo que me gusta realmente es pensar sobre lo que hacemos, es conectar la vida de la gente y sus experiencias vitales con nuestra intervención profesional. Me gusta hacer reflexionar a otros, me apasiona acompañar a quien se acerca a la Educación social y ofrecerle una mirada crítica y creativa sobre la realidad. En definitiva quiero cuidar y custodiar este bien tan preciado que he tenido la fortuna de encontrar. Si llego al final del proceso es posible que consiga aumentar mis conocimientos, aunque tengo la intuición de que más bien acabaré siendo más consciente de lo poco que sé y de lo mucho que me queda por aprender.

¿Por qué la Educación social?, sería la segunda cuestión a abordar. Lo lógico

hubiera sido el doctorado en Sociología, pero el enfoque pedagógico del trabajo social que era en lo que yo me movía quedaba un poco alejado de aquellos territorios sociológicos. Decidí acercarme a la pedagogía, a la ciencia de la educación, a su dimensión social, a ese espacio tan difícil de definir y acotar pero tan necesario y determinante en el desarrollo de nuestras sociedades (Sáez, 2005). Su primera concreción fue un trabajo de investigación que se acercaba a la intervención con menores en los centros de medidas judiciales, comparando modelos y metodologías de intervención. Aquello perfectamente pudo ser la génesis (incluso gran parte) de esta tesis. Pero ¡ahí de mí!, que en la búsqueda (posiblemente utópica) de algo que resultase más sugerente, más útil... opté por acercarme directamente a un tema específico de la Educación social. Me parecía fundamental realizar mi propia contribución al reconocimiento social de la profesión, a la visualización de la misma. Y sobre todo al proceso de empoderamiento del Educador/a social en la definición de la intervención con los menores. Consciente de que en la interacción del educador/a con el menor desde la relación educativa en contextos de vida cotidiana, radica gran parte del éxito de cualquier programa y actuación en este sector. Preocupado a su vez por el poco convencimiento observado en muchos educadores/as sobre el potencial y rigor científico de sus prácticas pedagógicas, excesivamente pendientes de miradas psicológicas, sociales y judiciales, sobre su propio trabajo.

Evidentemente mi experiencia profesional con menores y mis reflexiones anteriores en este campo me invitaban a estudiar al Educador/a social ubicado en el contexto de uno de los espacios “clásicos” para este desarrollo profesional. Históricamente los centros de menores han supuesto uno de los primeros y principales ámbitos de intervención para el Educador/a social (Ruiz, 2003). En su seno se ha fraguado gran parte del proceso (en el que más tarde profundizaré) por el cual una función social se acabó convirtiendo en un trabajo y posteriormente en una profesión. Como mi estudio se iba a centrar en la figura profesional y en sus funciones; me interesaba incluir en la categoría “*centros de menores*” tanto los centros de protección como los de medidas judiciales. Decidí centrarme en “*centros*” y no en otros muchos programas o recursos desde los que educadores/as sociales trabajan con menores, no por una cuestión de interés, sino por una utilidad meramente práctica. La concentración en número de educadores/as en “centros” era netamente superior, aspecto crucial para poder hacer efectiva la investigación. Aún así decidí incluir en la categoría “centros” a los Centros de Día, no solo por su consideración legislativa en la Comunidad valenciana como centros de protección de menores (*orden de 17 enero de 2008 de la Generalitat Valenciana*). Sino también considerando que el perfil del

educador/a social podría inicialmente y debido a la particularidad del tipo de recurso, asemejarse al de muchos programas de intervención con menores en medio abierto (medidas judiciales, absentismo escolar, equipos de intervención familiar, etc).

La tercera cuestión sería la metodológica, cómo y desde que herramientas acercarme a la realidad para intentar conocerla y poder interpretarla. En una primera fase de la investigación pretendía realizar una aproximación meramente descriptiva al perfil profesional y las funciones del educador/a social en los centros de menores. Para ello requeriría de la utilización de una encuesta breve y sencilla (ya que cuantos más educadores/as la respondiesen mejor podríamos describir la realidad). Tanto el perfil demográfico, formativo, laboral, como la visión de los educadores/as sobre sus funciones podrían ser obtenidos con esta técnica cuantitativa (McMillan & Schumacher, 2005).

En una segunda fase de la investigación, pretendía profundizar acercándome al contenido resultante de la encuesta utilizando el método comparado de carácter deductivo (Ferrer, 2002). Me interesaba leer e interpretar la definición de la profesión y el significado de las funciones del educador/a social desde la comparación de su visión según los diferentes ámbitos de intervención con menores (*centros residenciales de protección, centros diurnos de atención a menores y centros de internamiento de medidas judiciales*). También quería comparar si las variables género, edad, formación y tipo de centro, tenían influencia en la perspectiva sobre la profesión, las expectativas, la identificación de retos y en la definición de las funciones. Por lo que el estudio estadístico multivariante complementaría y matizaría las evidencias obtenidas con el método comparado.

Por último, mi dependencia de la práctica profesional con adolescentes me obligaba a plantearme esta investigación con innegable fundamento teórico y adecuado rigor metodológico, pero con el requisito innegociable de que tuviese una utilidad práctica. En definitiva, que el esfuerzo del trabajo no quedase solo en el beneficio personal antes mencionado y luego fuese abandonado en una estantería o en un rincón poco visitado de la red. Por lo que desde el primer momento la redacción, la estructura, el lenguaje y la extensión, estarían orientados a esta finalidad. Pido disculpas de antemano a quien no pueda satisfacer esta fórmula, pero creo que serán más los educadores/as sociales que puedan agradecerlo.

1.2. Objetivos y preguntas de la investigación.

Este proyecto quiere acercarse a la realidad actual de los educadores/as sociales en los centros de menores de la Comunidad valenciana. Identificando las características, necesidades y expectativas de este colectivo profesional al que se encarga la atención de uno de los sectores más vulnerables de nuestra sociedad “*la infancia y la adolescencia en riesgo*”. Contribuyendo a visualizar una profesión en pleno desarrollo. Realizando un estudio comparado de los diferentes tipos de centros como método principal de investigación para acercarse a esta realidad.

La tesis se enmarca en el ámbito de la Pedagogía social, específicamente en la aproximación al objeto de estudio desde el desarrollo científico de la Educación social. Existiendo hasta el momento en nuestro país pocas referencias de este tipo, lo que también aporta valor al estudio, a la vez que lo dificulta ya que los referentes teóricos y metodológicos son escasos o no están claramente definidos.

Su **objetivo general** sería por lo tanto realizar una aproximación a la realidad actual de los educadores/as sociales en los centros de menores de la Comunidad valenciana, identificando sus perfiles, características, necesidades, expectativas y funciones.

La tesis tiene un desarrollo teórico importante en cuatro grandes bloques de estudio:

- a) *Antecedentes históricos contemporáneos de la figura profesional del “educador/a de menores” en España.*
- b) *Modelos y metodologías educativas en la Educación social: influencias en la identidad profesional del “educador/a de menores”*
- c) *El proceso de profesionalización de la educación social en España: la figura específica del “educador/a de menores”.*
- d) *La práctica educativa actual del educador/a social en los centros de menores.*

1.2.1. Objetivos específicos.

- ✓ *Conocer el perfil profesional de los educadores/as que trabajan actualmente en los centros de menores de la Comunidad valenciana:*
 - Obteniendo un perfil demográfico (edad y sexo) de los educadores/as que actualmente trabajan con los menores.
 - Identificando el tipo y los niveles de formación que caracterizan a estos profesionales
 - Determinando las condiciones laborales y estabilidad de este colectivo profesional.
 - Aproximándose a las necesidades (formación, retos y valores), satisfacción y expectativas respecto al trabajo que realizan.

- ✓ *Identificar las funciones que desarrollan y su valoración sobre la adecuación de las mismas:*
 - Conociendo el desarrollo de las funciones relacionadas con la atención directa a niños y adolescentes.
 - Conociendo el desarrollo de las funciones derivadas de la sistematización de la información y la intervención educativa.
 - Conociendo el desarrollo de las funciones vinculadas al trabajo en equipo

Para su consecución, a nivel metodológico se pretende combinar la utilización del método comparativo y el análisis estadístico multivariante.

- *El método comparativo* (Bereday, 1968), actualizado por (Raventós, 1990) y (Ferrer, 2002), supone describir con profundidad cada unidad de comparación (*la variable sistema en nuestro estudio: los tres tipos de centros, que suponen diferentes ámbitos de intervención con menores*). La descripción se realiza combinando datos obtenidos a través de un análisis documental y datos obtenidos a través de un cuestionario. Una vez descrita cada unidad de comparación se procederá a la yuxtaposición de los datos, llegando a conclusiones a partir del análisis de diferencias y semejanzas. La aplicación de este método responde a su utilidad y extensa tradición en el campo de la pedagogía.
- *El análisis estadístico multivariante* pretende determinar las posibles relaciones entre las diferentes dimensiones y variables que conforman el objeto de estudio

(Senra, 2000). Principalmente las relaciones entre las variables formación, edad, género, tipo de centro y entidad; con las dimensiones necesidades, satisfacción y expectativas. Enriqueciendo y aumentando la validez de las conclusiones obtenidas a partir del método comparativo.

En una primera fase, la obtención de datos sencillos sobre este colectivo profesional, ya supone un importante avance. Al no existir otros estudios al respecto en la Comunidad valenciana; contribuir a la “visualización” de la profesión es en sí misma una de las finalidades principales de este estudio. La descripción de muchos de los datos obtenidos a través el cuestionario ya tiene valor propio, antes de estudiar las posibles relaciones entre las distintas variables observadas.

1.2.2. Preguntas de la investigación

- ✓ ***¿Cuál es la realidad actual de los educadores/as en los centros de menores?***
- ¿Existe un educador/a tipo según los diferentes ámbitos de intervención?.
- ¿Qué cantidad de Diplomados o Graduados en Educación social realizan el trabajo de educador/a en comparación con otros perfiles formativos?.
- ¿Segue tratándose de una profesión desarrollada principalmente por personas jóvenes y de género femenino?.
- ¿Existe un perfil formativo determinado? ¿Cuáles son los niveles de formación?.
- ¿Existe especialización en la formación para la intervención con menores?, ¿Qué tipo de formación continua se realiza?. ¿Se producen diferencias a este nivel según el tipo de recurso?.
- ¿Se identifican modelos y metodologías específicas de intervención? ¿Existen diferencias significativas a este nivel según la formación, edad, género, tipo de centro y de entidad?.
- ¿Existen diferencias en la satisfacción, en la identificación de dificultades y valores de la práctica profesional y expectativas de futuro del educador/a; según las variables: formación, edad, genero, tipo de centro y de entidad? ¿Existen diferencias significativas en este sentido, entre los que han estudiado educación social y el resto?.

✓ **¿Cuáles son las principales funciones que desarrolla el educador/a social?**

- ¿Cuál es la valoración del grado de desarrollo que el propio educador/a hace de las mismas?.
- ¿Existen diferencias en esta valoración según las variables formación, edad, género, tipo de centro y de entidad?.
- ¿Cuáles son los principales valores y los riesgos emergentes de la profesión en este ámbito?.
- ¿Existen diferencias significativas al respecto según la formación, edad, género, tipo de centro y de entidad?.

1.3. Diseño metodológico.

He aquí una de las cuestiones más complejas para quien se acerca a la investigación e intenta conocer un poco más la realidad ante la que se encuentra. Existen diferentes caminos para acercarse a cualquier objeto de estudio, y la elección de la más adecuada siempre supone un dilema para el investigador. Partiendo de un análisis a groso modo de los métodos clásicos utilizados en investigación social podríamos identificar cinco grandes grupos: el método científico, el método histórico, el método comparativo, el método crítico racional, el método cuantitativo y el método cualitativo (Beltran, 2009).

El campo de la intervención socioeducativa en el que nos ubicamos, ha desarrollado su estudio en gran medida a través de la experiencia y el razonamiento (Colom & Ballester, 2012). La reflexión sobre la práctica profesional ha sido uno de los pilares del crecimiento de este ámbito, pero solo la investigación ha llegado a dotarla de la justificación necesaria para su reconocimiento científico. Entendiendo por investigación según Cohen y Manion (1990), una práctica sistemática, controlada, empírica y crítica. Así también lo expresaba Ander-Egg *“como en cualquier ámbito, en el contexto educativo la investigación también debe ser un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico”* (1995, pág. 57)

Pero bien es cierto, que en la investigación educativa los fenómenos educativos son más complejos y por lo tanto pueden plantear una mayor dificultad epistemológica y requerir la necesidad de utilizar varios métodos en una misma investigación (Latorre, del Rincon, & Arnal, 2003). Por lo tanto para acercarse a la realidad socioeducativa, podría resultar interesante hacerlo desde varias perspectivas en un intento de comprenderla mejor. Sin olvidar que en cualquiera de los casos, las técnicas y métodos utilizados solo supondrán una aproximación más o menos exacta a la realidad, pero no tanto *“la realidad completa”* (Ander-Egg & Aguilera, 2011).

Para el estudio que nos ocupa *“el perfil profesional de los/as educadores en los centros de menores”*, se ha optado principalmente por la utilización del método comparativo. Entendiendo que la categoría *“centros de menores”* suponía una importante diferenciación entre tres grandes espacios de desarrollo profesional en este sector: la protección de menores, la reeducación y la prevención o trabajo en

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

medio abierto (Tarin & Navarro, 2006). Resultando sugerente la aproximación a la realidad del educador/a social en el ámbito de menores desde esta perspectiva comparada. Pretendiendo detectar las particularidades de cada espacio específico de desarrollo profesional y a la vez desde la comparación acceder a la información necesaria para definir un perfil profesional y la identidad que lo constituye.

El estudio comparado creemos que permitirá profundizar y conocer con detalle la realidad de tres diferentes ámbitos de intervención profesional del educador/a social en el sector de menores. Evidentemente como todo método de investigación presenta sus limitaciones (Ander-Egg & Aguilera, 2011), referidas principalmente al descubrimiento y análisis de las interacciones que se pueden producir entre las diferentes variables estudiadas. Para intentar subsanar o al menos minimizar este posible déficit, completaremos nuestro estudio con un análisis estadístico multivariante, que nos permita acercarnos a las relaciones e interacciones entre variables, especialmente atendiendo al estudio del perfil profesional del educador/a: identificando *“los efectos verdaderos de las variables independientes sobre las variables dependientes”* (Cohen & Manion, 1990, pág. 251).

La combinación de datos y análisis estadísticos en los estudios de educación comparada es una práctica cada vez más extendida en las ciencias educativas (Ferrer, 2002). Algunos autores cuestionan la prevalencia de un método sobre el otro, apostando por favorecer estrategias de investigación que permitan el paso del método comparado a los procedimientos estadísticos, contribuyendo a aumentar el valor metodológico de ambos (Lijphart, 2000). Hay estudios en Educación Comparada (Raventós, 1990), (Ferrer, 2002) y propuestas metodológicas, como la de Jullien o el método de Rosselló, que se sustentan en un cúmulo importante de datos estadísticos (Calderón, 2000). Por lo tanto, la estadística en los estudios comparados más que generar un conflicto metodológico, ofrece nuevas posibilidades de encuentro entre las técnicas cualitativas y cuantitativas para acercarse a la realidad educativa.

1.3.1. El método comparativo.

Pasamos a continuación a definir el método comparativo y sus especificidades para el caso que nos ocupa. Método comparativo entendido como *“procedimiento de la comparación sistemática de casos de análisis que en su mayoría se aplica con fines de generalización empírica y de la verificación de hipótesis”* (Ferrer, 2002, pág. 122) . La comparación se puede entender como el criterio de la interpretación valorativa de los resultados empíricos. Si bien no es *“el principio del conocimiento científico –como éste debe considerarse más bien el postulado del examen crítico de teorías–, permite la evaluación comparativa de los resultados empíricos”* (Ferrer, 2002, pág. 62). Algunos autores como Raventós (1990) identifican diversos fines para la utilización de la comparación en el campo de la investigación:

- a) Hacer comprensibles las cosas desconocidas a partir de cosas conocidas mediante la analogía, la similitud o el contraste (la llamada comparación pedagógica).
- b) Señalar descubrimientos nuevos o resaltar lo peculiar (la llamada comparación heurística).
- c) Sistematizar, enfatizando precisamente la diferencia (la llamada comparación sistematizadora), considerando lo particular del objeto analizado no como singularidad sino como especificidad.

La justificación de los fundamentos teóricos del método comparativo en Pedagogía para validar el mismo como método científico constituyó el principal objeto de estudio de autores como Franz Hilker y Gorge F. Bereday (1968). Para ellos la comparación se podía entender desde dos posicionamientos diferentes:

En primer lugar la consideraban como una descripción en la que se unen diversas actividades de observación, de análisis y de coordinación. Todas ellas formando parte de un conjunto o sistema de interrelaciones, predominando unos u otros aspectos según sea el caso que nos ocupe. El otro aspecto o forma de penetrar en la comparación era considerándola en su sentido dinámico, funcional; es decir, activo. Como describen Valdivia y Fernández citando palabras del propio Hilker *“la comparación sería una acción de pensar en relación”* (2013, pág. 65)

En actualizaciones posteriores de este método (Raventós & Prats, 2012), ya se podrían identificar con más detalle algunas características que deben definir y constituir el acto de la comparación

- a) Toda comparación presupone una concepción apriorística de desigualdad o diferencia. Es decir, aunque sea meramente a nivel intuitivo, cualquier comparación rechaza, o más bien no admite en ningún caso un planteamiento de homonimia o mismidad.
- b) Cualquier comparación debe contar de forma indispensable con unos criterios, ya sean cuantitativos o cualitativos o ambos al mismo tiempo, en función de los cuales sea posible ordenar y relacionar las diferentes variables objeto de estudio. Por consiguiente, es absolutamente necesario conocer en profundidad los términos o criterios de la comparación.
- c) La comparación, después de aseverar la existencia de los sujetos de la comparación, tiene por finalidad el descubrimiento de las semejanzas, las diferencias y las diversas relaciones que pueden establecerse.
- d) La comparación puede aplicarse incluso a las pequeñas variaciones o modificaciones de una misma estructura. Las variables espacio y tiempo, sin ser exclusivas, suelen aplicarse frecuentemente en la comparación. En muchas situaciones, la comparación puede consistir únicamente en determinar el grado o nivel de significación de una cualidad.

Tal como lo formulan Riviere y Belinchón, se trataría de mirar *"los procesos y fenómenos socio-educativos desde dentro y no desde esa aséptica distancia objetiva que nos permitiría penetrar en su verdadero significado, de intentar comprender los significados de los procesos y estructuras, en vez de tratar de explicarlos como si fueran biográficamente opacos"* (1990, pág. 11)

La investigación comparada como método de conocimiento de la realidad, y sobre todo como modo eficaz para extraer conclusiones prácticas a partir del análisis de semejanzas y diferencias entre unidades comparativas similares. Es decir, *"la comparación como método científico no consiste en relacionar hechos observables sino en relacionar relaciones o incluso modelos de relaciones entre sí. La comparación establece el lazo mediador entre lo cognitivo y lo social a través de unas operaciones básicas. Son los actos que realiza el observador al enfocar su cognición sobre los fenómenos que le resultan de interés"* (Schiriewer & Pedró, 1993, pág. 48)

Siguiendo el método comparativo originario de Hilker y Bereday (1968), y actualizado por autores como Raventós (1990) y Ferran (2002), se pueden diferenciar cuatro etapas o fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación.

En la fase descriptiva, se plantea la información de cada unidad comparativa siguiendo el esquema de las variables de comparación establecidas para la investigación.

La fase de interpretación intenta dar explicaciones sobre el fenómeno estudiado. Pone énfasis y profundiza la etapa descriptiva. Se trata de encontrar el por qué y para qué de las descripciones hechas. Requiere de mayor conocimiento por parte del investigador de la historia del fenómeno educativo estudiado, sus dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales.

La yuxtaposición tiene como finalidad colocar ordenadamente en paralelo los elementos del sistema educativo sobre los que se viene trabajando. Se yuxtaponen aquellos elementos de un sistema que guardan correspondencia con sus iguales en otro sistema. Cuando se colocan frente a frente los elementos seleccionados, se desprende una información sobre sus diferencias y semejanzas (Ferrer, 2002)

La cuarta fase, en la que debe haber un criterio de comparación que la oriente, establece relaciones entre dos o más fenómenos de un mismo género, relaciones que sirven para deducir una congruencia, una afinidad o una discrepancia. Se trata de ver si las características de los fenómenos que se comparan se corresponden totalmente, en parte o no se corresponden, y deducir sus posibles consecuencias. Una vez realizado este paso ya se pueden emitir conclusiones del estudio y surge un conocimiento nuevo emergido de la comparación.

Volviendo al trabajo concreto que nos ocupa, hemos utilizado diferentes herramientas metodológicas para poder obtener la mayor información y más cualificada sobre cada unidad comparativa. Principalmente se ha trabajado en base a dos formatos diferentes:

1. El análisis documental de la legislación, reglamentos, normativas y documentación administrativa de la comunidad autónoma sobre este tipo de recursos.

2. El análisis estadístico de la información obtenida de un cuestionario diseñado para obtener información directa de los propios educadores/as.

La combinación del método comparativo para realizar el análisis de datos e informaciones obtenidos a través de una técnica cuantitativa como es el cuestionario, consideramos que puede aportar a nuestro estudio un valor añadido. Recordemos que según Kuhn (2006), el enfoque teórico, el método y la técnica son tres elementos de un sistema en constante movimiento circular y en recíproca retroalimentación.

Tras haber justificado la utilización del método comparativo, vamos a continuación a intentar argumentar y explicitar la utilización de las técnicas estadísticas para complementar, matizar y enriquecer las conclusiones que del estudio comparado se puedan derivar.

1.3.2. El análisis estadístico multivariante.

Con el análisis estadístico vamos a estudiar las interacciones entre los factores básicos de nuestro estudio para definir el perfil profesional y algunas variables que podrían estar vinculadas al mismo:

Tabla 1. Factores y variables para el análisis multivariante

Factores que definen el perfil profesional
Edad, Género, Formación, Tipo de centro, Tipo de entidad y Antigüedad.
Variables que lo modulan
Necesidades de formación, Satisfacción, Expectativas, Dificultades en el desarrollo profesional, Valores añadidos de la práctica profesional, Funciones desarrolladas e Identificación con modelos de intervención.

Fuente: elaboración propia

Este tipo de análisis es de gran utilidad para los casos en que el investigador no puede controlar ni manipular la variable independiente y solo puede inferir probables relaciones de causalidad entre las variables de estudio. Se preocupa principalmente de conseguir un más completo entendimiento de la complejidad de los fenómenos y de los patrones de comportamiento mediante el estudio de las relaciones entre las variables que el investigador supone hipotéticamente relacionadas (Senra, 2000).

Con el análisis factorial descubrimos factores interrelacionados entre sí que construyen factores más complejos, que no serían evidentes si no fuese a través de un análisis estadístico.

A lo largo de esta tesis hemos utilizado un conjunto de técnicas estadísticas avanzadas que se describen de forma sintética a continuación:

- El **Análisis Factorial de Correlaciones** se utiliza para analizar la información contenida en un número elevado de variables, de naturaleza cuantitativa o al menos semi-cuantitativa, relacionadas entre sí, sintetizándola en un número reducido de factores independientes. Cada uno de dichos factores se interpreta a partir de las correlaciones con las variables primitivas (Peña, 2002). En esta tesis el análisis se ha llevado a cabo mediante el software SPSS (Versión 15.0.1 para Windows), utilizándose el método de Componentes Principales para obtener la estructura factorial inicial y realizando luego un giro Varimax de la misma para mejorar la interpretabilidad de los factores obtenidos.

- El **Análisis de Correspondencias Múltiples** tiene también como objetivo sintetizar en un reducido número de factores independientes entre sí la información contenida en un conjunto de variables, en el caso de que éstas sean de naturaleza cualitativa, como sucede con las cuestiones relativas a las expectativas de los encuestados de cara a su futuro. Los factores obtenidos se interpretan a partir de sus valores en cada una de las categorías de las respuestas a las diferentes variables (Peña, 2002). Los análisis se han llevado a cabo mediante el software Statgraphics Centurion (Versión XVI)
- El estudio de las relaciones entre los valores de los factores y las diferentes variables consideradas (Sistema, Entidad, Género, Edad, Titulación y Antigüedad) se ha llevado a cabo en general mediante la técnica de **Análisis de la Varianza**. Esta técnica descompone la variabilidad total observada en el factor en términos correspondientes a cada una de dichas variables, términos cuya significación estadística se estudia mediante los correspondientes tests utilizando la F de Fisher (Romero & Zúnica, 2013). En el caso de aquellas variables cuyo efecto ha resultado significativo, la naturaleza de dicho efecto se ha analizado construyendo los correspondientes gráficos LSD (por “Least Significant Difference”) para las medias de las diferentes alternativas de la variable considerada. Los cálculos se han realizado mediante el software Statgraphics.
- El análisis de los modelos de intervención ha exigido utilizar una técnica estadística diferente. La significación de los efectos de estas seis variables sobre la selección, o no, de cada modelo de intervención no puede realizarse mediante un Análisis de la Varianza, dado que la variable respuesta considerada (si un determinado modelo es o no seleccionado por cada individuo) es de naturaleza binaria. La técnica estadística utilizada ha sido la de ajustar los datos correspondientes a cada modelo de intervención a un **Modelo de Regresión Logística**. Estos modelos permiten analizar el efecto de un conjunto de variables explicativas (en nuestro caso, las seis anteriormente indicadas) sobre la probabilidad de que en el individuo se produzca un determinado suceso (en nuestro caso, que se seleccione el modelo de intervención considerado) (Agresti, 2002). Los cálculos se han realizado mediante el software Statgraphics.

1.3.3. Las técnicas de recogida de información.

Principalmente hemos utilizado dos técnicas básicas de recogida de información para acercarnos a la realidad del educador/a, que a continuación detallamos.

- El análisis documental.

Como afirma Quintana (2006) el análisis documental supone en muchas ocasiones la puerta de entrada a la investigación. A partir de la información documental se puede producir una aproximación contextual al objeto de estudio, a la vez que identificar los contenidos y las visiones de quienes han generado la documentación estudiada.

Se pueden diferenciar varios tipos de acciones a la hora de realizar un análisis documental:

- ✓ Búsqueda de los documentos disponibles.
- ✓ La clasificación de los documentos obtenidos.
- ✓ Selección de los documentos más relacionados con los objetivos de la investigación.
- ✓ Estudio en profundidad de los materiales seleccionados, registrando aquellos elementos que puedan resultar de interés para su posterior utilización.
- ✓ Comparación de contenidos entre las diferentes fuentes documentales utilizadas.

Latorre, Rincón y Arnal, definen la revisión documental *“como el proceso dinámico que consiste esencialmente en la recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información”* (2003, pág. 58).

Para nuestro estudio nos interesa un enfoque de carácter más cualitativo. Como afirman Valldeoriola y Rodríguez *“aunque el proceso de revisión documental se desarrolla de forma independiente al enfoque metodológico utilizado, no ocurre lo mismo con su uso, sentido y presentación. Desde un enfoque cuantitativo se suele presentar una extensa revisión bibliográfica que pretende describir el objeto de estudio y proporcionar un marco a las preguntas de investigación. En cambio, desde una*

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

vertiente cualitativa, la revisión de la literatura adopta una función más comprensiva y mucho menos prescriptiva” (2009, pág. 7).

A diferencia de otras técnicas de investigación, este soporte material de hechos, fenómenos y manifestaciones de la realidad social, existe con independencia de la acción del investigador (Bisquerra, 2012). Estamos ante una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa de contenido de la comunicación. Como técnica implica la posibilidad de obtener datos con un grado máximo de objetividad (Anguera, 1986), evidentemente siempre que la fuentes sean fiables y rigurosas.

En la siguiente tabla se realiza una descripción de aquellas fuentes documentales que se han utilizado para realizar la descripción de cada unidad de comparación. Diferenciando el tipo de fuente y la unidad de comparación en la que se han utilizado.

Tabla 2. Documentos analizados en cada unidad de comparación.

	<i>Centros residenciales de protección</i>	<i>Centros de medidas judiciales</i>	<i>Centros de Día</i>
<i>Legislación autonómica</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ley 12/2008, de 3 de julio. - Orden de 19 de junio de 2003. - Orden de 17 de enero de 2008. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero. -Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre. - Real Decreto 1774/2004 (reglamento), 	<ul style="list-style-type: none"> - Ley 12/2008, de 3 de julio. - Orden de 19 de junio de 2003. - Orden de 17 de enero de 2008.
<i>Pliegos de condiciones, resoluciones y ordenes de ayudas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Real Decreto Legislativo 3/2011, de 14 de noviembre. . Decreto 51/1999, de 30 de marzo - Orden de 16 de octubre de 2009 - Licitación número CNMY13/03-3/107. [2013/10779] 	<ul style="list-style-type: none"> - Real Decreto Legislativo 3/2011, de 14 de noviembre. - Licitación número CNMY15/03-3/1. - Resolución de 27 de mayo de 2009, de la Conselleria de Justicia y Administraciones Públicas. -Licitación número CNMY11/DGJ/24 	<ul style="list-style-type: none"> -Orden de 12 de noviembre de 2009, de la Conselleria de Bienestar Social, - Orden 8/2012, de 28 de diciembre - Orden 25/2013, de 23 de diciembre
Otros documentos	-Listado de centros	- Listado plazas y	-Mapa de centros de

	residenciales de protección (GVA)	de centros de medidas judiciales en la Comunidad Valenciana (GVA)	Día en la Comunidad valenciana
--	-----------------------------------	---	--------------------------------

Fuente: elaboración propia

- El cuestionario

El principal instrumento de recogida de información ha sido el cuestionario autoadministrado (Beltrán, 2009). Debido al elevado número de participantes y su amplia distribución geográfica, consideramos oportuna la utilización de esta técnica. Que nos iba a permitir obtener un gran número de datos, que podrían enriquecer y facilitar la estructuración de la comparación. Pudiendo obtener informaciones y datos objetivos sobre la situación de un sector profesional del que apenas existían referencias de este tipo. El cuestionario constituye como afirma Fernández Ballesteros *“un formato altamente estructurado, que reducirá la probabilidad de interpretación de la información y facilitará la tarea de codificación posterior”* (2011, pág. 53).

El objetivo por tanto es mensurable y cuantificable de modo que las técnicas que se utilizan son pruebas objetivas como los cuestionarios cerrados sobre los que poder aplicar técnicas estadísticas que permitan explicar la variación de las variables. Como afirma Beltrán *“su naturaleza es descriptiva. Permite al investigador predecir el comportamiento de los sujetos estudiados”* (2009, pág. 34).

Para diseñar el cuestionario se han tenido en cuenta los tres elementos previos que se hacen necesarios en cualquier investigación social (Cohen & Manion, 1990): la finalidad de la investigación, la población objeto de estudio y los recursos disponibles para realizarla.

Se han seguido tres pasos en su proceso de construcción:

- Primera elaboración y revisión por parte de expertos de diferentes ámbitos: una profesora de Educación social de la Universidad católica de Valencia, un Educador social con experiencia profesional en diferentes centros de menores y un profesor experto en metodología de investigación de la Universidad politécnica de Valencia.
- Se realizó un “pre-test” (Flick, 2004), con un grupo de 15 educadores/as de los tres tipos de centros de menores, realizando algunos ajustes y cambios según sus aportaciones al cuestionario original.

- Redacción definitiva del cuestionario, estructurándolo finalmente en cinco grandes bloques: contextualización, perfil demográfico, perfil formativo, perfil laboral y práctica profesional (satisfacción, expectativas, dificultades, valores, modelos y funciones)¹.

En muchas de las preguntas del cuestionario se ha optado por la utilización de escalas tipo “Likert” para obtener valoraciones de los interesados. Bajo la perspectiva de considerar las actitudes como un continuum que va de lo favorable a lo desfavorable. Esta técnica, además de situar a cada individuo en un punto determinado (lo que es rasgo común a otras escalas), tiene en cuenta la amplitud y la consistencia de las respuestas actitudinales. Como describieron Elejebarría y Nuñez, *“cada elemento o proposición de la escala proporciona una información sobre la actitud del sujeto. La acumulación de información, la suma de respuestas, es lo que nos permite decidir la posición que una persona ocupa en el hipotético continuum de la actitud. En este sentido es en el que podemos decir que cada elemento proporciona una información insuficiente pero necesaria”* (1984, pág. 28).

Desde esta perspectiva hemos utilizado este tipo de escalas, conscientes de la dificultad siempre presente, al intentar acercarse de forma cuantitativa a componentes de carácter actitudinal. Reconociendo de antemano las ventajas y las limitaciones de este modo de aproximación al objeto de estudio (Flick, 2004). En nuestro caso como ya hemos mencionado anteriormente, el interés por producir informaciones sobre el sector profesional hasta ahora inexistentes, y la limitación de los recursos disponibles, condicionaron esta elección.

¹ El cuestionario se puede consultar íntegro en el anexo1 de este trabajo.

1.3.4. Trabajo de campo.

El trabajo de campo incluye las acciones relacionadas con el acercamiento a los educadores/as de los centros como fuente información para la elaboración de datos. Se desarrolló durante los meses Febrero y Mayo de 2014. El proceso desarrollado fue el siguiente:

- Contactos con la Dirección general del Menor de la Generalitat Valenciana para presentar la investigación y obtener la autorización para poder pasar el cuestionario en los centros.
- Obtención de datos sobre los “centros de menores” en la Comunidad valenciana y elaboración de un censo propio de centros.
- Contactos con los centros para informar de la iniciativa y motivar la participación.
- Envío por correo postal de los cuestionarios a los centros y visitas a algunos de ellos para garantizar el éxito del proceso².
- Recogida de cuestionarios.
- Elaboración de la matriz de datos y tabulación del cuestionario.

Todo este trabajo se realizó a título particular, como doctorando de la Universitat de Valencia, pero sin contar con ninguna estructura de apoyo propia de la universidad, ni de la Generalitat valenciana. La financiación de los gastos derivados de la distribución del cuestionario también fueron sufragados por el propio investigador³

Se distribuyeron un total de 1000 cuestionarios, correspondientes al 75% del universo total de educadores/as en “centros de menores” en la Comunidad valenciana (1333 educadores/as⁴). Finalmente se recogieron 495 cuestionarios, correspondientes a un 37,13% del total de educadores/as. A pesar de la mortalidad del cuestionario,

² A cada centro se le envió un sobre con una carta de presentación del estudio, la autorización de la Generalitat valenciana y los cuestionarios para los educadores/as. Se les proponía aprovechar una reunión de equipo para distribuir los cuestionarios y rellenarlos en ese mismo momento. De tal forma que al finalizar la sesión se pudiesen meter en un sobre (con franqueo en destino) que se adjuntaba. De tal forma que se pudiese garantizar el anonimato de los participantes, incluso de la entidad titular del centro. Con el objetivo de condicionar lo menos posible las respuestas de los encuestados.

³ Estos gastos alcanzaron la cantidad de 1500 euros (impresión, apartado de correos y franqueo en destino)

⁴ Estos datos sobre el número de educadores/as suponen una aproximación, ya que la Generalitat valenciana no dispone actualmente de un listado de profesionales. Delega en un importante número de entidades privadas la contratación del personal, exigiéndoles unas ratios mínimas y un perfil formativo amplio, pero es competencia exclusiva de cada entidad la configuración de las plantillas. El dato responde a un cálculo realizado sobre las ratios mínimas exigidas a cada tipo de centro, financiadas por la Generalitat valenciana y considerando puestos de trabajo a jornada completa.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

prácticamente del 50%, lo consideramos un éxito, ya que se trataba de un cuestionario de carácter voluntario para los centros. Realizado además por un investigador a título personal y contando tan solo con el apoyo de una circular informativa de la Consellería de Bienestar social de la Generalitat valenciana y de una carta de presentación firmada por el tutor académico de la Universitat de Valencia.

Puede resultar más ilustrativo referirnos al número de centros que han participado en el estudio, diferenciando el tipo de recurso al que pertenecen.

Tabla 3. Número de centros y educadores/as participantes en el estudio.

	Centros participantes	Total de centros	Educadores participantes	Total de educadores
Residenciales protección	36	80	273	894
Medidas judiciales	9	9	150	319
Centros de Día	17	52*	72	120
TOTAL	62	138	495	1333

*Los centros de día autonómicos están contabilizados junto con los centros de acogida a los que están adscritos.

Fuente: elaboración propia

El proceso de tratamiento de la información se ha realizado mediante el programa estadístico informático SPSS.19 (Statistical Package for Social Sciencies). Ha permitido realizar el análisis descriptivo de datos utilizados para definir cada unidad de comparación y poder aplicar el método comparativo con ellas. Al tratarse un cuestionario con un alto porcentaje de respuestas cerradas ha permitido elaborar con relativa facilidad una matriz de datos estable y fiable con la que empezar a trabajar. Con la información de las preguntas que ofrecían respuestas abiertas se han elaborada tablas aparte que han permitido elaborar informaciones complementarias pero de carácter cualitativo (por ejemplo el tipo de formación especializada o complementaria que se está realizando). El análisis multivariable para estudiar la interacción y los efectos de diversos factores en las variables, se ha realizado mediante el programa estadístico informático Statgraphics (ya lo hemos visto con más detalle en el apartado 3.2 de este mismo capítulo).

1.3.5. Análisis descriptivo de la muestra

No existe técnicamente el concepto de muestra "significativa". Una muestra es más o menos precisa en función de que su tamaño sea mayor o menor. Cuanto más precisa sea, más probable será que detecte como significativos los efectos que realmente existen. Pero el requisito esencial para que los cálculos para obtener dicha significación (o sea para hallar los P-Values) sean correctos, es que la muestra sea "representativa" de la población para la que se pretende obtener conclusiones (Romero & Zúnica, 2013).

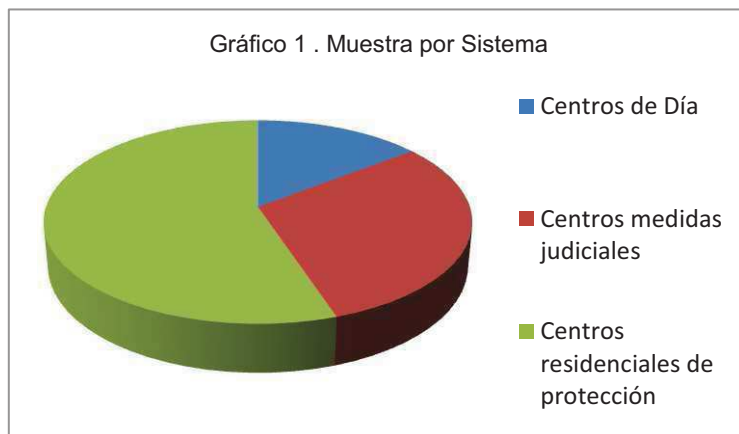
Las muestras obtenidas al azar de una población, como se supone en teoría, son siempre "representativas"; el problema en la práctica es que casi nunca es posible (y menos aún en casos como el que nos ocupa) elegir una muestra real sorteando al azar los individuos de la población estudiada que van a formar la muestra. La idea es que una muestra puede considerarse representativa si a los efectos perseguidos en el estudio puede considerarse equivalente a una muestra obtenida al azar, en el sentido de que no parece razonable pensar que la muestra esté sesgada al respecto en algún sentido. Son los conocimientos que se tienen sobre los temas estudiados los que permiten justificar si una muestra puede, o no, ser considerada "representativa" en función de lo que va a analizarse con ella (Cohen & Manion, 1990). Cuando los objetivos perseguidos son estudiar las relaciones entre variables como es el caso que nos ocupa, la "representatividad" haría referencia a si hay algún motivo para pensar que esas relaciones son diferentes en los individuos de nuestra muestra (es decir, educadores que han contestado voluntariamente a una encuesta), que en los que no han formado parte de la misma.

Inicialmente y debido tanto al elevado número de encuestados (495 sobre un universo de 1333⁵), como a la diversidad de centros de procedencia (62 de 138). Consideramos representativa la muestra objeto de estudio. De todos modos, a continuación vamos a realizar una descripción detallada de la muestra que en nuestra opinión confirma este supuesto.

⁵ Recordemos que este dato se trata de una aproximación como ya hemos explicado con anterioridad.

Las 495 personas que han respondido a la encuesta pueden clasificarse en diferentes grupos según los seis criterios siguientes:

- **Sistema:** Centros de día (72), Centros de medidas judiciales (Judicial) (150) y Centros residenciales de Protección (273).



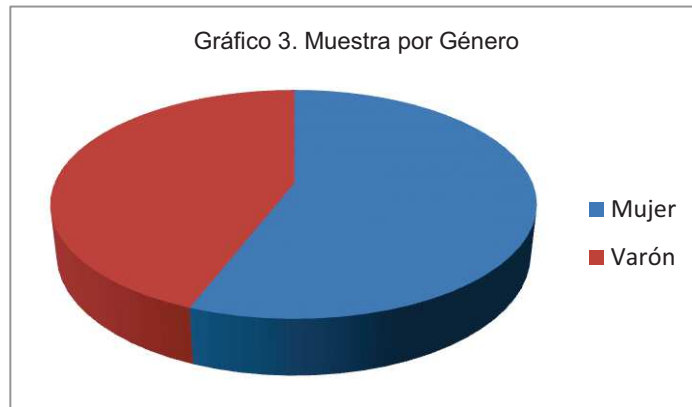
Fuente: elaboración propia

- **Entidad:** Pública (69), Religiosa (229), Aconfesional (188) u Otros (9).



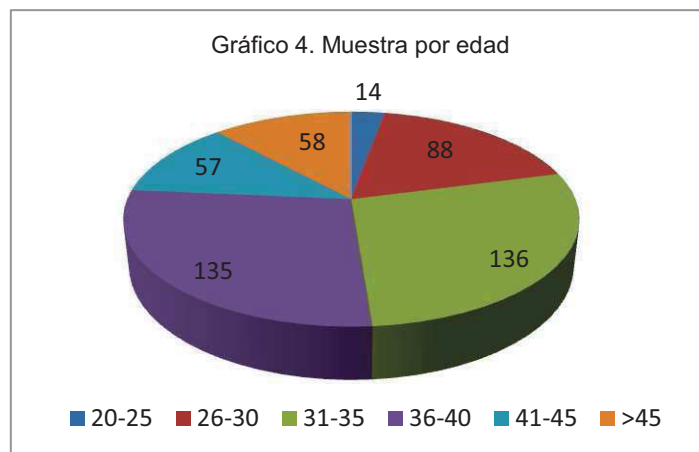
Fuente: elaboración propia

- **Género:** Mujer (277) o Varón (218).



Fuente: elaboración propia

- **Edad:** 20-25 (14), 26-30 (88), 31-35 (136), 36-40 (135), 41-45 (57) o >45 (58).



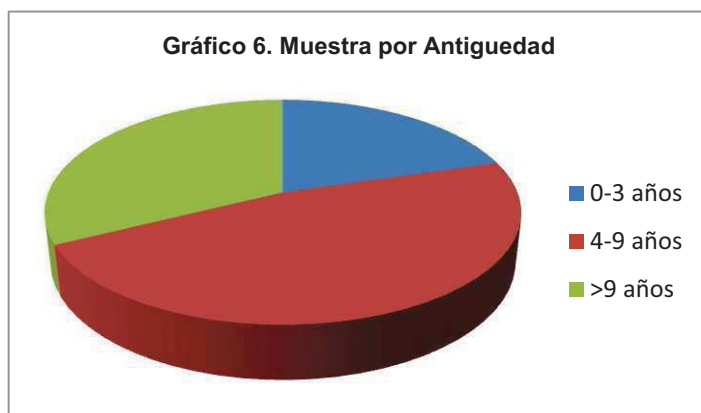
Fuente: elaboración propia

- **Titulación:** Educación Social (100), Trabajo Social (94), Relacionadas (218), No relacionadas (28) o No Universitarias (55)



Fuente: elaboración propia

- **Antigüedad:** 0-3 años (101), 4-9 años (234), o > 9 años (160)



Fuente: elaboración propia

1.3.6. Posibles límites del método y las técnicas.

Dice Agustín Velloso, que el método *“es la mejor garantía de una comparación de interés y fructífera, aunque nunca, desde luego, exenta del halo de subjetividad que emana inconsciente e imparable de la personalidad del comparatista”*. Y concluye, intentando justificarlo, *“esta particularidad no se ha de tomar necesariamente como una esclavitud inevitable y perjudicial, sino que ha de servir para mantener alerta el juicio y la capacidad de crítica de los comparativistas y los que utilizan sus estudios”* (2002, pág. 112).

Más allá de este tipo de valoraciones inherentes a la utilización de cualquier método de investigación, sí que podemos identificar algunos límites objetivos en el acercamiento a nuestro objeto de estudio. Reconocerlos supone situar al investigador frente a lo limitado de su posición, lo que algunos autores describen como *“humildad investigadora”* (Caldevilla, 2012). Pero también puede contribuir a corroborar la validez de su trabajo, ya que reconoce de partida algunos factores desde los que interpretar los datos obtenidos y realizar valoraciones.

El primer condicionante podría suponerlo la voluntariedad de la participación de los educadores/as en el estudio. Con un sesgo previo que podría ser la voluntariedad para participar de las entidades titulares de los centros. Nos preocupa más que el *“hándicap estadístico”* que pudiera suponer esta condición (la voluntariedad), la influencia que en el contenido de los resultados pudiera producir. Considerando la posibilidad de que solo aquellos educadores/as o entidades más predispuestos o motivados pudieran haber contestado el cuestionario. Aunque el elevado número de cuestionarios recibidos y sobre todo la diversidad de los centros de procedencia parecen reducir este riesgo.

El segundo condicionante de relevancia podría considerarse la administración del cuestionario. Se trata de un cuestionario autoadministrado cuya gestión (entrega, explicación y recogida) depende de la dirección de cada centro de menores. Lo que hace imposible para el investigador controlar las posibles inferencias en este proceso, como podrían ser: la selección intencionada de encuestados, las garantías del anonimato y la transmisión de los objetivos de la investigación. Al incluir el cuestionario preguntas sobre cuestiones sensibles para la institución como podrían ser la satisfacción o las expectativas, cabría contemplar posibles resistencias a la sinceridad

en los encuestados. Aún así, de nuevo el elevado número de cuestionarios recibidos y la diversidad de entidades y centros participantes nos hacen ser optimistas respecto a la mínima incidencia de este posible límite de la investigación.⁶

El tercer condicionante o límite a la investigación lo ha supuesto la gran diversidad de entidades privadas que gestionan un alto porcentaje de recursos para menores en la Comunidad valenciana, junto con la dispersión en el territorio de gran parte de los recursos. Lo que ha dificultado el acceso a todos ellos, resultando muy costosa la distribución y la devolución de los cuestionarios. Sobre todo con aquellos recursos de menor tamaño, pero que en ningún caso han dejado completamente de estar representados en la muestra.

Por último, el cuarto condicionante tiene que ver con la escasez de material documental. Por un lado respecto a los datos: hemos encontrado información definida sobre los recursos y el número de plazas para menores, pero no en cambio respecto a las plantillas de educadores/as. Por otro lado en relación a la escasa o nula existencia de estudios o trabajos sobre el tema que nos ocupa (Herrera, 2010), teniendo que recurrir a fuentes de otras comunidades autónomas para encontrar y situar las referencias centrales para realizar el estudio. Como ya hemos mencionado en la presentación este trabajo, principalmente a las investigaciones de Mayte Marzo (2009) en Catalunya, de Laura Cruz (2009) en Galicia y Fernández del Valle (2004) en Asturias.

A continuación vamos a realizar una aproximación teórica a nuestro objeto de estudio. Exponiendo los resultados de la exploración documental que hemos realizado para intentar clarificar el estado actual de la cuestión y a la vez delimitar con precisión los ejes vertebradores de nuestro trabajo de investigación.

⁶ Excepto en el caso de los centros de medidas judiciales, sector en el que gran parte de los centros dependen de una sola entidad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes históricos contemporáneos de la figura profesional del “educador/a de menores” en España.

El estudio sobre la historia de la infancia ha ocupado infinidad de trabajos de estudiosos de la educación. Pudiendo identificar la obra de Felix Santolaria (2000) como paradigma de los mismos en nuestro país. Aunque un detallado análisis sobre la historiografía infantil parece indicar que solo a partir del año 1970 comienzan a realizarse trabajos que realmente se centrasen en la figura de la infancia y no tanto en la respuesta social que generaba (Ruiz, 2004). Las condiciones de vida de la mujer, la estructura y circunstancias del ámbito familiar, y posteriormente la evolución de las instituciones educativas, han ido configurando el acercamiento historiográfico a la infancia. En cambio ha sido mucho menos significativa la investigación sobre los agentes sociales y educativos dedicados a la atención de la infancia marginada¹, destacando al respecto las aportaciones de Cándido Ruiz (2003) que más tarde recogeremos de forma específica.

Queremos comenzar esta aproximación histórica a la figura profesional del educador/a social partiendo de un breve recorrido por la evolución de las respuestas que nuestras sociedades han ido dando a los problemas de pobreza y exclusión social, especialmente de los niños y adolescentes. O dicho de otra manera, como una de las últimas publicaciones sobre el tema indica en su título, cómo se ha ido pasando “de la compasión a la ciudadanía” (Vilanou & Planella, 2010). Describiendo el complejo proceso histórico en el que se ha ido evolucionando de la beneficencia a la asistencia social, de la seguridad social al estado de bienestar y derivando hacia los actuales modelos neoliberales.

2.1.1. Evolución histórica de la acción socioeducativa con menores.

Para ello siguiendo a Tiana y Sanz (2007) situaremos cuatro modos de atender a la infancia y que conllevan importantes implicaciones para la Educación social: el modelo caritativo, el modelo de control-reeducación, el modelo benéfico-asistencial y el modelo socio-pedagógico. Aunque su desarrollo histórico-temporal no se puede establecer con exactitud, tratándose en ocasiones de tradiciones, incluso de ideologías

¹ Calificativo utilizado en gran parte de la bibliografía dedicada al estudio histórico del tema que nos ocupa (Ruiz & Palacio, 2002).

que han perdurado o convivido en el tiempo a pesar de los cambios socio-políticos que se iban produciendo a lo largo de la historia. Se podría establecer la siguiente secuencia en la evolución de los modelos:

Cuadro 1. Evolución histórica de modelos de atención social.

modelo caritativo Siglos XIV-XV	Acción social medieval como precedente.
modelo de control-reeducación Siglos XVI-XVII	Primeras políticas de atención a los menores.
modelo benéfico-asistencial Siglos XVIII- XIX	Asistencia y previsión social.
modelo socio-pedagógico Siglo XX	Aproximación a los modelos de intervención socio-educativa en el periodo contemporáneo

Fuente: elaboración propia a partir de (Tiana & Sanz, 2007).

A continuación realizaremos una rápida aproximación descriptiva a cada uno de estos periodos, no con la pretensión de profundizar desde la perspectiva histórica, pero si con el objetivo de contextualizar históricamente la génesis de los contenidos que se desarrollarán en posteriores capítulos sobre la figura profesional del educador/a de menores. Conscientes de que únicamente mencionamos o prácticamente “titulamos” cada momento histórico, aportando tan solo alguna pincelada ilustrativa que nos ayude a encuadrar la variable histórica en nuestro estudio. Conocedores de la gran cantidad de trabajos realizados sobre el tema y optando por citar solo aquellos que consideramos referencia para nosotros en este ámbito.

Comenzaremos este recorrido histórico con las primeras políticas estructuradas de atención a la pobreza en el siglo XVI, finalizando con el desarrollo de la Educación especializada en el contexto de la sociedad del bienestar del siglo XX. Posiblemente nos encontremos actualmente en un momento de cambio histórico en este sentido, que aún no somos capaces de apreciar en toda su dimensión y que cómo advierten algunos autores supondrá un punto de inflexión en la historiografía futura sobre las políticas sociales y educativas (Bauman, 2007).

La acción social medieval como precedente (siglos XIV-XV).

El concepto de caridad (en el sentido religioso) es el que marca la asistencia a los pobres durante el inicio de toda la edad media (Santolaria, 2000). Aun así se pueden observar diversas etapas y contenidos de la asistencia medieval que describiremos siguiendo a Vilanou & Planella (2010):

- *La fase de predominio eclesiástico-institucional:* Corresponde a la etapa en la que predomina la economía agrario señorial. Los monasterios se convierten en la institución que focaliza la acción caritativa. Además del elemento colonizador apoyado por los señores feudales, se convierten en centro de acogida y asistencia de todo tipo de pobres y desvalidos. Los monasterios suelen tener anexa una hospedería u hospital. La caridad se ejerce a través de esta acción. Las limosnas y sobre todo las herencias, van a parar a estos lugares, con lo que los señores ejercen su caridad. En el criterio de atención a la pobreza predomina la indeterminación, es decir no se hace mucha diferencia entre el tipo de pobres, ni se es muy riguroso en detectar pobres falsos u ociosos.

- *Ampliación y concreción de la asistencia:* Los cambios que se producen en el país afectan a la organización de la atención caritativa (creación de ciudades nuevas, consolidación de la reconquista, aumento de órdenes religiosas...). Junto a los monasterios surgen las fundaciones hospitalarias en bastantes poblaciones medievales. El hospital comenzará a ser el vehículo de expresión de la asistencia. De la asistencia focalizada por la figura del rey, se irá pasando progresivamente a otros modos de asistencia, fruto del nuevo desarrollo de las ciudades. Surgen las cofradías religioso-benéficas y las cofradías gremiales. La asistencia comienza a salir del marco exclusivamente eclesiástico. La pobreza comienza a considerarse un problema que hay que atender de forma específica. Este momento coincide con el desarrollo de las ciudades y de nuevos oficios.

- *Hacia la materialización diversificada de la acción social:* las dos facetas complementarias de la asistencia y la represión: Esta etapa se caracteriza por tres hechos principales; el desarrollo de las actividades urbanas y comerciales,

con la consiguiente aparición de una burguesía urbana. El incremento del número de personas pobres, debido entre otras cosas a las pestes bubónicas y a las guerras. Y por último la irrupción en escena de órdenes religiosas mendicantes, que pasan de desarrollar su labor de entornos rurales a las ciudades. La caridad “dura y pura” pasa a convertirse en asistencia religioso-caritativa (Santolaria F. , 2000). El principio de indeterminación se suprime y la atención a los pobres se especializa, clasificándose en cuatro grandes áreas.

- a) *Asistencia material*: Es la que predomina en la historia de siempre de la pobreza. Las donaciones de ropa y comida son la acción principal que se realiza. Surgen los “Pósitos” y las “arcas de limosna” (Carreño, 2007), como modos de organizar esas limosnas. En esta época surgen también las cofradías de oficios que generan una serie de previsiones ante las situaciones de necesidades (asistencia de accidentes, asistencia por invalidez y vejez, auxilio contra la falta de trabajo...). También se institucionaliza la atención a huérfanos y viudas.
- b) *Asistencia económico-moral*: La realización más característica de este modo asistencial es la “dote de doncellas”. Con ella se pretende que la mujer tenga opción a casarse evitando otro tipo de estados civiles considerados inmorales en la época. También surge en esa época la figura del “Padre de huérfanos” (Santolaria, 2000), que también tiene un marcado corte moral, para prevenir que chicas y chicos se conviertan en “holgazanes y ociosos”.
- c) *Asistencia jurídica*: De la figura del prelado se pasa en la última etapa a una figura de carácter laico “el abogado de los pobres” (Santolaria, 2000), que defenderá el derecho de los que no tienen voz.
- d) *Asistencia hospitalaria*: El hospital se consolida como principal forma de asistencia. Las incipientes burguesías vinculadas a las órdenes mendicantes, así como algunas cofradías, ponen en marcha este tipo de instituciones. Comienza a su vez una especialización de la atención a la pobreza, y sobre todo un proceso de represión de la pobreza. La atención se centra en el pobre verdadero, persiguiendo a los falsos pobres, que pudiendo trabajar van de hospital en hospital (Vilanou & Planella, 2010).

Las primeras políticas de atención a la pobreza (siglos XVI-XVII).

La acción caritativa indiscriminada fue progresivamente evolucionando como respuesta social a los problemas de pobreza. Surgiendo diferentes perspectivas para atender desde el ámbito político este tema emergente en la época:

- *El “control” o “prohibición” de la mendicidad:*

“De subventionem pauperum” (1536) de Juan Luis Vives es el mejor exponente de esta nueva política (Santolaria, 2000). Prohibición de la mendicidad infantil, institucionalización de la figura del “padre de huérfanos”, y medidas de escolarización popular, constituyen medidas tomadas en esta época. Los debates en la historiografía giran en torno del carácter católico o reformista de esta política, y evolucionan hacia los cambios de mentalidad de la época más que hacia cuestiones religiosas, por ejemplo la condena de la ociosidad del pensamiento humanista.

- *El “recogimiento” o “gran encierro” de pobres:*

El encierro de los pobres supuso un movimiento que se produjo en Europa desde finales del siglo XVI hasta bien entrado el siglo XVIII (Vilanou & Planella, 2010). Esta política se explica principalmente por dos razones. Por una lado el progresivo aumento de la pobreza en las ciudades, y por otro lado las corrientes ideológicas reformistas de la época, que se suman al surgimiento del pensamiento economicista (utilidad económica de la pobreza). Supuso una puesta en práctica de nuevas medidas de control y reeducación de los pobres. La reclusión de los pobres y ociosos en instituciones que los educasen en el trabajo, tendría un efecto moral considerable y a la vez un efecto económico (la producción de estos nuevos trabajadores en las instituciones). Surgen inicialmente en Inglaterra e Italia, y más tarde en España. Le caracteriza la búsqueda de un objetivo de disciplina social y moral de los mendigos y vagabundos, y la consideración del trabajo como eje vertebrador de la vida en la institución.

Destaca Miguel de Gigintia y su propuesta de las Casas de misericordia; su obra el “tratado de remedio de pobres” (Ruiz, 2003) supone no solo una exposición de su plan para solucionar el problema de la pobreza, sino que se convierte en un

manifiesto en defensa radical de los pobres. Consigue combinar las tesis anteriores de Soto y Robles (Santolaria, 2000), conjugando la doctrina tradicional de la caridad con las nuevas tendencias reformistas que emergían en la sociedad del momento. El control de los pobres que se demandaba socialmente se combina con una acción benefactora y educadora de carácter cristiano. El proyecto de las casas de misericordia plantea tres diferencias importantes con las instituciones de la época; sencillez arquitectónica de las casas, sencillez administrativa y eliminación de los “exámenes de pobreza”, concuerdan perfectamente con los parámetros de eficacia, orden y racionalidad presentes en el pensamiento reformista de la época. La disciplina y el orden caracterizarán a estas instituciones, así como un modelo de administración eficaz y que pretende evitar la corrupción que se daba en muchas instituciones de este tipo de la época. Su *modelo educador* (Vilanou & Planella, 2010) considera dos problemas que son los que generan muchos de los males que afectan al pobre y al mendigo. Ociosidad e inmoralidad por falta de formación religiosa son para su concepción estos males. Su propuesta educadora se basaría en tres pilares: instrucción (doctrina, oficio, y letras), trabajo, y recreación. Estas tres líneas conforman un carácter innovador que parte de una defensa férrea de los derechos de pobres y mendigos.

- *El modelo “asistencial” y de “policía” de pobreza:*

La obra de Perez de Herrera “*Amparo de pobres*” (Maza, 1985), ilustra perfectamente este otro tipo de iniciativas de atención y control social de la pobreza que surgieron en la época. En un primer momento fueron las parroquias y más tarde serían las diputaciones de barrio, suponían un modelo asistencial diferente, que atendían en un territorio determinado a los pobres de la zona. A la vez que se ejercía un control sobre ellos, se les ofrecía asistencia para sus necesidades básicas, así como la escolarización.

Asistencia y previsión social (siglos XVIII-XIX).

Con la llegada de los gobiernos ilustrados, la asistencia y la previsión social que tradicionalmente había estado monopolizada por la iglesia o por instituciones que dependían de ella pasará a depender del estado o de instituciones amparadas por él (Vilanou & Planella, 2010). Para estos gobiernos la pobreza era una cuestión a

solucionar desde la perspectiva del control social, no en sentido únicamente represivo, sino más bien en el de convertir en útiles a los individuos inactivos. La pobreza se comienza a clasificar, solo son considerados pobres (objeto de asistencia) los que no disponen de capacidad de trabajo (impedidos, huérfanos, viudas...). El resto de vagabundos y mendigos serán objeto de represión. Intentando convertir su inactividad en fuerza de trabajo (ejército y obras públicas), o recluyéndolos en instituciones que pretenden su reeducación. El pobre objeto de la caridad cristiana pasa con el pensamiento ilustrado a convertirse en una carga económica para el estado y en un peligro para la estabilidad política.

El encierro de la pobreza y su severo control sigue siendo la política aplicada. Los hospicios y casas de corrección sustituyen o suponen una prolongación de las casas de caridad, y se extienden por todo el territorio español (Santolaria, 2000). El hospicio es una institución que actúa entre la frontera de la asistencia y la cárcel (recordemos que la mendicidad estaba prohibida, y en estos centros se aplicaba un severo control). Los inquilinos de los hospicios eran una masa heterogénea, unidos por la miseria y la inadaptación social (niños, ancianos, vagabundos...). En ellos se pretende a través del trabajo y de la disciplina convertir a las personas en ciudadanos útiles. El trabajo tiene por lo tanto una carga moral. El mantenimiento económico de los hospicios se realizaba desde diversas fuentes (impuestos indirectos, donaciones, loterías...). El estado exigía a la iglesia su colaboración económica, aunque ésta era reticente ya que se trataba de instituciones públicas y de carácter político. En general vivieron una situación de carestía y de gran precariedad económica. Podemos destacar diversos tipos de respuestas a las necesidades de la época:

- *La asistencia de los enfermos pobres; los hospitales generales:* En el siglo XVIII existe una red por todo el país que se encarga de socorrer al enfermo que carece de recursos (Carreño, 2007). La situación en la que se encontraban era paupérrima. Por ejemplo el Hospital general de Madrid a pesar de disfrutar de una variada financiación, apenas llegaba a poder alimentar a toda su población (Santolaria, 2000). El hospital igual que los hospicios forma parte de un dispositivo asistencial contra los riesgos de la miseria. Es una cuestión de control social. Se reducen a asistir a aquella población que no está integrada ni familiar ni profesionalmente, y que por lo tanto no tiene los medios materiales para ser asistido en el domicilio.

- *La infancia abandonada:* En esta época el número de niños abandonados era muy elevado (debido a las precarias condiciones de vida, al escaso valor de la familia en las clases populares, y a la no aceptación de las relaciones extramatrimoniales). Estos niños eran abandonados en las casas de expósitos y hospitales. En las casas de expósitos se les intentaba mantener (a veces con el apoyo de mujeres nodrizas, que por un bajo coste mantenían a los niños). Aún así la mortalidad infantil en estas instituciones era altísima (Carreño, 2007). Ese aspecto era inaceptable para un gobierno ilustrado que concebía en la fuerza de la población, las posibilidades de desarrollo. Se realizaron intentos para mitigar esta mortalidad, pero resultaron en vano. Los escasos recursos, las enfermedades y los deficientes cuidados de los que estaban al cargo de las mismas, mantuvieron estas altas tasas de mortalidad infantil.
- *La asistencia a domicilio; las diputaciones de barrio:* En 1788 se crean las diputaciones de barrio con el fin de atender y socorrer a los pobres, enfermos y desocupados en su propio domicilio (Santolaria, 2000). Surgen dentro del contexto de descentralización, organización en distritos de las ciudades, y figuras como la del alcalde de barrio para controlar a la población de cada zona, sobre todos las más desfavorecidas y potencialmente peligrosas. Realizan también una importante labor educativa, escolarizando a muchos niños de estas zonas. Se convierten en agentes del orden, mandando a los ociosos al hospicio, o poniendo a trabajar a los inactivos. Representan la alternativa a la asistencia basada en la reclusión, suponen una nueva forma de controlar el orden moral y político sobre los pobres.
- *Asistencia a los presos:* La situación de las cárceles en la época era como se preveía nefasta. Las enfermedades y la ausencia de cuidados básicos caracterizaban a estos recursos. El tema comienza a constituir una preocupación para los gobiernos, ya que se percibía esta realidad como un incipiente peligro para la estabilidad social y política. En 1799 se crea la Asociación de caridad, que pretende socorrer, ocupar e instruir a los pobres presos (Carreño, 2007). Su labor se centra en generar ocupaciones productivas dentro de las cárceles, aunque su mayor aportación se centra en las consideraciones sobre la reforma del régimen penitenciario español. Realizaron una valiosa labor de traducir textos europeos al respecto, y su

aportación fue relevante en este sentido. La Junta de damas surge para atender a la población reclusa femenina, sobre todo para incidir en el tema de los abortos y de los infanticidios muy frecuentes en aquel contexto.

- *Previsión social:* Poco apoco van surgiendo iniciativas que contribuyan a mejorar las condiciones de las clases populares. Éstas se financian con la cuota mensual que pagan sus miembros. Cubrían principalmente la enfermedad (la asistencia a domicilio). Las cofradías gremiales son criticadas por los ilustrados, debido al elevado gasto que realizaban en celebraciones, muy vinculadas a la tradición religiosa. A partir de 1780 se crean los Montepíos, con las cuotas de los asociados cubren a viudas, la invalidez, enfermedad y la vejez. Algunos se crean por iniciativa pública y otros por iniciativa privada (Tiana & Sanz, 2007).
- *Sistemas de previsión social en el campo:* Durante gran parte del siglo XVIII la España agraria vive momentos difíciles en años de malas cosechas, se producen importantes desequilibrios. Se crean unos bancos de grano, que prestan a los agricultores a cambio de una devolución con ciertos incrementos (Santolaria, 2000). Fueron poco a poco ampliando las prestaciones que ofrecían hacia otras áreas de asistencia.

Aproximación a los modelos de intervención socio-educativa en el periodo contemporáneo (siglo XX)

En el siglo XIX con el nuevo ordenamiento de la beneficencia del régimen liberal cambia la situación (Labrador, 2007). El aumento de población en las ciudades continuaría aumentando y exportando nuevos modos de la pobreza. Con el pensamiento reformista surgen los movimientos pro-infancia, que se preocupan por la atención y protección de los menores. Es la época en la que se producen los cambios que separan las cárceles de la creación de reformatorios. La reeducación y la reforma social comienzan a ser estudiados y convertirse en temas de gran preocupación. Los avances pedagógicos sitúan un nuevo contexto en la protección y reforma de la infancia. Como afirma Candido Ruiz “*sociología y antropología se cruzan en el camino de la historiografía para estudiar estos procesos*” (2004, pág. 123).

A continuación rescatamos de modo casi telegráfico algunos de los elementos que influyeron en este proceso:

- *El reformismo social:* Los historiadores han ido variando su opinión sobre las causas de que se generase el intervencionismo estatal (Ruiz, 2004). Finalmente se reconoce que el papel de las ideas reformistas producen un cambio de mentalidad en las elites que propicia el cambio (no es tanto la industrialización, o el movimiento obrero).
- *La Comisión de reformas sociales y la afirmación de la cuestión social:* la base teórica se la proporciona el Krausso-positivismo (Ruiz & Palacio, 2002), estas ideas convencen a una elite que considera la intervención del estado con carácter tutelar, más positiva que el laissez faire. El voluntarismo de esta elite consigue introducir cambios en la sociedad.
- *La institucionalización de la reforma social:* Las cuestiones sociales comienzan a tomar importancia. El siglo XX empieza en España con la aprobación de leyes de accidentes de trabajo y de trabajo de mujeres y niños. Se producen cambios y descentralización del sistema de protección social (Palacio, 1991).

Algunos de estos cambios serían:

- a) *Del Instituto de trabajo al de reformas sociales:* La creación del instituto de reformas sociales institucionaliza la reforma social, y provoca el consenso sobre la intervención del estado. Este organismo promueve la movilización de fuerzas y organizaciones sociales, para conseguir su aportación a la reforma social. En su seno se consiguió el consenso entre institucionalistas, católicos sociales y socialistas.
- b) *El instituto nacional de previsión:* Su finalidad es difundir e inculcar la previsión popular y en especial estimular la práctica de las pensiones de retiro. Los seguros son voluntarios y subsidiarios por el Estado. La primera historia de los seguros en España ve la luz en 1908 (Ruiz & Palacio, 2002).

- *Crisis de la Restauración y nuevo impulso intervencionista (1917-1923)*: La crisis coincide con la crisis de la posguerra europea. Supone un momento fructífero para las reformas sociales. En 1919 se instaura el Retiro obrero obligatorio, y muchos seguros sociales se hacen subsidiarios del Estado. El movimiento social crece y se hace necesario ampliar los foros de consenso y los cauces de participación (Quintana, 1997). La situación política en España se complica, las tensiones entre los partidos políticos aumentan, y esto se observa en los debates sobre las propuestas. En 1924 el Instituto de reformas sociales es sustituido el Consejo de Trabajo (Santolaria, 2000), hecho que supone una ruptura la política reformista llevada hasta ese momento.
- *Los regímenes autoritarios*: A veces aplican políticas sociales amplias buscando obtener una legitimación instrumental por los hechos. La dictadura de Primo de Ribera necesitaba articular una política de arbitraje y conciliación social con el fin de establecer un nuevo equilibrio entre estado y sociedad. La línea impuesta por el Instituto de reformas sociales mantiene su continuidad, al participar muchos de sus miembros en otras instituciones del nuevo régimen (Tiana & Sanz, 2007).

Diversos estudios surgidos en los años setenta para analizar la creación del estado de bienestar y sus posteriores problemas, determinan que el incremento de la protección social se debe al efecto combinado del desarrollo socioeconómico y las presiones políticas (Lopez, 2000). Consideran que lo más importante se centra en la reflexión sobre las instituciones encargadas de poner en marcha y gestionar los primeros programas sociales. El germen del estado social español lo constituyen por lo tanto; el Instituto de reformas sociales y el Instituto nacional de previsión, que acabaron dando origen al Ministerio de trabajo (Aleman & Garcés, 1996).

2.1.2. La consolidación del modelo socio-pedagógico de atención a los menores.

Los cambios sociales, políticos y económicos que se producen en España en los albores del siglo XX conllevan una transformación en la concepción social y política sobre los problemas sociales. La aparición de partidos políticos y de movimientos sindicales conlleva un aumento de las medidas para la protección del trabajador, de la vejez y específicamente de la infancia. En referencia a la protección de la infancia aparecen nuevas respuestas que identifican claramente dos innovadoras posiciones (Tiana & Sanz, 2007):

- La diferenciación de los adultos en los modelos de atención y tratamiento.
- La influencia de corrientes educativas y psicológicas que remarcan las necesidades específicas de la infancia.

De un modelo de atención a la infancia de carácter asistencial, benéfico y asilar, caracterizado por el internamiento como principal dispositivo de atención, la atención masificada e indiferenciada, y el aislamiento social (Ortega, 1999). Se va pasando progresivamente a un modelo en el que se considera al menor como un sujeto sobre el que se puede intervenir educativamente y por lo tanto aplicar medidas de carácter tanto preventivo como corrector.

La ley de protección a la infancia de 1904, inspirada en las ideas higienistas y protectoras del doctor Tolosa Latour (Santolaria, 2000) supuso la creación de la obra de protección de menores. La protección a la primera edad (atenciones médicas e higiénico sanitarias), la instrucción básica y el adiestramiento laboral constituirían los objetivos prioritarios de las instituciones protectoras y asistenciales (Ruiz, 2003).

Poco a poco las respuestas se van diversificando y aparecen diferentes sistemas de intervención con los menores, dejando de ser el internamiento (aunque aún importante) la única actuación posible. A continuación se describen brevemente algunas de estas nuevas propuestas socioeducativas:

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Cuadro 2. Sistemas de atención a menores en la España contemporánea.

Sistemas de familia	Creado por Johann Heinrich en Hamburgo en 1933. A los menores acogidos se les ofrecía una vida familiar combinada con trabajos agrícolas, formación religiosa y escolar. Experiencia adaptada por José Pedragosa en el caso español.
Colonias agrícolas	Destaca la colonia agrícola "Mettray" en Francia. En el caso español destaca la colonia agrícola de Ramón Albó. Combinando formación y trabajo en el medio rural como modo de recuperación y promoción social.
Centros cerrados semi-penitenciarios	En Francia el ejemplo más claro lo supuso la "le petite -Roquette" y en España el "Asilo Totribio Durán". Los sistemas de puntos como medida educativa y los sistemas de clasificación según la conducta, caracterizaban la innovación de este tipo de respuestas a la delincuencia juvenil.
Ámbito post-institucional	Sociedades de ámbito privado que ayudaban a los jóvenes que salían de centros cerrados a integrarse en la sociedad, tanto con apoyo para la inserción laboral como en el ámbito familiar.
Patronatos de menores	"Sociedad Amigos del país" o "Patronato de niños y adolescentes abandonados y presos" son algunos de los ejemplos más significativos. Acompañaban a menores internos en centros de reeducación y apoyaban los incipientes procesos de integración social.

Fuente: elaboración propia a partir de Santolaria (2000)

La aparición de los Tribunales Tutelares de menores (1918) constituyó un punto de inflexión en el tipo de respuesta a los menores que presentaban problemas de adaptación social. Hasta ese momento se habían mantenido los mismos criterios que establecían los códigos penales de 1822 y de 1870 para el enjuiciamiento de niños y jóvenes que cometían delitos (Higuera, 2003). La creación de estos tribunales supuso una importante novedad que caracterizaría un nuevo periodo; pudiendo describir algunas referencias comunes al mismo:

- Se establece una edad por debajo de la cual no se considera al menor responsable de sus actos, que oscila entre los 7 y 9 años.
- Las medidas dependían del discernimiento que se realiza de la situación, podía ser el dejar al menor a cargo de su familia o ingresar en una casa de corrección.
- Se crean instituciones específicas para atender a estos menores: Asilo de Santa Rita, Toribio Durán, San Hermenegildo, Vista Alegre... (Santolaria, 2000)

- Existe una asociación directa entre la pobreza y la peligrosidad social (Tiana & Sanz, 2007).

Recogemos aquella legislación específica sobre la creación y modificación posterior de los Tribunales Tutelares de menores según Higuera *“Ley de bases de 2 de agosto de 1918, de creación de los Tribunales especiales para niños. R.D de 25 de noviembre que publica la ley de bases. R. D. de 14 de noviembre de 1925 de modificación del Código penal de 1870. Código penal de 8 de septiembre de 1928. Código penal de 1932”* (2003, pág. 26).

Con la ley de bases de 1918 ya se había creado la figura del delegado de protección a la infancia, que pasa a ser denominado el delegado de Libertad vigilada, que actuaba sobre el menor, su familia y el contexto. Hay que señalar que a 30 de Octubre de 1986 únicamente había en España un total de 39 delegados en 29 tribunales de los 54 existentes (Higuera, 2003).

En definitiva y tras observar estos datos de la época, podemos concluir que el modelo tutelar estaba en plena crisis, como señala Higuera *“lo importante no era garantizar el derecho y su correcta aplicación, sino conseguir la reeducación del niño, sin importar los medios solamente la finalidad”, “el modelo tutelar lo que hacía era anular la incipiente personalidad del menor delincuente y acabar con cualquier posibilidad de recuperación social”* (2003, pág. 35). Este modelo no podía seguir vigente atendiendo a sus fracasos, pero tendría que ser el Tribunal Constitucional el que obligará a redefinir los parámetros en 1991 (Ruiz, 2004).

Aun así, los organismos con competencias en la protección y reforma de menores en nuestro país se seguían superponiendo con facilidad, siendo muy difícil establecer límites entre sus respectivas funciones. Todos los organismos manejaban como respuesta fundamental la institucionalización, a lo que únicamente cabía añadir algún tipo de ayuda económica a las familias. Lo podemos observar en el siguiente cuadro elaborado por Fernández del Valle y Fuertes (2004).

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Cuadro 3. Organismos de la obra de menores hasta 1987.

ORGANISMO	CARACTERÍSTICAS	FUNCIONES
Obra de Protección de Menores	Desarrollado a partir de las leyes de Protección de Menores de principios de s. XX. Funcionaba con juntas provinciales y locales.	Gestión de instituciones de menores para los desprotegidos. Gestión de centro de internamiento de reforma para menores infractores hasta 16 años.
Auxilio Social (<i>a partir de 1974 se integran sus servicios en el Instituto Nacional de Asistencia Social, INAS</i>).	Desarrollado a partir de la guerra civil española. Asistencia a niños y madres con carencias.	Gestión de instituciones de menores con carencias familiares. Gestión de instituciones y ayudas para madres con lactantes.
Diputaciones Provinciales	Ejercen las acciones propias de la Ley de Beneficencia española 1849. Atención a menores carenciales, abandonados y huérfanos.	Gestión de instituciones para niños abandonados. Casas maternas para bebés. Institutos de puericultura. Gestión de adopciones.

Fuente: (Fernandez del Valle & Fuertes, 2004)

Una vez puesto en marcha el sistema público de servicios sociales, y con él la competencia exclusiva para las comunidades autónomas, el escenario se modificó sustancialmente. La ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor de 1996 estableció dos medidas de acogimiento para los menores en situación de desamparo: el de tipo familiar y el residencial. Además, se establecieron medidas de intervención y apoyo familiar, así como el refuerzo de la adopción como medida de protección para que los menores pudieran de ese modo gozar de una nueva familia.

Fernández del Valle y Fuertes (2004) diferencian tres etapas en la evolución del acogimiento residencial y de las respuestas institucionales a los menores en nuestro país:

- *Modelo institucionalizador*: Correspondiente a los grandes centros y que estuvo vigente hasta bien entrada la década de los ochenta en España. Caracterizado por establecimientos cerrados, autosuficientes, basados en necesidades muy básicas, con un cuidado no profesional, y con razones de ingreso enormemente variadas.
- *Modelo familiar*: Desarrollado en la década de los años noventa. El modelo se basaba en la creación de hogares de tipo familiar, y con los menores participando de los recursos de la comunidad. Posteriormente el acogimiento

residencial “dejó de ser una medida para criar niños sin hogar y pasó a ser una medida temporal de atención al servicio de la solución definitiva de integración familiar” (Vélaz de Medrano, 2009, pág. 22).

- *Modelo especializado:* El acogimiento residencial, como ha sucedido ya en otros países pasa a ser principalmente una medida de atención para adolescentes con todo lo que ello conlleva. Las diferentes comunidades autónomas han ido desarrollando en los inicios del siglo XXI una red de acogimiento residencial diversificada y especializada según edades, perfiles y problemáticas del menor.

Desde la perspectiva que actuaba exclusivamente sobre los niños, en lo que algunos autores han venido a denominar el “modelo de rescate” (Quicios, 2013), se ha pasado a enfocar todo caso de desprotección infantil como un problema familiar con todas sus consecuencias. Para concluir este punto incorporamos un cuadro explicativo sobre la evolución histórica de las respuestas institucionales ante esta realidad, elaborado por Fernández del Valle y Fuertes (2004).

Cuadro 4: Evolución de los modelos de atención a menores.

MODELO DE PROTECCIÓN	MODELO DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL	PERFIL MENORES	TIPO DE HOGAR Y ATENCIÓN
Modelo de Beneficencia	Institucional	-Todas las edades -Carencias familiares y socioeconómicas	-Grandes centros y macroinstituciones -Adultos cuidadores
Modelo de Familia de Sustitución (rescate)	Familiar	-Todas las edades -Carencias familiares y socioeconómicas	-Hogares familiares -Unidades familiares en residencias -Adultos con rol parental (dimensión afectiva - convivencia estrecha)
Modelo Familia e Infancia	Especializado	-Menores con medida de protección -Mayoría adolescentes -Nuevos perfiles: extranjeros, salud mental, problemas conducta...	-Hogares especializados -Educadores sociales -Educadores especializados

Fuente: (Fernandez del Valle & Fuertes, 2004)

2.1.3. Antecedentes históricos de la figura profesional del “educador/a de menores”.

Cómo hemos mencionado al principio del capítulo, no existe mucha literatura científica desde una perspectiva histórica sobre la figura profesional del educador/a de menores. Hemos encontrado algunas referencias interesantes en las aportaciones de Ruiz (2003) sobre el origen de la formación del educador social especializado.

Previamente a referirnos a ellas vamos a rescatar del recorrido histórico descrito hasta el momento, aquellas figuras que podríamos considerar antecesoras del perfil profesional especializado que hoy describimos como “educador/a de menores”. Incorporando sobre cada una de ellas algún fragmento de los textos originales que las sustentaban. De nuevo recordaremos que nuestra finalidad no es profundizar en ellas, sino traerlas a escena con el único objetivo de contextualizar el desarrollo teórico que sobre el perfil profesional posteriormente realizaremos.

Con cierto orden cronológico mencionaremos las siguientes:

- El “*pare d’orfes*” en las juntas de protección a la infancia.

Posiblemente se trata del antecedente histórico más antiguo en nuestro país. El llamado “Jutge i Pare d’Orfes” es la institución más importante creada por Pedro IV “El Ceremoniós” de Aragón, en Valencia. En efecto, el 6 de marzo de 1337 mediante el Privilegio “Aureum Opus” dado a Valencia se establece el oficio de curador de huérfanos. Con la creación de esta figura se pretendía que los “orfes” estuvieran protegidos y se procurase, en cierta medida, una forma de reinserción (Santolaria F. , 2000).

“Hemos resuelto que a los dichos huérfanos y a los afligidos por la indigencia se les designe por Vos, el Justicia en lo civil, curadores idóneos que tengan especial cuidado de ellos, para que no rehúyan las faenas que le sean propias fiados en el hábito de mendigar y los consuma miserablemente la infamia y la desidia” (Ruiz & Palacios, 1996, pág. 67).

En consecuencia, esta institución perseguía la extinción de la mendicidad, desempeñando el cargo dos personas que, nombradas por el “*Justicia en lo civil*” por un año, debían ocuparse, como consta en el Privilegio, de la esfera personal de los huérfanos *“aún cuando tuviesen parientes y por más que éstos se opongan”* (Ruiz & Palacios, 1996, pág. 67). En concreto, debían velar por ellos colocándolos del modo

más conveniente, buscándoles una ocupación y defendiéndolos de las ofensas e injurias.

- **El “asistente religioso” en las instituciones asilares.**

Las instituciones asilares supusieron durante varios siglos los lugares donde los niños desprotegidos eran atendidos en sus necesidades básicas, a la vez que eran adoctrinados y moralizados, mientras se les enseñaba a leer, escribir, contar y además realizar el aprendizaje de los trabajos (Ruiz, 2003). La función educadora y directiva de las instituciones asilares (hospicios o casas de misericordia y beneficencia), dependientes principalmente de las diputaciones provinciales, recayó con frecuencia en los institutos religiosos femeninos. Aunque en ocasiones se confiase esta misión de cuidado e inspección de los internos a los propios asilados, elegidos entre los más antiguos. Siguiendo una tradición ya establecida por Miguel de Gigintia en las primeras Casas de Misericordia a finales del siglo XVI (Santolaria F. , 2000).

“De los servicios de la Casa (capilla, despensa, cocina, ropería, lavandería, enfermería...), atención de la población acogida y enseñanza primaria de las niñas se ocupaban las hijas de la caridad. La superiora asignaba los cargos y repartía las funciones, supervisaba el suministro, conservaba en su poder, durante la noche, las llaves del establecimiento, cuidaba de la limpieza individual, visitaba las distintas dependencias para corregir las posibles deficiencias y, en general, vigilaba la conducta de todos los que integraban la Casa” (Sanchidrian & Martín, 2009, pág. 131).

- **El “pedagogo” en las Colonias agrícolas.**

Fue con estas creaciones pedagógicas de Josep Pedragosa (Santolaria F. , 2000), como se iniciaron en España los sistemas reeducadores del régimen de hogar y de las colonias agrícolas, que tanto auge obtendrían después en la legislación de los tribunales tutelares de menores y en la práctica reeducadora y de reinserción social. En la Barcelona de principios del siglo XX, se fueron creando una serie de instituciones, que con características y estilo propio, rivalizaban en sus experiencias con las ideas pedagógicas y educativas sociales más avanzadas de su época. Coetáneas a las aportaciones pedagógicas de San Juan Bosco en Italia, de las llamadas repúblicas juveniles en los Estados Unidos, del novedoso estilo educador de Makarenko en la antigua Unión soviética, o de los modelos agrícolas inspirados en famosa la colonia de Mettray en Francia (Vilanou & Planella, 2010).

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

“Todas estas actividades eran autogobernadas por los propios educandos, que se constituían en secciones (deportiva, teatral, musical, etc.), y era en principio obligatorio pertenecer y participar en varias de ellas. Las secciones tenían una junta de miembros y una comisión de gobierno que gestionaba la actividad. Establecían sus estatutos y se obligaban a cumplirlos. Todo esto era altamente socializador. Pedragosa lo fomentaba y lo seguía de cerca. El valor del trabajo como elemento de educación y reinserción social (no sólo era aprender un oficio, con el proyecto de futuro que implica, sino adquirir unos hábitos positivos de madurez personal y social). El uso educativo que hacía de los pequeños salarios para educar la administración responsable y personal del dinero, etc.). Trabajaban fuera de “casa”, pero volvían a comer, y al atardecer, que era cuando se organizaban numerosas actividades en la institución (actividades culturales, instructivas y artísticas: clases, teatro, coros y banda-orquesta) que servían, además de la formación de los educandos, para abrir la casa a la vida social., pero con una sabia distancia pedagógica” (Santolaria F. , 1984, pág. 123).

- **El “delegado” de libertad vigilada.**

Figura auxiliar de carácter fundamental de los Tribunales tutelares de menores, cuya actuación revestía interés pedagógico por cuanto permitía un tratamiento individualizado del menor y posibilitaba la estancia en el hogar y ambiente de origen. Evitando así el estigma social de la institucionalización. Sus actuaciones estarían cercanas hoy a nuestra profesión de educadores/as sociales, de no haberse basado únicamente en su función vigilante e inspectora, desarrollándose desde una perspectiva excesivamente administrativa (Ruiz, 2003).

“Las medidas que el tribunal podrá adoptar: amonestación o breve internamiento, libertad vigilada, custodia de otra persona, familia o sociedad tutelar, ingreso en establecimiento de reforma, o ingreso en establecimiento especial. En todos estos casos menos en el primero el respectivo tribunal acordará que un delegado se encargue de la vigilancia del menor y de la persona, familia, sociedad o establecimiento cuya custodia hay sido confiado” (Gonzalez, 1999, pág. 117).

- **El “animador sociocultural” en las colonias escolares.**

No son pocos los referentes históricos en los que el colectivo infantil aparece como actor y receptor de actividades de ocio y tiempo libre. Destacando las iniciativas de Wilhlm Bion en Alemania y en nuestro país la obra de Bartolomé Cossío a partir de 1887 (Senent, 2003). Es el caso de las colonias escolares impulsadas por la Institución libre de enseñanza y de asociaciones religiosas y filantrópicas. Debe entenderse la práctica colonial, extendida muchas veces más allá del periodo estival, no solo como un intento de mejorar las condiciones de vida de los escolares más necesitados, sino como un medio de ruptura con la vida reglamentada del aula (Planella, 2007). De

hecho las primeras colonias se basaban en principios de mejora de la salud y las condiciones higiénicas de colectivos desfavorecidos. Pero siempre con una preocupación por la renovación pedagógica. Considerándose las colonias de vacaciones como una oportunidad para mejorar las deficiencias que se podían encontrar en el marco escolar.

“Pero la actuación profesional de los animadores, implicados hoy en el trabajo comunitario (colonias, campamentos de niños y jóvenes, movimiento asociativo adulto, etc), puede retraerse desde finales del siglo XIX, con una rica tradición extraescolar: excursiones, colonias de vacaciones, misiones pedagógicas, etc. Llevadas a cabo hasta 1936 por instituciones religiosas y laicas. La práctica del escultismo² a través de una pedagogía activa, el contacto con la naturaleza, la educación por lo concreto, la vida comunitaria, etc. Educación ambiental, campamentos juveniles, pródigos en el periodo franquista, si bien con tintes ideológicos y militaristas, organizados por el frente de juventudes y organización juvenil” (Ruiz, 2003, pág. 34).

- **El educador/a especializado en los centros de menores.**

La educación especializada tiene en España una importante tradición que arranca prácticamente a mediados del siglo XX. Algunos autores establecen el inicio de la profesión de educador/a social en los proyectos liderados por Josep Pedragosa y Ramón Albó. En ellos ya se tenía claramente en cuenta la figura explícita y definida de un educador/a. Aun así, será unos años más tarde (hacia 1955), cuando las aportaciones de Juan José Piquer y de Isabel Díaz Arnal supondrán la difusión en nuestro país de las influencias del modelo de educación especializada que ya imperaba en Francia (Planella, 2007). Se comienza por lo tanto a promover, que la atención a los niños y adolescentes internados en las grandes instituciones de protección y de reforma, quede en manos de un personal que disponga de unos mínimos de formación. Esta formación vendrá a denominarse educación especializada (Nuñez & Planas, 1997).

“el educador como padre nutricio o como sustituto de padres e indispensable en este tipo de establecimientos. Ved ahí pues, como surge una nueva especialidad de trabajo, enraizada con la pedagogía social que viene a sustituir y a superar los antiguos conceptos del vigilante, del celador o del ayo. No solo en el sentido material de que a esta profesión le corresponde el cuidado de los niños fuera

² El escultismo nace como un movimiento regeneracionista dirigido a fortalecer moralmente al joven británico en el año 1907 de la mano de Baden-Powell. A partir de los años veinte el escultismo se desvincula de la orientación netamente militarista que le había caracterizado en los orígenes, para asumir los principios del movimiento pacifista posterior a la primera guerra mundial. En una clara confluencia con la corriente renovadora de la pedagogía activa y la nueva educación (Simó & Soler, 2010).

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

de las horas de clase y de taller, sino que además y principalmente, quienes aspiren a ella deben de asociarse de un modo activo a toda la labor educadora, fuera y dentro de las horas de clase” (citando a Piquer en Vilanou & Planella, 2010, pág. 275).

A continuación y en último lugar de esta introducción histórica, abordaremos los antecedentes de los procesos formativos que hoy constituyen el encuadre básico de la formación de los actuales educadores/as sociales.

2.1.4. Origen de la formación del actual del “educador/a de menores”.

La atención a los menores durante gran parte del siglo XX, tanto en las instituciones asilares (“orfanatos”) como en las escuelas de reforma (“reformatorios”), requirieron la presencia de educadores/as. Aunque no disponían de un título profesional específico que reconociese la labor que realizaban.

Como indica Ruiz (2003) la función educadora y directiva de las instituciones asilares (hospicios o Casa de Misericordia y Beneficencia) que dependían de las diputaciones provinciales, recayó durante mucho tiempo en Institutos religiosos femeninos. Junto a la atención que ahora llamaríamos residencial, existía la función instructiva que ejercía el maestro de primeras letras, obligatoria en España desde la Ley Moyano de 1857 (Ruiz & Palacio, 2002). Junto a estas dos funciones convivía una tercera, la referida a la formación para el trabajo a cargo de maestros artesanos o de oficios.

La atención a la infancia también requería de instituciones específicas para la “reforma” de menores con conducta desviada. En este ámbito a diferencia de las instituciones asilares y debido a su carácter cerrado, tanto la función instructiva como la formativa recayeron en personal de carácter religioso. Suponiendo en la época la protesta de movimientos de renovación pedagógica como la institución libre de enseñanza (Ruiz, 2004).

Fuera de estos espacios de internamiento de este tipo de instituciones destacaba la figura del “delegado de libertad vigilada” dependiente de los Tribunales tutelares de menores y que más allá de su función de vigilancia ostentaba cierto rol pedagógico muy próximo a la figura profesional actual.

La primera disposición legal sobre la formación de los educadores/as en este tipo instituciones data del 14 de Mayo de 1926 (Ruiz, 2003). Regulaba la formación del personal destinado a funciones directivas y pedagógicas de los centros. Provocó la generación en diferentes partes de nuestro país, de programas formativos y habilitación de profesionales. Es el caso del centro permanente de estudios de Amurrio

dependiente de los Terciarios capuchinos³ y del Centro de Estudios pedagógicos creado por un decreto del año 1928 (Ruiz, 2003). Paulatinamente y finalmente en el año 1945 la ley de enseñanza primaria acabó de asignar definitivamente la función instructiva sobre los menores internados en centros de reeducación a los maestros de carrera.

El proceso de desinstitucionalización de los grandes centros asilares se produjo progresivamente con la llegada de la democracia a nuestro país. Durante las décadas de los años setenta y ochenta se fue produciendo un proceso de “*desasilamiento*” irreversible (Ruiz & Palacio, 2002). Los poderes públicos fueron asumiendo como propias iniciativas de instituciones privadas⁴ que habían apostado por un cambio de modelo en la atención a los menores en situación de desprotección.

Como describía Joan maría Senent “*la cristalización de las primeras formaciones de educadores especializados quedaría para el final de los años sesenta, veinte años después que en otros países europeos*” (2003, pág. 68), puesto que en los años anteriores a 1960 la función de los educadores/as sociales tenía un carácter voluntarista, informal sin que existiera un planteamiento formal, institucional, ni reglado.

Ese proceso de desinstitucionalización en sí mismo, reforzado por los desarrollos autonómicos en esta materia (sistemas de servicios sociales), fue uno de los elementos que también contribuyeron al desarrollo de la figura profesional (Lopez, 2000). Ampliando el reducido espectro que hasta el momento suponían las instituciones religiosas en los grandes centros “asilares” o de “reforma”. Por ejemplo, y centrándonos en el caso valenciano, fruto de esta relación entre los gobiernos autonómicos y estas nuevas instituciones, se creaba en el año 1979 en la Comunidad valenciana la primera escuela de educadores no docentes. Iniciativas de este tipo serían la antesala de lo que sería la futura diplomatura universitaria de Educación social (a partir del Real decreto 1420/1991, de 30 de agosto).

Junto a estas propuestas de desinstitucionalización aparecen los primeros materiales de intervención educativa basados en la planificación por etapas y áreas

³ Congregación fundada en Valencia el 12 de abril de 1889 por el capuchino padre Luis Amigó y Ferrer, quien falleció siendo obispo de Segorbe el 1 de octubre de 1934. El fin especial del Instituto era la educación correccional, moralización y enseñanza de artes y oficios a los acogidos en las escuelas de reforma o reeducación y demás establecimientos similares, tanto públicos como privados.

⁴ Ejemplos de estas entidades serían: Hogares nuevo futuro, Grupos promesa, Mensajeros de la paz, Aldeas infantiles SOS, Noves Llars, etc (Ruiz & Palacio, 2002).

educativas, la planificación de objetivos y los sistemas de evaluación de los educandos. Para algunos autores (Ortin, 2003) este movimiento social constituía algo más que un apoyo al complejo proceso de desinstitucionalización, más bien trataba de crear un nuevo sistema completo de atención a la infancia (basado en la multiplicidad de programas y servicios que atendieran las diferentes necesidades).

Volviendo al caso valenciano, en el año 1980 la Diputación de Valencia crea el primer plan experimental de equipos de prevención de la marginación social de menores en barrios. Estos equipos constituyeron la primera acción comunitaria en la Comunidad valenciana como alternativa al internamiento continuo de menores (Ortin, 2003). Lo mismo estaba ocurriendo en gran parte del territorio nacional, con iniciativas de diversa índole que se multiplicaban al amparo de los nuevos sistemas de servicios sociales autonómicos que se estaban gestando.

Junto a todas estas iniciativas se fueron desarrollando diferentes propuestas de formación por todo el territorio nacional, a continuación se recoge una síntesis de las más significativas:

Cuadro 5. Propuestas de formación de la educación especializada en España.

1969	Creación del centro de formación de educadores especializados de Barcelona
1979	Creación de la escuela de educadores especializados en la Marginación social del menor de la Diputación de Valencia
1979	Constitución de la Fundación Bartolomé de Carranza, para la formación de educadores especializados de Navarra
1980	Desaparición del centro de formación de educadores especializados de Barcelona
1981	Creación de l'escola d'educadors especialitzats del Patronato Flor de Maig de la Diputación de Barcelona.
1982	Creación de la escuela de educadores especializados en marginación social en Galicia
1985	Cierre de la escuela de educadores de Valencia
1986	Creación de l'escola de educadors especialitzats de Girona
1986	Creación de la escuela de educadores especializados del gobierno foral de Navarra
1987	Creación de la escuela de estudios del menor de la Dirección general de protección jurídica del menor en Madrid
1987	Deja de funcionar la escuela de la Fundación Bartolomé de Carranza de Navarra

Fuente: elaboración propia a partir de Ortin (2003) y (Senent, 2003)

Junto estas iniciativas aparece una importante actividad asociativa y de movilización del incipiente colectivo profesional. A continuación se recogen algunas de las fechas más significativas:

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Cuadro 6. Proceso de creación de colegios profesionales de educadores/as sociales.

1980	Colectivo galego de Promoción del menor Inadaptado en Galicia
1981	Asociación de profesionales del menor marginado en Alicante, Castellón, Valencia y Catalunya
1984	Asociación de profesionales del menor marginado en Bizkaia
1986	Hezleak en Guipuzcua y Navarra
1987	Asociación de profesionales del menor marginado en Alava, Asturias, Cartagena, Palma de Mallorca, Valladolid
1987	Creación de la coordinadora estatal de Asociaciones y Escuelas de educadores especializados
1988	Asociación de profesionales del menor marginado en Castilla-La Mancha, Madrid, Córdoba, Extremadura, Zaragoza, Málaga, Jaén, Cádiz y Sevilla.
1988	Federación de asociaciones del País Vasco

Fuente: elaboración propia a partir de Ortin (2003) y (Senent, 2003)

En 1988 el Consejo de Universidades sacaría a consulta el primer borrador del plan de estudios del educador/a social, superando el nombre de educador/a especializado. Las asociaciones profesionales antes mencionadas participarían en la elaboración de enmiendas a dicho borrador, que acabaría constituyendo el nuevo título universitario (Ortin, 2003).

En el caso de la Comunidad valenciana, a partir del año 1988 se produce el largo proceso de búsqueda del reconocimiento institucional de los educadores/as en este territorio. Sería en el año 1997 cuando se logre el primer acuerdo institucional para que la Generalitat valenciana pasase a reconocer una nueva categoría profesional para los educadores, similar a las de otros diplomados universitarios, considerada en aquel momento categoría profesional grupo B.

En el año 1991 se aprueba en nuestro país la Diplomatura en Educación Social (R.D. 1420/1991, de 30 de agosto; BOE del 10 de octubre) promoviendo su posterior desarrollo en las universidades españolas y estableciendo las condiciones que posibilitaron una formación más sistemática, reglada y rigurosa de los educadores/as sociales, así como una mayor clarificación conceptual y científica.

Tendría que pasar aún una década más para que se crease en la Comunidad valenciana el Colegio profesional (*Ley 15/2003, de 24 de noviembre de la Generalitat Valenciana, de Creación del Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana*).

2.2. Modelos y metodologías educativas: influencias en la identidad profesional del “educador/a de menores”.

Tras esta contextualización histórica de la atención socioeducativa a los menores, hemos querido dedicar una parte importante de nuestro trabajo a explorar la influencia en este ámbito de los diferentes modelos y metodologías relacionados con la Educación social.

Trataremos de acercarnos a la complejidad del fenómeno desde el nivel más amplio (*el paradigma*), al nivel más concreto (*la metodología de intervención*). En un intento de identificar aquellos modelos que han influido en el desarrollo actual de la Educación social y específicamente en el ámbito de la atención a los menores. Para ello es necesario partir de algunos de los referentes actuales que desde parámetros sociológicos y pedagógicos ubican cualquier aportación sobre este tema.

Zygmunt Bauman se refiere al tiempo actual con el término “*modernidad líquida*”, así es como nada está fijo ni garantizado, todo es cambiante “*la historia no tiene rumbos y la biografía no tiene proyectos... cada vez hay más desechos humanos*” (2007, pág. 23).

Como bien expresa Violeta Nuñez “*hay que reconocer que la educación ha devenido síntoma de lo social: descentrada respecto a los lugares de producción del saber, debilitada ante los embates contra la instrucción como derecho de todo ciudadano*” (2010, pág.17). Los educadores, en sentido amplio, perciben su exterioridad respecto a los lugares donde se desarrolla la cultura: los medios de comunicación, las producciones tecnológicas, incluso las grandes empresas: “*la educación flota en la superficie de la cultura*” (2010, pág. 17).

Para Violeta Nuñez (2004) las teorías sociológicas, antropológicas, psicológicas y las propiamente pedagógicas, referidas a la educación, aportan nociones que permiten configurar modelos de educación social y diferenciarlos de otros. Para el profesional de lo social ser capaz de construir una relación activa entre teoría y práctica se convierte una cuestión ineludible. Una sin la otra carecen de fundamento, la teoría queda vacía de sentido y la práctica se convierte en simple activismo. Los modelos de educación son intentos de responder al desafío estructural de la

educación; la articulación de cada sujeto humano en la actualidad de su época.

En cada modelo de educación influyen las teorías de las diferentes ciencias que intervienen en cada momento histórico. Además entran en acción las concepciones de sociedad, cultura y de política, al respecto de cómo concebimos al sujeto de la educación y de qué entendemos por acción educativa en ese determinado contexto.

El sociólogo Alain Touraine propone realizar una nueva definición de la actual situación y de las categorías de análisis de este nuevo paradigma que se vislumbra: *“a la hora de la economía global y del individualismo triunfante, vuelan en pedazos los antiguos modelos sociales”* (2005, pág. 34). Cada persona, inmersa en unos nuevos medios de producción y una cultura exacerbada del consumo, busca la forma de constituirse de nuevo como sujeto social. En esa búsqueda de espacios para construirse y reconocerse es el lugar en el que la educación social adquiere relevancia. El nuevo paradigma que habla de estas preocupaciones es cultural: así lo describe Violeta Nuñez *“mientras los antiguos paradigmas estaban orientados a la conquista del mundo, en el nuevo, es cada uno de nosotros de quien se trata”* (2010, pág. 121).

Este nuevo paradigma se refiere a las transformaciones que ha sufrido el pensamiento social y por lo tanto a la evolución de las ciencias sociales al respecto. Ya no va a interesar tanto la explicación de las conductas, ni los procesos de cambio y transformación social. La nueva preocupación de las ciencias sociales será el proceso de construcción del sujeto en este nuevo contexto social.

Se produce un cambio en las estructuras de análisis, se pasa de las categorías sociales a las culturales. Debido en gran medida a que progresivamente el concepto clásico de sociedad se va sustituyendo por el de sujeto (Touraine, 2005). Las instituciones sociales clásicas pierden paulatinamente su importancia y adquieren un nuevo significado los derechos culturales modernos, concebidos de forma universal y vinculados a un nuevo concepto de ciudadanía.

Por lo tanto y al respecto del tema que nos interesa (la cuestión educativa), el papel de la educación social podría ampliar su importancia al cobijo de algunos elementos del nuevo paradigma: las particularidades de los sujetos y la cultura plural

globalizada.

En definitiva nos encontramos con un cambio de enorme calado, no es un cambio de modelo o de marco de referencia, sino más bien una transformación de la cultura. Por lo que también se modificarán los modos (modelos) de pensar y actuar en la educación social (Nuñez, 2004).

Autores como Alain Touraine (2005) sostienen que el mundo está aquejado de problemas de naturaleza muy diversa, aunque en el contexto europeo principalmente se discuten cuestiones de índole cultural. Desde su visión el problema más acuciante de las sociedades actuales es como poder dar respuesta a combinar multiculturalismo y universalismo, a conciliar la diversidad de culturas con un concepto universal y único de ciudadanía. Cuestión de tanta relevancia como en su día pudo ser el impacto del conflicto del movimiento obrero con el capitalismo industrial.

Aparece una clave interpretativa diferente para explicar la realidad social. El acercamiento a la comprensión de la época actual no habría que realizarlo desde las categorías clásicas de la organización del trabajo o de las estructuras políticas. Cabría intentar acercarse desde los nuevos modos de construir la realidad que utiliza el individuo, intentando identificar las nuevas formas de representación social.

La acción educativa por lo tanto se verá afectada por este cambio de paradigma. Las relaciones y prácticas sociales de los sujetos se modifican, la gran diversidad que provoca la nueva fragmentación social influye en el protagonismo que la educación puede suponer para la gestión de esta nueva cultura. En este mundo "post-social" los derechos tendrán que gestionarse en un nuevo espacio (ya no será solo el trabajo, o las estructuras políticas, administrativas o sindicales...), los individuos y los grupos tienen que configurar su propio espacio.

El paso del paradigma político al paradigma socioeconómico es posible explicarlo desde la comprensión del impacto en las estructuras sociales, de la revolución industrial y del desarrollo capitalista. Es más complejo explicar por qué a partir de los años 70 del siglo XX se fue produciendo el cambio a otro paradigma. Podemos identificar algunos factores que han podido influir en este proceso (Touraine, 2005).

- ✓ *La globalización:* que implica una separación entre entidades privadas (principalmente grandes corporaciones empresariales) que a nivel económico interactúan a escala mundial; con las instituciones sociales clásicas (gobiernos

nacionales y locales) que siguen operando en un territorio acotado y determinado. Lo que conlleva una pérdida de control de la política sobre la acción económica.

- ✓ *El "fin de lo social"*: con la progresiva pérdida de relevancia de las grandes instituciones, de los marcos sociales y económicos.

Algunos autores actuales como Bauman, Castel, Barkat y Senett (Nuñez, 2010) aportan desde esta perspectiva sociológica los principales elementos de la crisis de la "modernidad sólida". Cada uno de estos factores implicará nuevas dimensiones a las prácticas socioeducativas:

- ✓ Las transformaciones de lo social, pueden implicar la creación de plataformas culturales que, a modo de lugares de habitación y pertenencia, abriendo nuevas filiaciones para la construcción de los sujetos.
- ✓ Las revoluciones de las ciencias, conllevan que la acción socioeducativa posibilite a los sujetos el acceso a un mundo complejo.
- ✓ Las transformaciones de la cultura, suponen acciones educativas que crucen diversos campos culturales y promuevan la apropiación de técnicas, espacios, así como la invención por parte de los sujetos de la educación social.
- ✓ Las transformaciones del mercado laboral, abriendo a los sujetos posibilidades innovadoras que favorezcan la creación de nuevos itinerarios y su reorientación en un mercado laboral precarizador (Sennett, 2007).

Como bien sintetiza el sociólogo Manuel Castells (2008, pág. 53) *"hemos entrado en un mundo verdaderamente multicultural e interdependiente que sólo puede comprenderse desde una perspectiva plural que articule identidad cultural, interconexión global y política multidimensional."*

2.2.1. Los paradigmas clásicos en Educación social.

Estas cuestiones enmarcadas en otras más generales, como las controversias sobre el acto educativo como reproducción o transformación. O las diferentes concepciones sobre el objeto, el sujeto y contenido de la educación, etc (Saez & García, 2006). Vertebran desde una cierta unidad básica, las diferentes orientaciones y perspectivas teórico-prácticas, desde las que poder aproximarse a la descripción de la profesión del educador/a social y su marco conceptual (es decir paradigmas y modelos).

La diferencia entre los niveles teórico y práctico que caracteriza el ámbito educativo se da también en la Educación social. Normalmente, en el teórico, se perfilan y definen los diferentes enfoques o paradigmas. Mientras que en la realidad cotidiana existen diferentes prácticas y lenguajes en que éstas se describen y justifican. En muchos casos sin conciencia por la opción de los diferentes referentes teóricos (Fernandez, 2003).

Los paradigmas según Violeta Nuñez son *“discursos teóricos que hegemonizan, a nivel de presupuesto epistemológicos, construcciones discursivas diversas”* (2010, pág. 138). Se utiliza el paradigma en tanto que modelo, sistema conceptual que contiene en sí mismo un conjunto de hipótesis y explicaciones teóricas acerca de los fenómenos observados, que verificados no obligatoriamente a la manera empírica, han sido legitimados y refrendados por la comunidad científica (Saez, 1988).

Una de las propuestas que ha sido más utilizada consiste en la aplicación al caso pedagógico de la distinción, elaborada por Habermas (1988) según el tipo de interés por el conocimiento científico. Esta distinción daría lugar a tres paradigmas distintos: el positivista (*el interés técnico motivado por el deseo de dominar la naturaleza*), el interpretativo (*el interés práctico que es el que lleva a las personas a entenderse*) y el crítico (*el interés emancipatorio propio de las teorías críticas que pretenden conocer la realidad para transformarla*).

Siguiendo las aportaciones posteriores de Sáez (1994) al respecto, podemos identificar cuatro paradigmas con una influencia suficientemente relevante en la práctica profesional del educador/a social. Pasamos a continuación a describir algunas características de cada uno de ellos. Siguiendo la interesante aportación al respecto

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

de Fernández (2003) y la diferenciación que realiza en la descripción de cada paradigma: concepción del sujeto de la educación, tipo de desarrollo curricular, método de investigación más adecuado, características específicas del fenómeno educativo, concepción de la Educación social y tipo de relación entre teoría y práctica que se produce.

a) *Paradigma científico:*

Basado en el inseparable binomio científicidad y objetividad, neutralidad y eficacia. El educador/a social de carácter técnico diseña estrategias de intervención a partir de valoraciones objetivas y supuestamente científicas. La acción socioeducativa, la evaluación, la teoría y la investigación se caracterizan desde esta perspectiva por la relación entre fines y logros basados en pruebas objetivas. Algunos autores (Nuñez, 2004) consideran que las perspectivas puramente funcionalistas podrían llegar a desprofesionalizar a los educadores/as sociales. Convirtiéndoles en simples instrumentos intermedios, cuyo único cometido es la aplicación de técnicas elaboradas por expertos externos cuyos fundamentos y finalidad no están a su alcance. Esta perspectiva concibe la realidad social como un hecho objetivo frente a la concepción de la realidad que se construye social, humana e históricamente. Por lo tanto, las técnicas educativas y las pruebas para conocer los logros tendrán su fundamento en suposiciones empíricas y funcionalistas. Olvidando posiblemente el sentido y la estructuración de la comprensión del mundo que orienta las actuaciones de los sujetos (Fernandez, 2003).

Cuadro 7. Claves que sintetizan el paradigma científico.

<i>Sujeto</i>	<i>Desarrollo curricular</i>	<i>Método de investigación</i>
Experto. Actuación aséptica, desvinculada. Ejecutor, trasmisor de conocimientos y habilidades. Decisiones desde arriba. Estructura de relación: relación de uno a muchos, relación jerárquica	Agrupamientos homogéneos. Diferenciación rígida de materias. Racionalizar. Organización estructural. Funciones y roles formales. Fin: la eficacia	Ciencia social como réplica de ciencia natural. Objetividad. Descripción. Explicación. Obtención de leyes. Conocimiento sobre y conocimiento para. Externo y teórico
<i>Fenómenos educativos</i>	<i>Educación social</i>	<i>Relación teoría - praxis</i>
Objetivo mensurable, cuantificable. Actividad racionalmente planificada, organizada y regulada. Técnicas específicas	Tecnología social. Conocimiento científico. Transformar la sociedad. Carácter instrumental	Teoría: describe, explica, regula. Leyes. Prescriptivo. Instrumental. Práctica: centrada en el proceso. Aplicación lineal, teórica

Fuente: adaptación de (Fernandez, 2003)

b) *Paradigma hermenéutico:*

El punto de partida desde este enfoque, es el sujeto definido por la psicología y la filosofía. En torno a éste se articulan los procesos de conocimiento y de la educación para que alcance los fines propios de su naturaleza. La práctica educativa se considera una construcción a partir de los significados de los participantes, que no existen en abstracto sin aquellos que la realizan (Nuñez, 2004). Los sujetos de la educación orientan las intervenciones a resolver sus problemas y el educador/a social los acompaña poniendo a su disposición instrumentos metodológicos. La práctica educativa surge como el camino más adecuado para llegar a la teoría. Los métodos que se utilizan desde este paradigma suelen ser de carácter etnográfico, con el estudio de casos como principal herramienta.

Cuadro 8. Claves que sintetizan el paradigma hermenéutico.

<i>Sujeto</i>	<i>Desarrollo curricular</i>	<i>Método de investigación</i>
Organización informal. Individualización, Agrupamiento heterogéneo. Experto desempeña papel de líder. Relación de uno a uno. Relación entre comunidades	Tendencia a la integración. Intervención controlada. Flexible. Definición informal de roles y funciones. Fin: según intereses	Acción social intencional. Gobernado por regla. Modelo interpretativos. Contextual. Conocimiento sobre, pero de práctica construida para. Conocimiento no prescriptivo. Externa aunque participante. Teórico-práctica
<i>Fenómenos educativos</i>	<i>Educación social</i>	<i>Relación teoría - praxis</i>
Subjetivo. Los significados residen en el contexto. Vital. Personal y cultural. Variabilidad., inter-acción.	Proceso de interacción. Desarrollar la personalidad individual: horizontal, dialogante. Trabajo grupal, favorecer a los des-privilegiados	Teoría: interpretativa. Comprensiva. Educa. Conocimiento implícito. Contextual. Reglas y no leyes

Fuente: adaptación de (Fernandez, 2003)

c) *Paradigma crítico:*

Desde este paradigma el papel del educador/a social está vinculado a la solución de los problemas, desarrollando proyectos de mejora a través del análisis y las actuaciones coherentes con éste. Por lo tanto se hace necesaria una organización en equipo, una estructura participativa y la implicación de los sujetos. El análisis se orienta a identificar las relaciones entre los sectores sociales que hacen mantener una situación problemática, identificando aquellos aspectos de la organización social que impiden o dificultan el logro de los fines. Con el objetivo de que los miembros de un determinado grupo o comunidad tomen consciencia y puedan establecer estrategias para superar esas dificultades. Es preciso a partir

de las categorías interpretativas de los participantes, de sus valores e intereses, de su entendimiento sobre o que hacen y sobre la realidad (Saez & García, 2006).

Los procesos de reflexión-acción se convierten en la metodología de trabajo del educador/a. Los procedimientos de intervención en la realidad educativa suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas. Y que cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción (García, 2003).

Cuadro 9. Claves que sintetizan el paradigma crítico.

<i>Sujeto</i>	<i>Desarrollo curricular</i>	<i>Método de investigación</i>
Actores de su propia historia. Experto implicado, comprometido y conocedor de la realidad. Orientado a la comunicación. Implicación de todos los sujetos	Negociación entre elementos intervinientes. Diálogo con la realidad socioeducativa. Transformación social en colaboración. Fin: emancipación y liberación	Participativo. Socio-crítico. Negociación. Comprometida en la lucha ideológica. En y desde la práctica, orientada a la acción. Emancipatorio. Interno
<i>Fenómenos educativos</i>	<i>Educación social</i>	<i>Relación teoría - praxis</i>
Interpretación de la realidad desde condiciones históricas y culturales. Participación social crítica y constructiva. Enseñanza praxis educativa	Facilitador. Colaborador. Dinámica de liberación y emancipación social y personal	Teoría. Contextualizada para transformar la práctica. Ilumina y dinamiza la acción. Concienciadora y emancipatoria

Fuente: adaptación de (Fernandez, 2003)

d) *Paradigma estructural:*

En este paradigma la legislación, en tanto constituye la cristalización de las demandas sociales, es la que establece el alcance y el límite de la intervención social para cada momento histórico, basándose en el hecho de que cada sociedad genera recursos para abordar los conflictos que en ella tienen lugar. Cada momento histórico define los cauces de participación de los sujetos a las redes normalizadas existentes, estableciendo asimismo grupos de sujetos que quedan fuera de la normalidad de la época. Como indica Violeta Nuñez *“la educación se concibe como acción orientada a la transmisión del patrimonio social que posibilite la circulación normalizada del sujeto, que deviene sujeto social”* (2010, pág. 51).

Desde esta perspectiva para el educador/a social el origen de la problemática social se concibe como una cuestión de carácter individual, generada principalmente por desajustes de necesidades/recursos que afectan a los individuos en el sistema. La

solución a estos desajustes debe residir en el propio sistema social (Fernandez, 2003).

Esta clasificación de los sujetos en relación con la normalidad, se apoya en una posición normativa y acrítica del concepto de normalidad como afirma Jesús Valverde en su estudio sobre los procesos de inadaptación social (1993). El progreso cultural de las personas estará condicionado al lugar que ocupe en la estructura social. La difusión de valores culturales podría considerarse el fundamento de la transformación social e individual.

La práctica del educador/a social podría verse inmersa en una contradicción desde esta perspectiva. Ya que al individuo se le pide que asuma un determinado rol y función social, a la vez que se le propone un modelo de integración y desarrollo social que no está al alcance de sus posibilidades (Valverde, 1993) .

Junto a estos paradigmas aparecen infinidad de enfoques eclécticos (López, 2000), fruto en gran medida de la ya mencionada íntima relación entre la teoría y la práctica en la educación social. Pero que no reunirían los elementos que al inicio del epígrafe hemos recuperado para la definición de la consideración de un paradigma.

2.2.2. Modelos y prácticas socioeducativas en la historia reciente de la Educación social en España.

Un modelo es un conjunto de conceptos y principios relacionados entre sí que representan o explican una realidad. Un modelo es una herramienta fundamental de análisis, descripción y predicción que la ciencia dispone para llevar a cabo la sistematización, el control y la comprensión de los aspectos más relevantes de la realidad física y social. Traducen la realidad a un lenguaje lógico que sirva de soporte estructural para realizar tentativas de explicación y evaluación de la eficacia de las hipótesis (Calvo, 2006)

Siguiendo a Moreu (2010) se pueden identificar cuatro periodos en la evolución de la teoría y la práctica socioeducativa contemporánea. Estos cuatro momentos marcan un proceso que según el citado autor van desde la psicologización a la sociologización de la educación. Y desde el predominio de la moralización a el equilibrio entre la moralización y la socialización. En la tabla siguiente podemos observar una síntesis según Moreau de este proceso.

Cuadro 10. Proceso de evolución de teorías y prácticas educativas

<i>Periodo</i>	<i>Teorías y prácticas socioeducativas</i>
Primera mitad siglo XIX:	Continuidad de las prácticas asistenciales de la ilustración y la aparición de médicos higienistas. El objetivo de la educación es moralizar a los niños desamparados y marginados.
Segunda mitad siglo XIX:	Eclosión del positivismo y del paradigma biologicista. En entornos relacionados con la protección y corrección de menores, desarrollo de la psicología fisiológica y de la pedagogía terapéutica. Además de moralizar, la educación pretenderá prevenir y reinserir.
Primer tercio siglo XX	Procesos de ramificación de la psicología, expansión de movimientos de renovación pedagógica- La construcción de una sociología de base positivista. Influencias en la pedagogía social de la época.
De la posguerra a la institucionalización universitaria.	El esfuerzo de la sociología por definir el campo social de la educación, concreción de los modelos de intervención del educador especializado. Fruto del consenso de las disciplinas y de la definición de los espacios de intervención profesional.

Fuente: elaboración propia a partir de (Moreu, 2010)

La actividad profesional del educador/a social no puede desvincularse del desarrollo de la pedagogía y de la pedagogía social, como fundamento teórico y

metodológico de ésta. La trayectoria de la educación social se va estableciendo a partir de los diferentes modelos y perspectivas que van configurando la teoría de la educación y sus prácticas. (Fernandez, 2003).

Por lo que vemos interesante introducir en este punto, a modo de mapa conceptual la clasificación que de las pedagogías más relevantes de la modernidad realizan Ana Ayuste y Jaume Trilla (2005). Diferencian cuatro ejes dentro de la pedagogía moderna, entre los cuales pivotan y se solapan las diferentes escuelas y autores:

- *Pedagogías transformadoras*: críticas con la educación dominante en su época, generaron escuelas y experimentaron nuevos métodos y técnicas. Destacan entre otros Freinet, Makarenko, Neill, Ferrer y Guardia, Escuela de Barbiana.
- *Pedagogías Prácticas*: teorías que se han confeccionado en interacción directa con la práctica. Es el caso de Freire, de la Pedagogía institucional francesa, o de la Pedagogía no directiva de Rogers. También se podría considerar a Dewey, Stenhouse y Kohlberg.
- *Pedagogías discursivas*: más centradas en elaboraciones teóricas que en realizaciones prácticas desarrolladas por sus autores. Con carácter transformador destacan Gramsci, Suchodolski, Goodman o Illich. Desde el ámbito de la psicología, pero con unas consecuencias considerables en la educación Vigotsky, Piaget y Bruner. También la Escuela nueva que ocuparía un espacio central combinando elementos de los ejes anteriores (Montessori, Decroly, Ferrière, Kerchensteiner y Claparède entre otros).
- *Pedagogías conservadoras*: ponen el acento en aquello que consideran que puede mejorar la función adaptativa o reproductora del proceso educativo, contribuyendo a conservar así el sistema organizativo, la cultura, los valores establecidos, etc. Serían las pedagogías macroeducativas reformistas (Coombs, Faure y Delors). La pedagogía tradicional aunque en sus orígenes hubiese sido transformadora (Comenio, Lancaster, Jesuitas, San Juan Bosco, Juan Bautista de la Salle, Herbart...). Pedagogía por objetivos (Skinner). También autores como Durkheim y Alain. Y principalmente las pedagogías fascistas, del nacional-catolicismo, del integrista y fundamentalismo religioso.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Cualquier realidad profesional va acumulando en su desarrollo, infinidad de debates y discusiones que cada momento histórico va provocando, y que a su vez van contribuyendo a su proceso de construcción. Según García y Prado (1997) en el ámbito ya más concreto de la Educación social podríamos destacar los siguientes dilemas:

- La primacía de la perspectiva individual, o de la perspectiva colectiva.
- La potenciación de la situación de adaptación y bienestar, o la reflexión crítica que provoque la transformación social.
- La dinamización del tejido social que puede llevar al mero activismo, o por el contrario suscitar proceso de emancipación y cambio.

Este debate entre lo individual y lo social afectó de lleno a algunos de los principales pedagogos clásicos que influyeron directamente en la primera génesis de la educación social (Pestalozzi, Nohl y Dewey). Respecto al dilema de una educación individual, psicologista y moralizadora o una educación social, comunitaria y socializadora surgen diferentes posicionamientos. Pestalozzi se decantaría por una educación humanista integral, Nohl más bien por una educación de carácter popular, y Dewey por una concepción de carácter más integrador (Moreu, 2010).

Las aportaciones de Planella (2010) han intentado concretar los procesos anteriores en el espacio específico de la infancia y de la evolución de los modos de atención a los menores. Fruto de este trabajo podemos observar una clasificación de modelos según desarrollos anteriores de otros autores vinculados al ámbito de la educación especializada en Francia como Fustier y Bricheux (Planella, 2009).

Cuadro 11. Clasificación de los modelos educativos en la aparición de la educación social moderna.

<i>Modelo</i>	<i>Características</i>
Modelo familiar	Servicio a la infancia inadaptada, vinculado a reproducir el mito de familia. Alejado de la figura profesional pero apareciendo la necesidad de madurar. Se descubre que la inadaptación no es un fenómeno de entreguerras, aparecen técnicas de animación aplicadas a la reeducación.
Modelo familiar-carismático	La psicología entra en los centros de reeducación de menores. El educador/a necesita junto al componente afectivo, técnicas y conocimientos psicológicos.

Modelo curativo	Se suprime la referencia familiar y aparece la del centro, con clima familiar y programa terapéutico. El menor inadaptado es “un enfermo al que hay que curar”. Definiciones del tipo “el educador es un terapeuta en y para la acción de la vida cotidiana”. Se busca el apoyo de otras profesiones y nuevas técnicas (test, observación, entrevista psicológica, etc).
-----------------	--

Fuente. Elaboración propia a partir de (Planella, 2010)

En una clasificación posterior de los modelos, se vinculan los periodos por los que ha ido pasando la historia de la acción social, con el modo de atender a los menores y por lo tanto con las características específicas que se derivan de la figura del educador/a.

Cuadro 12. Clasificación de los modelos educativos según el momento histórico.

<i>Periodos</i>	<i>Modelos dominantes</i>	<i>Metáforas asociadas</i>	<i>Naturaleza del saber^b</i>
Periodo caritativo (anterior al 1965)	Modelo tutelar (sustituto parental)	Vigilante educador Educador “padre” Educador “hermano mayor”	Saber ser (se refiere al componente actitudinal)
Periodo positivista (1965-1990)	Modelo tecnológico	Educador técnico de la relación Educador operador técnico Educador agente de una ciencia aplicada Educador experto	Saber hacer (se refiere al componente técnico)
Periodo reflexivo (posterior a 1990)	Modelo reflexivo	Educador artesano moral Educador estratega Educador profesional reflexivo	Saber aprender (se refiere a la dimensión formativa)

Elaboración propia a partir de (Planella, 2010)

⁵ Podemos encontrar referencias detalladas a esta clasificación del saber ser, saber hacer y saber estar o aprender en (Saez & García, 2006) y (ANECA, 2005).

2.2.3. Los modelos en las políticas de atención a los menores.

“se hace necesario hoy más que nunca la reivindicación de una ética que permita al pensamiento y a la praxis de la educación no ceder al triunfo del utilitarismo y pragmatismo que vienen siendo reforzados por la hegemonía de los discursos del exceso del nuevo sociologismo y psicologismo educativo. Discursos hegemónicos que amenazan con hacer de la educación social un nuevo campo técnico-pragmático de formas de pensamiento y vida” (García, 2003, pág. 22).

El término modelo no solo se utiliza en el sentido propiamente dicho, sino también en relación a las estructuras de los servicios que se generan en el marco de las intervenciones; lo que se podría denominar *“producciones sociales”* (Nuñez, 2004). Las perspectivas sobre dichas estructuras y sobre los modos de atención a los menores tienen una relación directa con los discursos educativos, políticos, jurídicos, etc, que imperan en cada momento.

Tras consultar las aportaciones de diferentes autores, diferenciaremos tres tipologías de modelos de atención a menores atendiendo a diferentes características en su concepción: *el fin del modelo, el tipo de intervención que conlleva y la perspectiva sobre el problema que atiende.*

a) Según el fin del modelo (Fernandez, 2003):

- *Modelo asistencial:* orientado a cubrir ciertas necesidades de atención, bienestar y calidad de vida.
- *Modelo tecnocrático:* parte del menor problematizado por una situación conflictiva. Los técnicos cualificados han de hacer un diagnóstico y planificar estrategias con el objetivo de paliar los efectos negativos del medio.
- *Modelo participativo:* concibe al niño como resultado de necesidades objetivas y significaciones subjetivas de su experiencia. El objetivo es la socialización para recuperar las zonas potenciales que son utilizadas con efectos educativos y terapéuticos en beneficio del desarrollo de sus posibilidades.

b) Según el tipo de intervención (Panchon, 2004):

- *Enfoque represivo o clásico:* es autoritario, coercitivo, propio de instituciones totales y caracterizadas por el castigo y la segregación de la persona.
- *Enfoque moralista o asistencial:* considera las carencias del sujeto y se orienta a prestarle cuidados y atenciones.

- *Enfoque médico o rehabilitador*: pretende la rehabilitación social desde una perspectiva médica o psicológica, diagnóstica la patología e interviene a través de terapias.
- *Enfoque psico-pedagógico*: se centra en el desarrollo de las capacidades de la persona. Establece un diagnóstico y diseña programas de seguimiento individualizado y programas grupales. El profesional se considera un especialista de la relación y establece con el sujeto una relación tutorial.
- *Enfoque crítico o comunitario*: Tiene correspondencia con el paradigma crítico y se orienta a la transformación social, no únicamente al desarrollo personal de los sujetos. El apoyo social y la intervención en el entorno adquieren gran importancia.

c) Según la perspectiva (Ayerbe & Amorós, 2000):

- *Modelo centrado en el educador/a*: el protagonista en la relación es el educador, con un papel preponderante en la toma de decisiones, puede generar dependencias en el sujeto.
- *Modelo centrado en la resolución de problemas*: la actuación se dirige a los aspectos conflictivos del sujeto, a la resolución de éstos. Se vivencia al sujeto como una persona-problema, olvidando en ocasiones las partes sanas y capacidades de las que todo sujeto en principio dispone.
- *Modelo centrado en la persona*: Más importante que dar respuesta inmediata un problema será conocer, entender y establecer una auténtica relación basada en la confianza y en la comunicación. La clave estará en entender y vivenciar al otro como una totalidad, no como la mera suma de problemáticas.

Podemos encontrar otras clasificaciones que se refieren a ámbitos concretos de intervención. Específicamente encontramos claras referencias en el ámbito de la reeducación de menores o justicia juvenil (Uceda & Navarro, 2013).

- *Modelo tutelar (Protección – asistencial)*: Considera al menor objeto de protección, sin importar la consideración (es decir que sea delincuente, pobre, inadaptado o marginado...) atendiendo a que hay que salvarlo de la influencias familiares o sociales para reeducarlo. Como señalan diferentes autores, bajo este principio existe una consideración del menor como peligro social.
- *Modelos educativos o de bienestar*: Se impulsan en la Europa del Estado de bienestar, en la que no está incluido el estado español, que seguirá con el modelo tutelar. Es un modelo donde se rechaza que los menores pasen por las

instancias judiciales, considerando que aquello fundamental es la educación en la sociedad. Se configura desde modelos ecológicos y las instancias de intervención social (trabajadores sociales, educadores sociales, etc) no se sienten identificados con la justicia, sin aceptar el papel de controladores o vigilantes sociales.

- *Modelos de responsabilidad:* Este modelo considera que el menor es penalmente responsable delante de la comunidad y delante de si mismo. Fija una franja de responsabilidad en función de la edad, apostando por garantías procesales, proporcionalidad de los hechos y la medida. Potenciando también procedimientos extrajudiciales y con una visión “*garantista y sancionadora*”.
- *Modelos mixtos:* Este modelo se denomina así porque toma criterios e ideas de los modelos anteriores, básicamente del modelo educativo y del modelo de responsabilidad. Sigue las directrices internacionales (reglas de Beijing). La ley española de responsabilidad penal del menor se encontraría en esta línea, se diferencia del anterior modelo por la potenciación de la despenalización, desinstitucionalización y desjudicialización, también por la importancia que se da al principio de proporcionalidad.

También podemos encontrar clasificaciones de los modelos de acción socioeducativa, tomando como referencia los paradigmas que desde otras perspectivas científicas han tenido más influencia sobre la pedagogía social (Fernandez, 2003). Podemos identificar por ejemplo desde la influencia de la psicología los modelos psicoanalíticos, los modelos centrados en el cliente (de orientación no educativa y psicoterapia través del dialogo), de los modelos cognitivo-conductuales y de los modelos desde la teoría de la comunicación. Más adelante dedicamos un apartado de este capítulo a profundizar en este tipo de modelos relacionados con la educación social, por lo que no pasamos a desarrollar cada uno de ellos ahora.

2.2.4. Implicaciones de los modelos en la práctica del educador/a social.

La elaboración de modelos pedagógicos cobra importancia en la medida que sirven para definir desde cada contexto: como se entiende el sujeto de la educación, cual es la función del educador social, y qué contenidos se van a transmitir.

“mientras la regla intenta dar la medida a la que hay que ajustarse para que las acciones resulten adecuadas, el principio señala un punto de partida, una base común, que da margen para diversos recorridos. Es la diferencia entre un estándar y la orientación de una práctica” (Tizio, 2005, pág. 63)

Siguiendo a Tizio (2005) y partiendo desde la expresión externa de la práctica educativa. Podríamos considerar que la regla hace al protocolo y el principio hace al modelo. Parte de los discursos trabaja para orientar las prácticas y parte para reglamentarlas. Por lo tanto los modelos educativos aportarían las orientaciones para elaborar y generar los discursos.

Los modelos educativos tienen principalmente dos funciones para el educador/a social (Medel, 2010):

- e) *Como dispositivo de lectura de las situaciones educativas:* ofreciendo determinadas claves para interpretar la realidad socioeducativa. Desde ella el educador/a social construirá su propia práctica educativa, intentando dar respuesta a las necesidades que desde esta óptica perciba.
- f) *Como orientación para la práctica profesional:* constituye la explicación y fundamento de la acción educativa. Desde ella se conecta la teoría y la práctica. Una determinada comprensión de los problemas conlleva poder establecer líneas de acción específicas, e identificar los límites y posibilidades del trabajo educativo. Como bien explicaba Meirieu *“el acto pedagógico no puede reducirse a una racionalidad instrumental”* (Meirieu, 2001), por lo que deducimos que el criterio pedagógico necesita de una estructura superior (el modelo) que lo sustente y le ofrezca coherencia.

En el ámbito de la intervención con menores algunos autores consideraron hace ya dos décadas una progresiva sucesión lógica en los modelos de atención. La evolución del modelo asistencial hacia el modelo educativo y su progresiva transformación en el modelo psicoterapéutico *“al igual que el modelo asistencial quedó muy estrecho e insuficiente para atender otro tipo de demandas de los menores, también el modelo*

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

educativo es probable que no sea suficiente para atender gran parte de los menores atendidos por el sistema de protección” (Fuentes, 1992, pág. 76).

Desde un enfoque más específicamente socioeducativo se cuestiona esta evolución del modelo principalmente desde dos aspectos (García, 2003):

- Las actuaciones se dirigen principalmente al individuo o a su núcleo relacional más próximo, sin apenas incidir en la problemática social causante de muchos de los desajustes que se pretenden modificar.
- Imperan la lógicas de la adaptación. Obviando que la realidad plural actual en la que coexisten diversas culturas conlleva adaptaciones diversas en función de los grupos sociales.

Para algunos autores, en la actualidad los modelos no están enfrentados porque el modelo socioeducativo se ha impregnado del carácter psicológico: se utilizan recursos y categorías, técnicas, definiciones y enfoques provenientes principalmente de este ámbito científico (Nuñez, 2010).

Según Fernández (2003) algunas razones que expliquen esta influencia podrían ser:

- ✓ La fuerte influencia de las razones médicas y psicológicas en el campo de la acción social durante los siglos XIX y XX.
- ✓ El elevado número de profesionales de la psicología que han dirigido, apoyado o asesorado a muchas de las instituciones que han trabajado con menores. Junto con las labores de diagnóstico y valoración otorgadas a esta figura profesional. Claramente se podría explicar el sesgo psicológico de la atención social, tanto del modelo como de los diagnósticos e intervenciones.
- ✓ Durante los últimos años se podría considerar también la elevada utilización de los servicios de salud mental por parte de menores institucionalizados. Con la consiguiente transferencia de profesionales de la psiquiatría y psicología a los contextos socioeducativos.

Una versión más actual de este debate, pero con las mismas consecuencias, parece el reconocimiento de algunos autores (Nuñez, 2010) de la irrupción de lo que denominan el “*neohigienismo*” en las políticas de atención a los menores.

El higienismo caracterizó las políticas sociales de finales del siglo XIX y gran parte

del siglo XX. Establecía una relación entre la pobreza y el desarrollo social y moral de los individuos, dando especial importancia a las cuestiones de higiene y salud (Ruiz, 2004). Considerando que resultaba de vital importancia establecer censos y clasificaciones de la población con estados carenciales. Para poder establecer actuaciones preventivas en el ámbito de las condiciones de vida, que impidiesen la desviación social de los individuos.

Según Tizio (2005) esta propuesta higienista reaparece en nuestra sociedad con gran fuerza. Se trata de proceder a la clasificación de lo social, estableciendo divisiones y subdivisiones incesantes para crear protocolos y estándares de las poblaciones con dificultades de adaptación social. Cuyo desarrollo pudiera responder de forma indiscriminada tanto a lógicas de detección de necesidades sociales, como de control social.

Otro de los aspectos característico de este movimiento higienista fue la relación que establecía entre pobreza y enfermedad. Considerando la primera como causa de la segunda. En la actualidad el *“neohigineismo”* se preocupa por la definición y establecimiento de poblaciones de riesgo, resultando muy importante para realizar políticas que impidan el desarrollo de nuevas situaciones-problema. Desde este punto de vista crítico, los programas que promulgan la predicción del riesgo social podrían encerrar un resurgimiento de esta concepción fragmentaria de la población.

Para Nuñez (2010) desde una lectura crítica de carácter pedagógico orientada a revisar los modelos de acción socioeducativa, se podría realizar una nueva revisión crítica de este modelo:

- *La educación supone considerar al otro como un sujeto único:* que a través de diversas experiencias y relaciones podría acceder al bagaje cultural necesario para que se produzca el cambio.
- *El acento en el control poblacional:* partiendo de un modelo que aspira a la adaptación y conformidad social de los individuos (Valverde, 1993), se buscan intervenciones y se generan dispositivos que permitan el control de diferentes colectivos con la intención de reducir su peligrosidad social.
- *La circularidad del proceso:* genera clasificaciones según tipologías de problemas o necesidades que pueden acabar generando diferencias sociales debido a la variedad de respuestas que se ofrecen.

Desde esta perspectiva *“neohigienista”* el trabajo del educador/a social queda cada

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

vez más supeditado a la aplicación de protocolos que estandarizan tanto las tareas de gestión diferencial de las poblaciones como su evaluación (Tizio, 2005). Que progresivamente ocupan cada vez más tiempo del ejercicio profesional, combinándolo con intervenciones en las vidas de los sujetos orientadas a insertarlos en los circuitos previamente establecidos según sus características socio-personales. Parece que el control social prime sobre la acción educativa que permita el acceso del sujeto a la cultura, y por lo tanto a su auténtico desarrollo como ciudadano (Nuñez, 2004).

2.2.5. Orientaciones teórico-metodológicas en la intervención socioeducativa con menores.

Tras consultar una amplia bibliografía sobre el tema resulta difícil establecer y diferenciar claramente una estructura definida de orientaciones teóricas dentro de la educación social. Además como ya hemos mencionado al inicio del capítulo, el cambio de paradigma está influyendo en el desarrollo actual de la ciencia y otorga cierto desfase de carácter histórico a cualquier estructuración que se proponga. En el fondo el tema que nos ocupa evidencia las continuas y variantes influencias de las distintas ciencias sociales en la educación (Saez & Molina, 2006).

El enfoque pedagógico social está conectado o influenciado por otros movimientos académicos y políticos contemporáneos que hacen hincapié en la importancia de la interdependencia de la inclusión social y del desarrollo comunitario, por una parte, y los derechos individuales y el bienestar por otro.

Fermoso (1994) identificaba seis modelos de Educación social: psicoanalítico, conductista, comunista, crítico, estructuralista y humanista. Mientras que Lopez (2000) prefería hablar de metodologías de la educación social: investigación-acción, animación sociocultural, educación popular, desarrollo comunitario y proyección pedagógica participativa. Otros autores como Quicios (2013) se refieren a modelos más concretos y actuales que caracterizan las políticas atención a la infancia y la adolescencia: el modelo sistémico, el modelo de la competencia social y el modelo ecológico.

Siguiendo con la imposibilidad de configurar un mapa conceptual claramente definido, pasaremos a describir lo que denominaremos a partir de ahora diferentes orientaciones teórico –metodológicas que de una forma u otra están presentes en la intervención socioeducativa con menores. Que de alguna manera han influido o lo están haciendo sobre el cotidiano del “educador/a de menores”. Y que en cierta medida responden a muchos de los parámetros ya presentados, independientemente de su origen epistemológico. Evidentemente no es posible recoger en el presente trabajo la totalidad de estas influencias teórico-metodológicas, aplicando el sesgo selectivo que nuestra propia experiencia profesional aporta. Que posteriormente fue corroborado por las aportaciones de los educadores/as encuestados (como se puede

observar en los capítulos 3 y 4 de este mismo trabajo en los que analizaremos este tema con detalle).

En la siguiente tabla se ofrece una síntesis de los contenidos desarrollados en este punto. Están agrupados según la diferenciación de ámbitos de influencia para la Educación social realizada por Joan María Senent (2003).

Cuadro 13. Orientaciones teórico - metodológicas que influyen en la Educación social

<i>Ámbito de la psicología</i>	<i>Ámbito socio-comunitario</i>	<i>Ámbito socio-educativo</i>
<ul style="list-style-type: none">- Conductismo- Competencia social- Psicoanálisis- Terapia Gestalt- Programación neurolingüística- Psicología positiva	<ul style="list-style-type: none">- Teoría general de sistemas- Animación sociocultural- Desarrollo comunitario	<ul style="list-style-type: none">- Pedagogía de la vida cotidiana- Educación popular- Pedagogía humanista- Constructivismo

Fuente: elaboración propia

Evidentemente no vamos a profundizar en cada una de ellas, no sería posible hacerlo en un trabajo de este tipo sin dejar de ser incompletos o superficiales. Nuestro objetivo es más bien descriptivo, resaltaremos la información básica de cada una (contextualización e ideas clave), prestando especial atención a sus influencias en la Educación social y específicamente en la práctica educativa del “educador/a de menores”.

2.2.5.1. Aportaciones desde el ámbito de la psicología.

Recogeremos en este apartado una pequeña síntesis indicativa de la influencia en el ámbito social y educativo de algunas corrientes dentro de la psicología (*conductismo, competencia social, psicoanálisis, psicología positiva, terapia Gestalt y programación neurolingüística*).

a) Conductismo.

El desarrollo del enfoque conductista alcanzó su máxima expresión con las teorías del análisis funcional de la conducta y del condicionamiento operante de Frederic Skinner durante los años 30 y 40 del siglo XX. Esta teoría explicaba que la conducta estaba determinada por contingencias ambientales, negando toda posibilidad causal a los procesos internos de naturaleza mental (Vallejo, 2012).

Los estudios conductistas se basan en los fenómenos observables o, cuanto menos, que puedan ser cuantificados y analizados en condiciones objetivas. Según este modelo todas las conductas, por más complejas que éstas sean, pueden ser analizadas en sus partes más elementales, a través de estímulos y respuestas. La conducta se consolida en forma de hábitos, los cuales permiten una mejor adaptación al ambiente. Por lo tanto, deberán estudiarse las técnicas más propicias para la modificación de conductas. Como consecuencia de las tesis anteriores, el conocimiento de las técnicas y leyes del aprendizaje humano se convierte en el punto central de la intervención socioeducativa.

El conductismo iguala el aprendizaje con los cambios en la conducta observable, bien sea respecto a la forma o a la frecuencia de esas conductas. El aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico. Los elementos claves son, entonces, el estímulo, la respuesta, y la asociación entre ambos. La preocupación primaria es cómo la asociación entre el estímulo y la respuesta se hace, se refuerza y se mantiene.

La educación social por lo tanto es concebida en el modelo conductual como un recurso que emplea la sociedad para controlar la conducta humana. El proceso educativo consiste básicamente en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento, con el fin de promover en forma eficiente el aprendizaje de la persona.

El menor y los factores ambientales son considerados como importantes por esta corriente, pero son las condiciones ambientales las que reciben el mayor interés. Cada menor es diagnosticado con el fin de determinar su estado actual y en qué punto comenzar la instrucción, así como para determinar qué refuerzos son más efectivos. El factor más crítico, sin embargo, es el ordenamiento del estímulo y sus consecuencias dentro del medio ambiente. En cuanto a la enseñanza, los conductistas intentan prescribir estrategias que sean más útiles para construir y reforzar asociaciones estímulo-respuesta. Estas propuestas han probado ser confiables y efectivas en la facilitación del aprendizaje que tiene que ver con discriminaciones (recuerdo de hechos), generalizaciones (definiendo e ilustrando conceptos), asociaciones (aplicando explicaciones), y encadenamiento (desempeño automático de un procedimiento especificado). Sin embargo, generalmente se acepta que los principios

conductuales no pueden explicar adecuadamente la adquisición de habilidades de alto nivel o de aquellas que requieren mayor profundidad de procesamiento.

Algunos de los recursos y técnicas más utilizados son los siguientes: *Condicionamiento operante, Reforzador (positivo y negativo), Reforzamiento, Castigo, Sobrecorrección, Moldeamiento e imitación, Extinción, Generalización, Economía de fichas, Estrategias paradójicas y Procedimientos operantes* (Vallejo, 2012).

La intervención socioeducativa es concebida por lo tanto como un producto de las contingencias ambientales, entendido de manera descriptiva como un cambio estable en la conducta. Para ello es suficiente identificar adecuadamente los determinantes de las conductas que se desean enseñar y la programación de situaciones que conduzcan al objetivo final.

El menor es visto por lo tanto como un agente pasivo en su aprendizaje, el cual depende del diseño de instrucción que realiza el educador/a. Se caracteriza al menor como reactivo a las condiciones del ambiente y no como sucede en otras teorías, donde se considera que asume una posición activa en el descubrimiento del mismo.

Hoy en día, el modelo conductual ha evolucionado hacia un modelo integrado en el que conducta y cognición han equiparado prácticamente su estatus y asumen su papel de agentes causales recíprocos entre sí (*Modelo cognitivo conductual*). Por tanto, los primeros modelos más radicales en los que la conducta manifiesta era el elemento principal de estudio han quedado relegados (Ross, Fabiano, Garrido, & Gomez, 1996).

El enfoque cognitivo-conductual, tiene su origen las propuestas de la terapia cognitiva de Beck y la terapia relacional de Ellis a partir de los años 60 del siglo XX (Garrido, 2006). En términos generales puede conceptualizarse según el conocido esquema A-B-C. Donde "A" representa los acontecimientos de la vida que están relacionados con determinadas consecuencias emocionales o conductuales que definen un problema o trastorno psicológico representado por "C". Ahora bien, entre ambas, se sitúa "B", elemento que integra las creencias, las imágenes, los pensamientos y que media entre las partes (Vallejo, 2012).

b) Competencia social.

Vicente Garrido (2006) formula una pregunta interesante aunque en nuestra opinión muy ambiciosa en una de sus últimas publicaciones *¿Cuál es el método de trabajo que debe adoptar el educador/a social que se dedica a la reeducación de los delincuentes?*. Garrido responde a la misma con tres hechos considerados por la comunidad científica durante los últimos años:

- ✓ Las estrategias de cambio más efectivas suelen basarse en el paradigma de la competencia social, e incluye sobre todo técnicas educativas cognitivas y conductuales, es decir, estrategias que persiguen cambiar la forma de pensar (las actitudes, las creencias y los valores) y actuar de los sujetos.
- ✓ Utilización del principio de que hay que ajustar la intervención a las características de cada individuo.
- ✓ La intervención no debe orientarse solo a compensar déficits en los individuos sino también a fortalecer los recursos del individuo y de su entorno.

Junto al comportamiento “prosocial”, la competencia social incluye las habilidades sociales, cognitivas y emocionales necesarias para que esa “vinculación significativa” sea posible (Ross, Fabiano, Garrido, & Gomez, 1996). No basta para integrarse la voluntad de no querer delinquir; es necesario saber cómo vivir sin hacerlo. Habilidades como negociar en vez de imponerse, saber resistir una provocación sin recurrir a la violencia, generar opciones de solución ante una dificultad, o ser capaz de pensar en las consecuencias de los actos propios. Estas habilidades son medios o metas intermedias a lograr para que el comportamiento prosocial y las vinculaciones significativas del individuo sean una realidad (Garrido, 2006).

Estas técnicas se desarrollaron a partir de las escuelas psicológicas del aprendizaje, especialmente de Bandura (modelado y aprendizaje social) y luego los desarrollos sociológicos cognitivos que empezaron a interesarse por la capacidad de las actitudes y creencias para modificar patrones de conducta desadaptados (Garrido & Martinez, 1997).

La aplicación en España del Modelo Cognitivo de Rehabilitación y Prevención de la delincuencia, se conoce como el Programa de pensamiento prosocial (Lopez & Garrido, 2001). Los componentes del programa de pensamiento prosocial se podrían resumir de la siguiente forma: *Autocontrol, Meta-cognición, Habilidades sociales, Habilidades cognitivas de resolución de problemas interpersonales, Pensamiento creativo o lateral, Razonamiento crítico, Toma de perspectiva social, Mejora de los valores y Manejo emocional.*

c) Psicoanálisis.

“El psicoanálisis es una práctica que opera justamente a partir de este saber fundamental: para poder ayudar a un sujeto en el proceso de su cura es necesario haber renunciado primero a situarse en el lugar de aquel que sabe lo que le pasa y lo que conviene a dicho sujeto” (Brignoni, 2011, pág. 11).

Freud ya en 1913 señalaba que la educación y el psicoanálisis guardaban cierta relación recíproca. La educación procuraría que las tendencias del niño no se conviertan en perjudiciales para él o para la sociedad. Pero si esas disposiciones se hubieran transformado ya en síntoma actuaría el psicoanálisis. En términos generales la educación era para Freud una profilaxis mientras deja para el psicoanálisis el campo de la terapéutica (Tizio, 2005).

Freud advertía que la represión pulsional violenta llevada a cabo desde el exterior solo produce más represión. Por eso recordaba que las mejores virtudes nacen, en calidad de reacciones y sublimaciones, sobre el terreno de las peores disposiciones. La educación debe impulsar esos procesos como ofertas interesantes y no reprimir directamente pues esto tiene efectos contraproducentes con relación a sus objetivos.

Cuando el discurso pedagógico pierde su función aparece la violencia como síntoma en las instituciones educativas. La función de la educación es pacificadora porque, si funciona bien, mantiene a los sujetos y al mismo educador/a interesados en un tercer elemento que aparece como mediador de las relaciones y por este motivo alivia la tensión agresiva con el semejante (Aichorn, 2006).

Según el psicoanálisis el régimen de satisfacciones del ser humano es de carácter pedagógico, tiene umbrales de regulación y lo que da placer es una

satisfacción regulada. Si se excede produce malestar. En cierta medida cuando se pasa un límite la pulsión va sola, el sujeto queda borrado y por eso no puede detenerse. En la actualidad el psicoanálisis diferencia el goce regulado (genera placer), del goce desregulado (genera malestar). Parte del campo de la educación social trabaja con distintas modalidades de ese goce desregulado, que justamente por ello no puede ser tratado en muchos de los dispositivos normalizados y requiere de una atención específica (Tizio, 2005).

La Educación social debe ayudar al sujeto a articular su particularidad en lo social por la vía de la sublimación y la invención y no a cercenarle su estilo de vida con propuestas estándares. Sin embargo para esto debe haber inversión social, pues muchos de los sujetos con los que trabajan los educadores/as sociales intuyen su condición de “*resto social*” por el tipo de ofertas que se les hacen y responden con formas cada vez más duras de rechazo. Lo particular de las lógicas de exclusión social en este momento es que generan formas de rechazo cada vez más duras en los sujetos (Brignoni, S & Esebbag, G, 2002).

El psicoanálisis plantea dos términos que afectan directamente a la esencia de la intervención socioeducativa: el síntoma y la transferencia.

- *El síntoma*: La educación social trabaja con síntomas sociales pero hay que recordar que los mismos se encarnan en sujetos concretos. El síntoma no puede ser atacado de manera directa porque genera transferencia negativa, que muchas veces se expresa en “problemas de conducta” y rechazo.
- *La transferencia*: El sujeto puede cambiar cuando hay transferencia, pero la transferencia hay que acusarla. Es el interés del educador/a el que acusará el interés del sujeto porque lo que se transmite es el deseo puesto en juego. Las modalidades de transferencia son cambiantes y la relación educativa es una modalidad del vínculo social; y como tal tiene que ser entendida por el propio educador/a social.

De todo podemos deducir la intuición de que el educador/a social debe dudar sobre su pretendido saber sobre lo que será el bien para los menores a su cargo. Empezando a escucharles, a acompañarles en sus elaboraciones, siguiendo con atención la versión que construyen de su propia historia, etc. Intentando construir su lógica a partir de la información que nos van aportando, tanto desde la palabra directa como del lapsus, desde el acto fallido hasta el síntoma mental (Tizio, 2005).

Finalizamos con la referencia de un equipo educativo de un centro de protección de menores, que puede resultar significativa respecto a la incidencia del psicoanálisis en el contexto socioeducativo:

“Aspiramos a desarrollar una teoría socioeducativa que tenga en cuenta los procesos psíquicos inconscientes, las organizaciones sexuales en la infancia y los fenómenos de transferencia. No para perfeccionar sus medios, sino para conceptualizar sus límites, otorgando al síntoma, lo no educable por excelencia, el lugar que le corresponde” (Equipo Norai, 2007, pág. 107).

d) Terapia Gestalt.

Corriente de la psicología ubicada en la perspectiva humanista, como visión alternativa a los enfoques del psicoanálisis y el conductismo. Nació en los inicios de la segunda mitad del siglo XX con las aportaciones de Fritz y Laura Perls, desarrolladas con más profundidad por Paul Goodman y Ralph Hefferline (Camino, 2013).

A diferencia de otros enfoques, la terapia Gestalt se enfoca más en los procesos que en los contenidos. Pone énfasis sobre lo que está sucediendo, se está pensando y sintiendo en el momento, por encima de lo que fue, pudo haber sido, podría ser o debería estar sucediendo. El objetivo de la terapia es *“el darse cuenta, que significa conocer el ambiente, responsabilizarse por la opción, auto-conocerse, auto-aceptarse y poder contactar. La terapia gestáltica facilita la resolución de problemas aumentando la autoregulación y el autoapoyo del paciente.”* (Yontef, 1995, pág. 140). Utiliza el método del darse cuenta “awareness”, predominando el percibir, sentir y actuar. El paciente aprende a hacerse más consciente de lo que siente y hace. De este modo, va desarrollando su habilidad para aceptarse y para experimentar el “aquí y ahora” sin tanta interferencia de las respuestas fijadas del pasado. La importancia no la tiene tanto el contenido como el proceso, la secuencia de hacer y retirarse del contacto, sus interrupciones en el aquí y ahora de la situación real en curso.

Según Carmen Vazquez “la psicoterapia que proponemos enfatiza la concentración en la estructura de la situación real; preservando la integración de lo actual, de lo que es auténtico, encontrando la relación intrínseca de los factores

socioculturales, animales y físicos; experimentar; promover el poder creativo del paciente para reintegrar sus partes disociadas” (2007, pág. 95).

La mayoría de las personas, según Yonteff (1995), funcionan en un contexto no expresado de pensamiento convencional, que oscurece o evita reconocer cómo es el mundo. Esto es especialmente válido en cuanto a nuestras relaciones en el mundo y nuestras opciones. Es en este punto en el que el trabajo socioeducativo adquiere relevancia. El educador/a social ha de servir de espejo al individuo para facilitarle la incorporación de elementos positivos en su identidad, para que la vaya conformando en equilibrio. Al niño o al adolescente no le basta con que él mismo sienta que se conoce sino que necesita que alguien le re-conozca. Los fundamentos de la psicoterapia Gestalt otorgan una importancia muy especial al encuentro interpersonal entre cliente y terapeuta. Esta forma de entender el encuentro tiene su repercusión en el ámbito educativo (García, 2003). En el que de forma inevitable se reproduce esta relación entre educador/a y educando o sujeto de la educación. Siguiendo la teoría de la atribución (Rogers, 2000): la forma en que una persona (A), categoriza o percibe a otra (B), influirá en la forma en que (B) se comportará en su relación con (A) y a su vez (B) influirá en la forma de comportarse de (A). De ahí que su propia percepción de la realidad sea la que importe.

Esta simetría entre la relación educativa y terapéutica también la define Salama como el *“proceso vincular de intercambio comunicacional (intelectual, perceptual y emocional), que ocurre entre dos o más personas, y que se desarrolla hasta un grado, en el que los miembros de dicho sistema logran confiar uno en el otro” (1999, pág. 26).*

A este respecto Yonteff (1995), comenta que terapeutas o educadores/as comunican sus perspectivas fenomenológicas con el objetivo de que las personas se den cuenta de lo que están haciendo, cómo lo están haciendo y cómo pueden cambiar al mismo tiempo que aprenden a aceptarse y valorarse a sí mismos. Este diálogo se basa en vivenciar a la otra persona tal como es, mostrando el verdadero sí mismo y compartiendo el darse cuenta fenomenológico; conlleva autenticidad y responsabilidad. Esta perspectiva ayuda a la persona a desarrollar su propio apoyo para el contacto o el alejamiento deseado. Como dice Carmen Vazquez *“si basamos nuestro modo de establecer contacto a partir de los momentos de un proceso presente y en curso, y en concreto, en sus interrupciones: podemos esperar que, con la consciencia inmediata, estas interrupciones, se van a convertir en otras interrupciones, y la continuidad del proceso no se habrá perdido” (2007, pág. 67).* Lo que se debe considerar en relación con el cambio no es entonces el modo en el que el problema se

ha formado en el pasado, sino cómo éste se mantiene en el presente. Por lo tanto, y traduciendo al ámbito socioeducativo, es importante, que el educador/a facilite la adquisición de conductas prosociales en el sujeto mediante habilidades para interactuar, para relacionarse con su entorno, alimentar la participación social, el tejido asociativo y la asunción de respeto hacia el otro y hacia el mundo. El apoyo, la empatía, la escucha y la confrontación conformarán los elementos básicos de este tipo de relación educativa (Colomina & Garcia, 2014).

En relación a nuestro objeto de estudio (educadores/as y menores), cabe considerar que las formas de ser niño o adolescente están limitadas o estimuladas por la extracción y el contexto social. Así como por las posibilidades de interacción y diversidad de relaciones (Funes, 2009). Es por ello que buena parte de la educación tiene que ser educación sentimental y afectiva, centrada en los valores sociales. Esta forma de intervención ayuda al niño y al adolescente a conocer y analizar su mundo interno cambiante, sus vivencias. Les ayuda en la adquisición de capacidades para conocer y modificar sus estados de ánimo, para que se aclaren y reconcilien consigo mismos. Como expresa Colomina (2014, pág. 139) *“en lugar de restringir, controlar, castigar o reprender el carácter del adolescente, permitirle salir a la superficie eventualmente en la sesión y tratamos de apoyar en lugar de impedir ese proceso. Es entonces cuando el adolescente puede ver su carácter, experimentarlo y hacer algo con él”*.

e) Programación neurolingüística.

La programación neurolingüística (PNL) fue formalizada por Richard Bandler y John Grinder a principio de los años setenta del siglo XX. Su influencia en el ámbito de la intervención socioeducativa no parece haber tenido mucho arraigo, aunque su propuesta no deja de mostrar indudable utilidad frente al tipo de problemas que se afrontan. No se trata de una nueva teoría sino más bien de una nueva estrategia de modelado del pensamiento orientado al cambio personal. El conocimiento de la realidad y el pensamiento que elaboramos acerca de ella, está basado en la decodificación sensorial que hacemos de la información que percibimos. Todas las ideas, emociones, creencias e intuiciones que el ser humano tiene, pueden traducirse a un conjunto de características sensoriales derivadas de nuestro registro visual, auditivo de la información. Así como del encadenamiento estratégico que hacemos con

esos datos (Bandler & Grinder, 1998).

Lo importante es la forma en la que clasificamos y ordenamos la información, más que el contenido del pensamiento en sí mismo. Esta decodificación está basada en la descomposición del pensamiento en imágenes, sonidos, sensaciones corporales, olores y sabores, que esta perspectiva denomina sistemas representacionales de la realidad exterior o modalidades sensoriales. Cada persona suele tener un sistema predominante, de modo que las hay con más tendencia a lo visual, a lo auditivo, o a lo relacionado con las sensaciones corporales. Las modalidades poseen una serie de características que las matizan y que se denominan submodalidades sensoriales. Por otro lado, el encadenamiento de estos elementos en series se denominan estrategias neurolingüísticas (Ortin, 2005).

La aportación de la Programación Neurolingüística consiste en abordar la imaginación en su aspecto más formal, al margen de los contenidos. Trabajando directamente sobre la representación sensorial que el sujeto se hace del mundo que le rodea. Su originalidad y especificidad se basan en la modificación de las representaciones de la realidad mediante el cambio de submodalidades sensoriales y la modificación de estrategias neurolingüísticas (Bandler, 1997)

Para Ortin (Ortin, 2005) las finalidades de la PNL pueden sintetizarse en dos: por un lado consiste en ayudar a los sujetos a transformar en lo posible, las variables de entorno en variables de decisión, contribuyendo de este modo a realizar correcciones cognitivas en sus representaciones del mundo, en el sentido de hacerlas más útiles o cercanas a la realidad, y ampliar así las posibilidades de elección. Por otro lado y partiendo de la observación de las habilidades y estrategias de comportamiento eficaces que algunas personas o grupos de personas poseen, se pretende descomponerlas en una secuencia observable, de tal manera que cuando sea preciso, tras la necesaria adaptación individual, dicha secuencia pueda ser trasladada a otras personas o grupos.

En el ámbito que nos ocupa su ampliación se justifica en la relación directa con muchas de las características socio-personales que se atribuyen a la infancia inadaptada: *“la falta de perspectiva para enfocar sus problemas y las distorsiones en la percepción del tiempo juegan un papel importante en el aumento de la ansiedad ante las expectativas sobre su propia vida. El sistema de creencias sobre sí mismos, sobre*

el futuro y sobre su capacidad para afrontar su vida es poco flexible y en la mayoría de los casos dogmático y determinista. Además suelen estar sometidos a fuertes procesos de diálogo interno con mensajes angustiosos sobre su poca valía y capacidad para hacer cualquier cosa” (Ortín, 2005, pág. 21).

La intervención socioeducativa para tener éxito tiene que partir del siguiente presupuesto: *“la acción que se desea acometer se basa en la capacidad del proyecto para influir en las estructuras cognitivas y el pensamiento estratégico de los sujetos con los que se va a intervenir”* (Ortín, 2005, pág. 2). Dicho de otro modo, se parte del supuesto de que la influencia de la acción socioeducativa en el modo de pensar de los menores participantes en este tipo de programas les permitirá descubrir por sí mismos cómo aprender a diseñar los cambios necesarios para conseguir sus objetivos de emancipación personal e inserción social. Esta influencia será mucho más efectiva que si trabajáramos sobre los contenidos de su pensamiento.

f) Psicología positiva.

Corriente dentro de la psicología de desarrollo reciente (finales de la década de los 90), pero que ha tenido mucho arraigo en el ámbito socioeducativo. Considerada heredera de las aportaciones sobre el desarrollo personal y la búsqueda de sentido en la vida de Maslow, Ryff y Frankl (Vera, 2008). Martin Seligman es reconocido por diversos autores (Vazquez & Hervás, 2009) como el creador de este modelo actualizado sobre el desarrollo de competencias personales, que permiten a la personas la capacidad de dar sentido a su vida, y por lo tanto de acercarse a la felicidad.

La psicología positiva implica el poner de relieve la importancia de potenciar la construcción de los aspectos positivos del ser humano y, de este modo, llenar la vida de las personas de felicidad y bienestar a través del desarrollo de las fortalezas personales (Seligman, 2003).

Seligman reformuló sus teorías a partir del año 2011, considerando que el núcleo de la Psicología Positiva pasa a ser el bienestar en lugar de la felicidad, cobrando mucha mayor importancia el concepto de crecimiento personal (Seligman, 2011).

Cinco elementos forman este nuevo modelo: Emoción positiva, Entrega, Relaciones, Sentido y Logros. Conocido como modelo PERMA según sus siglas en inglés (Barahona, Sanchez, & Urchaga, 2013).

Este modelo aplicado al ámbito educativo se ha venido a denominar “*cognición instruccional positiva*”. Constituyéndose en una especie de guía aplicada para el desarrollo de las competencias vitales, de la felicidad y bienestar de la persona. Este modelo plantea cinco niveles en los que se concreta la instrucción y el aprendizaje de competencias. Siguiendo las aportaciones de Barahona, Sanchez, & Urchaga (2013), que a su vez se apoyan en los fundamentos de los estudios sobre las emociones de Goleman (2006), Gardner (2001) y Gladwell (2005), podríamos identificarlos de la siguiente manera:

- *Análisis del problema*: se refiere a los enfoques contemporáneos de la solución de problemas de corte cognitivo.
- *Expresión y reconocimiento emocional*: se refiere a la comunicación e integración de la dimensión racional y emocional de la conducta.
- *Autoconocimiento*: para fortalecer a la persona frente a situaciones generadoras de inestabilidad personal y social.
- *Reflexión*: para diferenciar la objetividad de una situación o la influencia de lo que provoca en la persona.
- *Bienestar*: propone la identificación de los puntos fuertes personales para poder dar sentido y trascendencia a lo que se vive.

En el ámbito de la educación social ha tenido un mayor impacto la investigación y prácticas socioeducativas relacionadas con el concepto de Resiliencia. Cobrando forma durante la última década en contextos de Educación social, lo que algunos autores han llegado a denominar Pedagogía de la resiliencia (Novella, 2014).

La resiliencia se podría explicar según Cyrulnik (2002) como la capacidad para soportar las crisis y adversidades en forma positiva, logrando recobrase. La traducción de la expresión inglesa del término resiliencia corresponde a “entereza”. Su estudio abarca los procesos, fundamentos y condiciones que ayudan a los individuos y familias a enfrentar con éxito la adversidad. Para Muñoz (2005) la resiliencia es más que la aptitud de resistir a la destrucción, preservando la integridad en circunstancias difíciles. Es más bien la aptitud de reaccionar positivamente a pesar de las dificultades y la posibilidad de construir. Se refiere a la capacidad de usar la experiencia derivada de las situaciones adversas para proyectar el futuro.

Diversos autores (Forés & Grané, 2012) (Henderson & Milstein, 2005) han profundizado en este tema, siendo las más reconocidas las extensas aportaciones de Cyrulnik (2009). En ellas se identifican lo que el autor viene a denominar “*pilares de resiliencia*”.

- *Introspección y autoestima consistente*: la capacidad para examinarse internamente, plantearse preguntas y darse respuestas sinceras.
- *Independencia*: saber fijar límites entre uno mismo y el contexto. La capacidad para mantener distancia con respecto a los problemas, sin llegar al aislamiento.
- *Capacidad de relacionarse*: la habilidad para establecer vínculos e interacciones satisfactorias con otras personas.
- *Iniciativa*: la capacidad para hacerse cargo de los problemas y ejercer control sobre ellos. Aumentando además la exigencia sobre los mismos.
- *Sentido del humor*: que permite alejarse del foco de tensión y contribuye a relativizar la adversidad.
- *Creatividad*: la capacidad para crear orden, belleza y un sentido de coherencia, a partir del caos y del desorden.
- *Conciencia moral*: comprende la gama de valores internalizados a través de la historia personal, especialmente referidos a los de compromiso, solidaridad y de buscar el bienestar común.
- *Pensamiento crítico*: permite analizar las causas y responsabilidades de la adversidad. Buscando a partir de las mismas posibilidades de cambio.

En base a los mismos se deducen diferentes niveles y dimensiones para la intervención del profesional de la Educación social. Algunos autores los definen como la “*rueda de resiliencia*” (Henderson & Milstein, 2005). Diferenciando en un mismo eje continuo; la construcción de la resiliencia en el ambiente y la reducción de los factores de riesgo en el mismo ambiente. Para la reducción de factores de riesgo el educador/a debe centrarse en: enriquecer los vínculos prosociales, fijar límites claros y firmes, y enseñar habilidades para la vida. Para la construcción de la resiliencia la intervención estará dirigida a: brindar oportunidades de participación significativa, brindar afecto y apoyo, y establecer y transmitir expectativas elevadas.

2.2.5.2. Aportaciones desde el ámbito socio-comunitario.

Recogemos a continuación una pequeña síntesis de las principales corrientes teóricas y metodológicas que consideramos han tenido mayor influencia en el espacio profesional de la Educación social: *el modelo sistémico, la animación sociocultural y el desarrollo comunitario.*

a) Teoría general de sistemas.

Después de la 2ª guerra Mundial, y como reacción a esa tendencia fragmentaria de la ciencia, que ya no podía dar respuestas plausibles a determinados problemas complejos, comienza a consolidarse en determinados campos científicos un pensamiento cada vez más global y totalizador. Muestra de ello son la aparición de la Teoría de Conjuntos, de la Teoría de los Juegos, la Teoría de Información y la Teoría General de Sistemas.

Basado en la teoría general de sistemas elaborada por Von Bertalanffy (1979). Este modelo inicialmente iba a aplicarse en el ámbito de las ciencias físicas pero poco a poco se fue extendiendo su aplicación a todo tipo de sistemas, también a los de carácter social y relacional. Y específicamente al más representativo de este tipo de sistemas: la familia.

Según esta perspectiva los fenómenos se relacionan mutuamente estableciendo interacciones que explican el funcionamiento global de un sistema. Sirve para explicar el comportamiento de los diferentes elementos de un sistema y para poder establecer estrategias para producir cambios dentro del mismo. No se puede entender al individuo si no es en relación con el sistema al que pertenece. La explicación de un hecho no se puede entender por la incidencia de una única causa. Residen en la secuencia de interacciones que han conducido a esa situación. Los elementos del sistema están relacionados de tal manera que el cambio en una parte del sistema provoca cambios en todo sus elementos y en la totalidad del mismo (Watslawick, 1982).

La intervención socioeducativa basada en el modelo sistémico afronta sus intervenciones a través del estudio de las interacciones producidas en los sistemas o

subsistemas de los que forman parte los menores. Estos sistemas pueden ser: su núcleo familiar, su comunidad, el grupo de iguales o la propia institución.

Desde este planteamiento resultará básico identificar tres tipos de elementos, para articular a partir de los mismos la intervención socioeducativa (Quicios, 2013):

- La identificación de las secuencias de interacción y las conductas.
- Los tipos de comunicación.
- Las pautas de relación dentro del sistema y de éste con su entorno.

La intervención socioeducativa consistirá en la introducción de cambios en alguno de los elementos o en alguna de las pautas de relación para provocar que el sistema genere un cambio en su propio funcionamiento. En definitiva se busca un nuevo equilibrio que lleve a una mejor adaptación del menor. El foco de la intervención del educador/a social desde este modelo no serán tanto las personas en sí mismas, sino sus interacciones con otras personas de su entorno y con las pautas de relación que las regulan.

Algunos de los conceptos más relevantes utilizados por la sistémica para hacer este tipo de análisis serían los siguientes (Ludewig, 2011):

- ✓ *Díada*: cooperación de dos elementos de un sistema, para realizar determinado tipo de operaciones relacionales, por incapacidad de uno de los elementos para realizarlas por sí mismo (dependencia).
- ✓ *Triangulación*: expansión de una relación diádica, sobrecargada de conflictos, hacia un tercero.
- ✓ *Triángulo perverso*: coalición de los elementos del sistema, de distinto nivel jerárquico, contra un tercero, en la que se da la condición de que dicha coalición es negada o no se tiene conciencia de ella.
- ✓ *Tríada rígida*: un elemento del sistema es usado rígidamente por otros dos, para evitar sus mutuos conflictos (chivo expiatorio).
- ✓ *Relación simétrica*: dificultad para resolver las diferencias individuales que se traduce en una relación de competencia sin fin.
- ✓ *Relación complementaria*: tendencia a posicionarse siempre "debajo" o "encima", en las secuencias relacionales. Si se invierte dicha posición, se originan disfunciones.
- ✓ *Contenido y relación en la comunicación*: Cualquier secuencia de comunicación puede ser analizada desde dos vertientes, desde su contenido y desde la relación entre los comunicantes. Ambas cuestiones no siempre se

corresponden. El contenido cierra las posibles vías de avanzar en el terreno de la relación.

b) Animación sociocultural.

La UNESCO en el año 1982 reconocía la animación sociocultural como *"el conjunto de prácticas sociales que tiene como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en que están integradas"* (Sarrate & Gonzalez, 2013, pág. 28)

Siguiendo a Merino (1997) podríamos definir la animación sociocultural como un modelo de acción crítico y orientado a la transformación social. Identifica dos objetivos de su acción: por un lado dinamizar la autonomía y la participación de los individuos y comunidades en las acciones sociales y culturales. Por otro, generar procesos de grupo autónomos y operativos en los que se desarrolle la actividad sociocultural crítica y transformadora. La animación sociocultural implica la actitud que lleva a las personas y a los grupos a no ser receptores pasivos ni a convertirse en simples consumidores de sus productos.

En nuestro país cuenta con una importante tradición. Su desarrollo histórico reciente, presenta vínculos y similitudes con el proceso de construcción de la Educación social (Saez & García, 2006). Recordaremos a continuación a grandes rasgos, algunos de los elementos y momentos de este proceso:

- Durante la primera mitad del siglo XX surgen las Universidades populares, como una forma de acercar la cultura a las clases obreras. También surgen organizaciones y asociaciones católicas con el calificativo "obrero" procurando alternativas socioculturales a las clases trabajadoras en esta época. También surgen las Misiones Pedagógicas, que nacen en 1931, con el objetivo institucional de acercar la cultura y el progreso a las zonas rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él. Uniéndose posteriormente a ellos los Ateneos literarios y las casas del pueblo durante la segunda república (Lopez & Salas, 1991).

- Durante la década de los años 60 y hasta la transición democrática existían grupos y asociaciones que trabajaban bajo la óptica de la Educación popular, y progresivamente los movimientos sociales comienzan a hablar de desarrollo comunitario. También en esta época, empiezan a desarrollarse las primeras propuestas estructuradas de Educación en el Tiempo Libre. Asociaciones como los Scouts y grupos religiosos que llevan a la práctica iniciativas de Tiempo y Aire libre que comienzan a sistematizar. A partir del año 1976 se crearán oficialmente las primeras Escuelas Oficiales de Tiempo Libre, aunque aún no se reconoce específicamente el término animación sociocultural (Planella, 2007)
- Durante los años ochenta se desarrollarán los ayuntamientos democráticos en nuestro país. En esta etapa empiezan la animación sociocultural a construir una teoría y una metodología. En 1984 se crea la primera Escuela Pública de Tiempo Libre y Animación sociocultural en la Comunidad de Madrid. Se evoluciona del concepto exclusivo de tiempo libre al de animación y se incorpora el componente social (la acción con colectivos marginales). En el año 1985 surge la “*Escola d’animadors juvenils de la Generalitat valenciana*” (EAJ), cuyas propuestas formativas acabaron fraguando, según Ricard Català (2003), la creación de un título específico de formación profesional (*módulo profesional TASOC*). Irrumpe también con fuerza en esta época la perspectiva comunitaria de la Educación de adultos teniendo un papel importantísimo en la erradicación del analfabetismo. Incorporando con fuerza las influencia pedagógicas de Paolo Freyre (Perez & Perez, 2006).
- A partir de la década de los 90 se inicia el proceso propiamente dicho de desarrollo y profesionalización de la animación sociocultural. Se comienza a contar con una formación de base y continua de calidad. Con proyectos sistematizados y a medio plazo que permitan generar verdaderas posibilidades de cambio social. Las propuestas participativas de la animación sociocultural progresivamente se van extendiendo a otras áreas de la acción social: la educación en valores, el trabajo preventivo en drogodependencias, la educación intercultural, la educación ambiental y la formación ocupacional. En todas se habla de metodologías inductivas, que deben dar un papel activo a las personas destinatarias (Herrera, 2006).

Jose Antonio Caride define la animación sociocultural como *“una práctica sociocultural y educativa relevante para el desarrollo individual y social, que actúa como mediadora entre la tradición y el cambio. A través de la cual deberá lograrse que un amplio conjunto de actores sociales (movimientos asociativos, instituciones educativas y culturales, administraciones públicas, empresas, organizaciones no gubernamentales, etc.) se sientan corresponsables del quehacer cultural más cotidiano. Y fomenten actitudes y comportamientos que incentiven la comunicación y la participación cívica, la creatividad y la capacidad expresiva, la autorrealización individual y la transformación social”* (Caride, 2005, pág. 74).

El proceso de la animación sociocultural, según Cembranos, Montesinos y Bustelo (1989) se caracteriza por los siguientes principios metodológicos, que a su vez son incorporados en muchas de las prácticas educativas de la Educación social (Caride, 2005):

- ✓ *Análisis de la realidad o de autodiagnóstico participativo:* Partir de un análisis participativo del territorio, la comunidad y el propio grupo
- ✓ *Diseño de las acciones:* Diseñar junto a los y las implicadas, otros profesionales que actúen en la zona y principalmente la población, el tipo de acciones socioculturales que se quieren llevar a cabo tras la reflexión común que el autodiagnóstico ha permitido
- ✓ *Organización y gestión de proyectos:* Actuar, pasar a la acción creando para ello grupos de trabajo que, poco a poco, vayan funcionando como equipos cooperativos y autónomos
- ✓ *Sistema de evaluación:* Poner en marcha un sistema de información y comunicación que permitan la reflexión sobre la acción.

Evidentemente y como reconocen diversos autores (Quintana, 1994), (Trilla, 2000), (Saez, 2005), en esta línea se podría entender la Animación Sociocultural como una práctica de la Educación Social, *“un proceso de acción socio educativa, que a través de una metodología participativa en la que es esencial la formación de grupos, y partiendo del conocimiento compartido de su propia realidad y cultura, así como con sus propios recursos y lo que sean capaces de generar, serán los protagonistas de la acción social diseñada entre todos para mejorar su realidad y ganar calidad de vida”*. (Herrera, 2006, pág. 81)

c) Desarrollo comunitario.

Se inició a partir de la segunda guerra mundial con las estrategias y propuestas que realiza la UNESCO⁶ para paliar la deficitaria situación de muchos países en vías de desarrollo. Posteriormente estas experiencias desarrolladas en países de África, Asia y América latina comienzan también a aplicarse en contextos socioeconómicos “deprimidos” de diferentes países europeos. Tanto en algunos barrios periféricos de las grandes ciudades, como en zonas rurales poco desarrolladas.

Un desarrollo, por tanto, en el que se observa el territorio como un espacio de socialización e identificación que trasciende la geografía o el paisaje, y en el que las comunidades son un referente cardinal y sustancial para la auto-organización y la participación social. (Caride, 2005)

Natalio Kisnerman lo definía de la siguiente manera *“es un proceso de capacitación democrática, en el que las personas analizan sus problemas, buscan soluciones e intervienen en las decisiones que les afectan, lo cual desarrolla la conciencia de sus cualidades y potencialidades y les permite la responsabilidad de su propio desarrollo individual y colectivo”* (Kisnerman, 1983, pág. 28)

Para Ander Egg (1983) suponía más bien una técnica o práctica social, cuyo objetivo fundamental se encuentra en la promoción de la persona. No tanto como una acción sobre la comunidad, sino como una acción de la propia comunidad (en la que la población toma decisiones y asume las consecuencias). Es una metodología de trabajo desde la base a través de un proceso educativo que pretende desarrollar las capacidades del individuo, grupo y comunidad, con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida.

Podríamos considerar que está configurado por cuatro elementos principales: el análisis de la realidad, la programación, la acción y la evaluación (Marchioni, 1989). Conlleva la movilización de recursos humanos a través de un proceso de toma de conciencia. La participación popular es el elemento central de estos programas. Favorecen la participación: el consenso, las libertades públicas, la proximidad social, la formación y la información. La aplicación de esta técnica social tendrá una intencionalidad vinculada al marco teórico o referentes ideológicos de quien la aplica.

⁶ Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

Para Nogueiras (1996) se trata de un proceso educativo orientado a conseguir cambios actitudinales en la población. Es una técnica de acción social por lo que requiere agentes especializados para su aplicación. Se dirige a colectivos o comunidades con carencias. Su finalidad es la mejora de las condiciones de vida de una determinada población. Requiere la participación de los individuos en la resolución de sus propios problemas.

Siguiendo a Andreu (2008) podríamos identificar algunos aspectos metodológicos específicos:

- El análisis de necesidades se realiza en el territorio de incidencia de la comunidad y es realizado por ella misma. Se habla de *diagnóstico participativo*.
- Se establecen mecanismos de *supervisión* para que el grupo conozca en todo momento el grado de consecución de los objetivos que se ha planteado y el nivel de eficacia que está teniendo.
- Generación de estrategias para la *capacitación y formación* de personas de la propia comunidad.

Algunos autores han considerado al educador/a social como un agente de desarrollo comunitario (Kisnerman, 1983; Rueda, 1998). Para ello una de las funciones básicas del educador/a será el proceso de promoción, entendido como *“proceso de estimular a los habitantes de un territorio para que se transformen en vecinos, que como tales tomen conciencia de sus problemas colectivos; conozcan sus recursos, aptitudes y capacidades para afrontar los problemas; elaboren un plan de acción y consigan la comunidad que desean”* (Kisnerman, 1983, pág. 122).

Para Rezsóhazy (1988) este proceso conlleva la capacitación del individuo en tres niveles diferentes:

- Primer nivel: el análisis y reflexión para la toma de conciencia de la situación (*fase de toma de conciencia de la dimensión colectiva*).
- Segundo nivel: la relación y comunicación para la dinamización del grupo (*fase de toma de conciencia de la dimensión comunitaria*)
- Tercer nivel: formación y asesoramiento para el desarrollo de la organización (*fase de organización comunitaria*).

Según Quintana (1994) cada fase de este proceso, conllevará asociadas unas determinadas funciones para el educador/a social. Concluyendo el proceso cuando se pueda afirmar lo siguiente *“a partir de una entidad del territorio, se han generado dinámicas, se ha capacitado a la población, con la intención de que sea ella misma la que haga un diagnóstico de sus necesidades, busque posibles soluciones y lleve a cabo las acciones para sobrepasarlas”* (Andreu, 2008).

2.2.5.3. Aportaciones desde el ámbito socioeducativo.

Recogemos a continuación una breve síntesis de algunas aportaciones propiamente pedagógicas que impregnan en gran medida la tarea educativa en el ámbito social: *constructivismo, pedagogía de la vida cotidiana, educación popular, y pedagogía humanista.*

a) Constructivismo.

Para empezar realizaremos una muy breve mención a esta perspectiva sobre los procesos educativos, tremendamente innovadora en su surgimiento y prácticamente ya incorporada como natural en muchas de las orientaciones teórico metodológicas mencionadas con anterioridad. Aun así, haremos una mención a algunas de sus principales aportaciones en el tema que nos ocupa.

En su origen, según Ayuste y Trilla (2005) podemos identificar las aportaciones clásicas de Jean Piaget sobre el desarrollo humano basado en el desarrollo del pensamiento. De Lev Vygostky respecto al aprendizaje social por medio de trabajo colaborativo. Y de David Ausubel, los principios del aprendizaje significativo partiendo del conocimiento del entorno y pre-saberes de los niños para integrarlos en los valores de una práctica ciudadana.

Desde este punto de vista, el desarrollo humano es un proceso permanente de culturización. Se considera al aprendizaje como proceso interno de construcción del conocimiento. Supone la construcción autónoma de relaciones significativas entre los nuevos contenidos y las estructuras o esquemas cognitivos existentes en el individuo. Se toman en consideración los contextos, los agentes educativos, los instrumentos y el rol del profesional. Se intentan potenciar todas las habilidades con un seguimiento del

desarrollo adecuado de las capacidades individuales. Se tiende a evaluar el proceso en su conjunto, no únicamente una evaluación final (Freire, 1997).

Esta concepción impregnó muchas de las iniciativas innovadoras de la denominada Escuela nueva y de sus estrategias de aprendizaje a principios del siglo XX (Dewey, Kerschensteiner, Cousinet, Decroly, Montessori...). Desde esta perspectiva, en el proceso educativo el educando ha de liberarse de las deformaciones y desviaciones del carácter unilateral, instrumentalista y reduccionista que le impone el mercantilismo, para formarse en una visión multilateral e integral de la realidad (Ayuste & Trilla, 2005). Esto se logra a través de la multiplicidad de conceptos que le brindan las diversas formas de conocer interdisciplinariamente, habilitándolo para interpretar críticamente la realidad.

La educación social ha integrado gran parte de esta perspectiva pedagógica para la construcción de los procesos educativos y de desarrollo social, considerando estos planteamientos inductivos como necesarios para alcanzar el éxito educativo (García, 2003).

b) Pedagogía de la vida cotidiana.

En el ámbito de la pedagogía social siempre ha existido una inquietud y sensibilidad especial por la reflexión sobre la definición de su espacio de conocimiento. A diferencia de otras ciencias naturales, las relaciones entre teoría y práctica interactúan de un modo muy especial en este ámbito. El pedagogo es una persona que debe mediar entre la teoría y la práctica y por lo tanto se convierte en el responsable de cómo la teoría y la práctica es mediada (Mèlich, 1994). La pedagogía social no se opone a la teoría (se basa en gran parte de ésta), pero sí se opone a la utilización de métodos que eliminan el centro de la interacción viva entre el pedagogo y el sujeto de la educación. Por lo tanto, la "*relación pedagógica*" o la "*relación inclusiva*", es a menudo referida como el punto central de la pedagogía social.

En un enfoque socio-pedagógico debe haber espacio para el niño y para el adulto, que se creará cuando éstos se enfrenten al mundo. Significa que aparece algo nuevo y no visto previamente en la práctica. El educador/a social debe proporcionar espacio para y participar en la interacción que se produce en este nuevo espacio (Rothuizen & Harbo, 2014).

La “*pedagogía de la vida cotidiana*” es un término acuñado en la década de los 90 del siglo pasado en España, por algunos educadores/as que tras años de práctica profesional dedicaban sus esfuerzos a la formación de nuevos educadores/as en las escuelas de Formación de educadores/as especializados. Y que intentaban aportar la especificidad de su experiencia a la configuración del nuevo título universitario de Educación social que vendría a reconocer social y académicamente la profesión del educador/a social (Planella, 2010).

Destacamos entre estos principalmente a Antoni Juliá, a Faustino Guerau y a Cesar Muñoz. Este último, publicó un libro en el año 2003 en el que se recogían explícitamente muchas de las aportaciones que sobre este tema se habían ido volcando en diferentes foros y congresos.

La vida cotidiana es el ámbito, el marco, donde se desarrolla la globalidad de nuestra vida. El espacio donde moviéndonos, relacionándonos o aislándonos, intentamos o no darle sentido a nuestras vidas, al quehacer cotidiano personal, familiar y/o profesional y a nuestros diversos “*cada día*”. En consecuencia ¿no es esencial a nivel profesional concretar una pedagogía que pueda apoyar las intervenciones socioeducativas que se dan en dicha vida cotidiana? (Muñoz, 2003). Esencialmente de aquellos protagonistas que deseen provocar el cambio social. A partir de un proceso de investigación - acción - participación (Perez, 2001) se fue llenando de contenido qué debía ser la vida cotidiana para el profesional de la Educación social y qué tipo de pedagogía se podía construir a partir de la misma.

La vida cotidiana debería entenderse desde diferentes dimensiones (Muñoz, 2003):

- El espacio en el que la persona se objetiva y se conoce.
- El espacio en el que se realiza la función de mediación entre la persona y la sociedad, entre la naturaleza y la sociedad, y entre el educador/a y el sujeto de la educación, garantizando así la relación educativa.
- El espacio que permite al individuo o grupo apropiarse de sus capacidades fundamentales, de sus afectos, de sus modos de comportamiento con los que trasciende a su persona y a su entorno.
- El espacio que en definitiva permite conseguir la unidad de la personalidad del individuo.

Otros autores han coincidido en denominar este espacio como “educación contextual” (Puig, 2010). Que consiste en una organización pedagógica de la vida cotidiana ordinaria. Se apoya en la hipótesis de que una adecuada planificación del entorno, el clima emocional, los horarios y las actividades, entre otros elementos, posee un altísimo potencial educativo, mucho mayor que otros tipos de organización pedagógica. La adquisición de actitudes de conducta, convivencia y trabajo solo se afianza cuando éstas forman parte de lo habitual, de lo normal y corriente.

Estos aprendizajes se producen por osmosis, por contagio, por modelado, en la cotidianeidad. Que es por naturaleza vivencial, no reglada, espontánea y repleta de novedades e imprevistos. La vida ordinaria es la gran escuela del ser, estar y actuar. Este esquema es especialmente aplicable a la educación afectiva y emocional, que por naturaleza rehúye toda artificialidad (Puig, 2010).

Progresivamente este espacio de la vida cotidiana como espacio principal de la intervención socioeducativa, fue ocupando gran parte de las definiciones de Educación social que se fueron sucediendo hasta su reconocimiento académico (Planella, 2010).

Esta perspectiva incorporada en la actualidad prácticamente como fundamento epistemológico de la propia profesión de educador social/a. Fue durante bastante tiempo un espacio ajeno a los discursos pedagógicos y supuestamente científicos sobre la intervención socioeducativa (Guerau, 1985).

c) Educación popular.

El primer antecedente histórico podríamos situarlo en la obra de José Calasanz en Italia durante el siglo XVIII, considerándose el creador de la primera escuela popular, pública y gratuita de la Edad Moderna en Europa (Domenech, 1993). Fue una innovación altamente revolucionaria que rompía de forma radical con los privilegios de clase que mantenían en la marginación y la pobreza a grandes masas de población.

Diversos autores (Lopez, 2000; Flecha, 1997) sitúan los orígenes de la educación popular moderna en los trabajos del pedagogo Paulo Freire durante los años sesenta del siglo XX en Brasil y Chile.

Referida a diferentes dimensiones: la correspondencia entre educación popular y educación elemental, la relación entre las propuestas educativas asociadas a movimientos sociales y políticos, y las actividades educativas que persiguen la emancipación cultural de amplios sectores de la población.

En el contexto europeo puede asemejarse a las iniciativas de formación de adultos en Dinamarca y la aportación de Hans C. Kofoed durante la primera mitad del siglo XX. O también a las misiones pedagógicas en España, con los principios de la institución libre de enseñanza diseñada por Bartolomé Cosío durante la segunda república. Ambas con las aspiración de construir una sociedad democrática por medio de la educación, facilitando el acceso de todo el mundo a la cultura y rompiendo las diferencias entre mundo rural y urbano entre tradición y modernidad (Simó & Soler, 2010).

En nuestro país, se puede identificar el último tercio del siglo XX, con los inicios de la etapa democrática, el momento de institucionalización de la educación popular. Con el surgimiento de las universidades populares (Madrid, 1994) y algunos proyectos culturales desarrollados por organizaciones no gubernamentales (Martinez, 2003). Con el objetivo de consolidar desde el ámbito municipal la educación permanente de todos los ciudadanos y su promoción participativa.

El espacio de la educación popular durante la época contemporánea podría definirse como el *“conjunto de procesos formativos dirigidos a los grupos sociales denominados subalternos (las clases populares) que tiene lugar en los ámbitos exteriores o paralelos a la institución escolar formal”* (Guereña, 2001, pág. 25)

Le caracteriza según López Herrerías (2000): un fuerte vínculo entre conocimiento y acción, una estrecha relación entre vida social y ámbito de aprendizaje, una interacción entre conocimiento y ética, junto a un desarrollo de la educación en el contexto de la vida política.

Una definición descriptiva que resume los elementos integradores de esta perspectiva pedagógica sería: una actividad educativa de profesionales que trabajan con grupos, en problemas sociales concretos, mediante dinámicas grupales y de participación, y que acuerdan acciones para cambios sociales mayores (Lopez J. , 2000).

La educación popular es principalmente una cuestión metodológica, no se trata tanto de definir qué es lo que se hace (común a otras corrientes pedagógicas), sino cómo lo hace. Esta propuesta pedagógica pretende actuar sobre tres niveles: la calidad de vida, es decir la resolución de problemas o carencias inmediatas. La transformación social, la incidencia sobre las estructuras que generan los problemas. Y la potenciación del individuo, de la persona como actor social, protagonista frente a las necesidades comunitarias.

Desde la educación popular se habla de la educación como práctica de la libertad: educarse es emanciparse biográficamente en el diálogo crítico con la cultura en la que cada uno nos configuramos. Concepción intrínsecamente relacionada con las definiciones actuales de Educación social (García, 2003). Educarse no es otra cosa sino aprender a decodificar, a valorar, la propia cultura simiente y contenido de lo humano presente. Se pretende que lo entrenado permita hacerse cargo de los problemas, de las tareas y fórmulas superadoras y de los conocimientos institucionales y personales, que posibiliten la salida de la situación establecida hacia otras realizaciones sociales y culturales.

Los objetivos de la educación popular según los términos definidos por Paulo Freire (1997) serían:

- *Concientización*: surge tras procesos educativos de autovaloración individual y colectiva, que transforman a los individuos y a los grupos en sujetos, en actores sociales, tanto en la vida cotidiana como en la vida política. Freire identifica tres modalidades de conciencia: conciencia intransitiva (no hay decodificación ni deconstrucción), conciencia transitiva ingenua (no existe posibilidad de cambio) y conciencia transitiva crítica (la realidad depende de las fuerzas de poder y de los medios que se emplean para diseñarla).
- *Organización de la acción colectiva*: la marginación y la exclusión social se deben a la falta de articulación social. Para que el grupo o comunidad pueda ser gestor y dinamizador de las potenciales capacidades y actitudes necesita saber, poder y acción.
- *Participación*: la educación solo se puede plantear como un proceso y finalidad que permita conseguir personas autónomas. Educarse como actividad más plenamente “humanizadora”, no puede realmente realizarse sino es desde la participación de las personas que se ven convocadas a ese proceso.

Por lo tanto estaríamos hablando de que la persona que se implica en un proceso educativo, en el que no solo adquiere actitudes y valores mediante los contenidos, sino desde el proceso por el que los mismos se aprenden. Un discurso instruccional, mostrado en los contenidos técnicos y sociopolíticos de los proyectos. Y un discurso regulativo, expresado en el estilo y en las prácticas participativas destinadas a su vez

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

a producir relaciones de igualdad y respeto entre el educador/a y educando (Aubert, Gracia, & Racionero, 2009).

Por lo tanto la relación entre acción-práctica y teoría-reflexión es dialéctica, pues si el pensamiento influye en la acción, ésta también transforma el pensamiento, al ponerse éste en contacto con lo concreto.

Los procedimientos metodológicos de la educación popular según Lopez Herrerías (2000) serían:

- *Contactar y clarificar las situaciones significativas:* a través de palabras generadoras, identificar la realidad grupal o comunitaria de la que forma parte el educando.
- *Proceso relacional educativo:* el diálogo, como modo de aprendizaje y de acercamiento a la realidad. La relación educativa se construye a través del diálogo entre educando y educador/a, sin jerarquías del saber.
- *Entrenamiento en dinámica grupal:* técnica pedagógica para el aprendizaje y desarrollo de la capacidad de diálogo
- *Motivar y adquirir saberes desde una formulación “problematizadora”:* acercarse a los conocimientos desde preguntas. Animar una posesión del conocimiento de carácter reflexivo. Buscar y concretar la referencia aplicativa a través de preguntas reflexivo-aplicativas.
- *Selección curricular:* identificando y seleccionando aquellos temas realmente significativos para el grupo.

Según esta perspectiva las instituciones culturales deben asegurar que toda persona y comunidad puedan adquirir, si lo desean, las destrezas que sirven para desenvolverse mejor en un marco concreto. Pero también para el mantenimiento y la renovación de todos aquellos elementos culturales que responden a sus necesidades colectivas e individuales. Esta nueva visión crítica basa su concepto de cultura en un proceso de comunicación entre iguales. No es estático, sino que resulta de la interacción entre diferentes personas y comunidades (Flecha, 1997).

Desde esta visión la tarea del educador/a social consistiría por lo tanto en crear las condiciones para que los sectores populares con los que trabaja, sean sujetos del poder. Coincidente con el objetivo estratégico de la educación popular, que los

movimientos populares se apropien de su poder a nivel político, a nivel económico y a nivel cultural. Como afirma el pedagogo crítico Henry Guiroux (2005), este poder popular no se decreta; es fruto de un prolongado proceso de lucha, de organización, de autoeducación. Se trata de una invitación constante a analizar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social, con una perspectiva transformadora.

d) Pedagogía humanista.

Término difícil de acotar debido a los diferentes enfoques que ha tenido a lo largo de la historia y las diversas perspectivas desde las que se ha interpretado. Desde Luis Vives hasta nuestros días, pasando por grandes clásicos como Rousseau, Durkheim y Pestalozzi. Los principales paradigmas que han influido en la generación de la ciencia pedagógica moderna no han dejado de hacer referencia a él, tanto el positivismo social de Comte, como el materialismo histórico de Marx o el funcionalismo de Parsons. La dimensión pedagógica del humanismo también ha sido objeto del debate filosófico; desde Kant a Habermas, pasando por Hegel y Husserl (Perez, 2004).

Nosotros vamos a optar más bien por centrarnos en un aspecto muy concreto; sus influencias en la identidad profesional del educador/a de menores. Sobre todo en la referencia de los grandes pedagogos cristianos del siglo XIX (Luis Amigó, Juan Bautista de La Salle, Marcelino Champagnat, Juan Bosco) y no tanto en las aportaciones de la psicología humanista del siglo XX (Maslow y Rogers), ya mencionadas en otro apartado anterior.

En el origen del humanismo pedagógico cristiano el educador/a debía ser el que desarrollase las virtudes innatas y quien debía combatir las aspiraciones demasiado materiales de los educandos (que conformaban la segunda figura de la enseñanza). La educación debía ser mucho más que instrucción, debía ser la formación de toda la persona (Vives, 2001). El cristianismo, en la medida en que ha sido fiel a su esencia (evidentemente a lo largo de la historia muchas veces no lo ha sido), ha defendido la dignidad de todo hombre y mujer, más allá de toda condición, raza, nación o credo, y ha promovido, por lo tanto, una cultura de la inclusión. Las referencias cristianas a la universalidad de su mensaje de salvación *“de realización integral de todo hombre y mujer, no sólo en el más allá, sino también en el más acá y ahora de su propia historia personal”* (Vives, 2001, pág 24) son constantes, a modo de paradigma y como referencia continua al valor positivo de la libertad humana y a la potencialidad que supone la creatividad del educador/a.

Destaca en el ámbito de la atención a la infancia y juventud desprotegida a lo largo del siglo XIX, la pedagogía de Luis Amigó; muy vinculada a la de Juan Bautista Lasalle, Marcelino Champagnat, Pedro Poveda, y Andrés Manjón. También las pedagogías preventivas de Felipe Neri y Juan Bosco. Con ellos, la acción de la iglesia a favor de los desfavorecidos superó con decisión el ámbito de lo *benéfico-asistencial*, para internarse en el de la *justicia social y sus políticas* (Tarín & Navarro, 2006)

Actualmente el término humanismo en el ámbito socioeducativo se podría definir de la siguiente manera: *“la base del humanismo pedagógico contemporáneo se halla en una valoración de la persona global, la educación del sentido de la vida y de los valores, la comprensión empática, la libertad bien entendida, el aprendizaje autodirigido, la potenciación de la voluntad y del esfuerzo junto a una sana confianza en las posibilidades del aprendiz. El educador debe convertirse en facilitador y acompañar en el proceso de aprendizaje vivencial o significativo, creando el clima adecuado”* (Mallart, Mallart, & Valls, 2011, pág. 6).

El centro de la cuestión continúa planteando hasta qué punto el humanismo *“condiciona y hace posible una práctica metodológica de categoría profesional para el educador/a social”* (Di Carlo, 1997, pág. 282). La idea del hombre como un ser respetable por su dignidad de ser persona, el derecho de todo sujeto a realizarse y a construir su vida y la de la comunidad a la que pertenece, la autonomía de la conciencia, la solidaridad y la justicia, son valores intrínsecos de la filosofía profesional y principios organizadores de su práctica.

Desde esta perspectiva la intervención del educador/a social, consistirá en una capacitación vital y moral del otro para el ejercicio autónomo de su existencia, dentro de la cual no toda forma de ser o convivir da lo mismo. *“Buscamos conscientemente que el otro descubra y ejerza su ser persona frente a sí mismo, los demás y la comunidad. Involucrar al otro en esta dirección implica a su vez ser capaces de ejercer una metodología basada en esos mismos valores”* (Di Carlo, 1997, pág. 285).

La pedagogía de carácter humanista ha influido con fuerza en muchas de las corrientes psico-pedagógicas contemporáneas. Hoy en día podría considerarse una pedagogía de carácter tradicional o conservadora, aunque muchas de las instituciones religiosas que la desarrollaron pudieron considerarse innovadoras en los contextos socio-históricos en que surgieron (Ayuste & Trilla, 2005). No podemos dejar de reconocer su importancia en el sustrato de muchas prácticas socioeducativas actuales, sobre todo en el ámbito del educador/a de menores.

2.3. El proceso de profesionalización de la educación social en España; la figura específica del “educador/a de menores”.

En este apartado realizaremos un recorrido a lo largo del proceso de profesionalización de la Educación social en España, prestando especial atención al ámbito de menores. Partiremos de las diferentes construcciones teóricas que han surgido sobre el desarrollo profesional, observando la evolución que ha sufrido el denominado “educador/a especializado” en nuestro país. Nos acercaremos a los elementos que constituyen la definición de un perfil profesional y terminaremos definiendo el perfil específico del educador/a de menores.

2.3.1. El desarrollo contemporáneo de la Educación social.

La Educación social, como hemos visto en el capítulo anterior, existía mucho antes de reconocerse como disciplina académica en España (año 1991)⁷. Se configuraba principalmente desde la práctica profesional, pero también desde la reflexión teórica que aportaban otras disciplinas científicas ya desarrolladas.

Entre los factores que determinaron su expansión en las últimas décadas del siglo XX, Nuñez y Planas (1997) señalaron principalmente dos como elementos determinantes de ese momento histórico; el incremento de los sectores de población marginal y la conciencia de responsabilidad frente a los nuevos problemas derivados de la convivencia. Así, las etapas de incipiente desarrollo coincidieron con las épocas más conflictivas y de desigualdad de la sociedad, cobrando especial importancia el periodo de las posguerras mundiales.

En esos momentos, las primeras acciones se centraron lógicamente en los sectores más frágiles de la sociedad, especialmente de la infancia y adolescencia abandonada y huérfana. En este sentido, no resulta extraño que en sus inicios se identificase la Educación Social con el trabajo socioeducativo con jóvenes en ambientes marginales o de riesgo social (Lopez F, 2005).

Fue después de la II Guerra Mundial cuando se posibilitaron dos circunstancias vitales para la paulatina aparición formal de la Educación Social. Para Antonio Petrus (2000) estos elementos fueron principalmente la consolidación de las formas democráticas y la progresiva concienciación acerca de los derechos sociales propios

⁷ R.D. 1420/1991, de 30 de agosto; BOE del 10 de octubre por el que reconocen los estudios universitarios de Educación social.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

de un Estado de Bienestar. Se podría afirmar que la educación adquiere entonces una nueva significación, deja de ser patrimonio del ámbito escolar, ampliando espacios, tiempos y agentes.

Para algunos autores, la historia de la Educación social ha sido principalmente la historia de los procesos educativos destinados a equilibrar, superar o prevenir la marginación y la exclusión, especialmente en la infancia y juventud (Ruiz, 2003).

Para López Noguero (2005) este tipo de acción educativa acabó configurando lo que se vino a denominar “educación especializada”, que en el contexto español designó un nuevo espacio de profesionalización de los vigilantes, celadores y guardianes de las grandes instituciones de menores, en torno a cierto ideal de educación.

Actualmente en nuestro país parece existir un claro consenso sobre la definición de educación social más allá de la mencionada “educación especializada” en el ámbito social, anclándose ésta en los presupuestos que se recogen en los documentos profesionalizadores elaborados por la Asociación Estatal de Educadores Sociales en el año 2007. Planteando la construcción de una definición coetánea a la actualidad. Superadora, pero integradora a la vez de las antiguas figuras y las distinciones ocupacionales dentro de la Educación Social. Buscando la superación de los marcos y anclajes que significan la profesión como no-formal, informal, extraescolar o exclusiva de los servicios sociales (ASEDES, 2007).

Con anterioridad a este momento, diversas definiciones han intentado acotar este espacio teórico – práctico. Posiblemente fue Antonio Petrus (2000) quien identificó con mayor claridad sus dos características más distintivas: su ámbito social y su carácter pedagógico. Aportando todas aquellas concepciones culturales y normativas que en nuestro contexto social podrían haberse interpretado como Educación social:

- ✓ *Adaptación a las cambiantes necesidades sociales:* entendida como integración del ciudadano en el medio, al tiempo que se convierte en factor de cambio y mejora de ese mismo medio.
- ✓ *Socialización:* considerando la transformación del individuo biológico en ser social, resaltando su integración en la sociedad, y la consecuente asimilación de normas, valores y actitudes necesarias para convivir.

- ✓ *Adquisición de competencias sociales*: referida a las capacidades de un grupo o sociedad que se aprenden en un proceso dialéctico de interacción;
- ✓ *Didáctica de lo social*: implicando un conjunto de estrategias y acciones sociocomunitarias en el medio social.
- ✓ *Acción profesional cualificada*: garantizando una acción consciente, reflexiva y planificada, fundamentada en la técnica y en la metodología, a fin de incidir positivamente sobre una realidad social determinada.
- ✓ *Acción específica sobre la inadaptación social*: aunque también desempeña funciones dirigidas a promover la calidad de vida de todos los ciudadanos y adoptar estrategias de prevención de los desequilibrios sociales.
- ✓ *Formación política del ciudadano/a*: para la correcta convivencia social.
- ✓ *Prevención y control social*: control que siempre deberá estar acompañado de cambio social, dotando de sentido crítico a toda intervención socioeducativa;
- ✓ *Paidocenosis*: es decir, como acción educadora de la sociedad, en la sociedad y para la sociedad.
- ✓ *Educación extra-escolar*: que abarca toda acción educativa estructurada que no forma parte del sistema educativo reglado.

En una línea mucho más didáctica Joan María Senent (1993) dibujó aquellos elementos conformadores del desarrollo profesional que se iba consolidando en nuestro país, describiendo la Educación social como:

Procesos: acciones que requieren un tiempo de desarrollo y plantean sus objetivos a medio plazo. Educativos: buscando potenciar actitudes y valores que potencien la autonomía personal, la integración social y la vivencia de la comunidad. Culturales: facilitando el conocimiento y las raíces de los pueblos, el desarrollo de sus rasgos culturales y fomentando la autogestión de los grupos. Transformadora: de una realidad a través de las personas y del propio grupo. Utilizando herramientas sociales: técnicas, entrevistas, cuestionarios, visitas... En el marco de la educación no formal: sin estructuras, sin grados, sin conducir a diplomas, sin niveles. Interactiva: en la medida en que la intervención depende y está matizada por el grupo o las personas objetos de

ella misma. Comunitaria: realizada desde los grupos, apoyada por otras personas, recibida por personas y grupos que viven y se educan en interacción con otros. Desarrollada por profesionales: preparados tras procesos formativos. Heredera de una historia diferente: en función de países y territorios. Abierta a nuevas alternativas: producidas en una sociedad en continuo cambio. Dirigida a usuarios de edades diferentes: que se inscriben en áreas de intervención diversas y cambiantes (Senent, 2003).

Como vamos a observar a continuación en diversas definiciones, el componente político y cultural, acompaña de forma intrínseca al propio concepto de Educación social. Dotándolo de importancia y en consecuencia adquiriendo valor el posicionamiento ético en cualquier desarrollo profesional. Así lo han mostrado con contundencia José García Molina (2003), considerando que la Educación Social como práctica educativa se sostiene sobre tres pilares inseparables: política, ética y praxis. Violeta Nuñez (2010) explicitando que la Educación social supone un saber técnico que requiere del educador/a una posición ética respecto del sujeto y respecto de la cultura. Y Ramón López (2003) afirmando que la educación y la reflexión política de su dimensión social, deben de ponerse al servicio de fortalecer los sistemas democráticos y hacer posible su pleno desarrollo.

Laura Cruz (2009) en su tesis doctoral establece cuatro definiciones de Educación social que a su parecer se pueden considerar la antesala de la ya mencionada definición actual de Educación social reconocida por ASEDES.

La primera de ella de Jordi Riera que considera la Educación social como una *“acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto (persona, grupo o comunidad) a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales –tanto del educador como del sujeto– y, en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas” (Riera, 1998, pág. 35).*

La segunda de José García Molina que concibe la Educación social como un *“derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, educativo y social, articulada en torno a acciones de transmisión y mediación, que un agente de la educación realiza con individuos o grupos en un marco institucional sancionado para tal fin. Y que son generadoras de nuevas plataformas culturales y sociales que posibilitan la incorporación de los sujetos de la educación a la diversidad de las redes sociales (desde la socialización de la infancia, en su sentido clásico, hasta la multiplicidad de posibles tránsitos de los sujetos por lo social amplio) y su promoción cultural y social”* (G.Molina, 2003, pág. 32)

La tercera de Jose Antonio Caride que entiende la Educación social como un *“hecho o práctica social mediante el que se satisfacen necesidades concernientes al desarrollo de las personas y sociedades, al menos con dos propósitos: por un lado socializar e integrar a cada sujeto en las circunstancias vitales que definen una determinada sociedad, facilitándole los recursos y competencias que favorezcan su desarrollo personal y social; por otro, activar o promover procesos de cambio, individuales y colectivos, orientados hacia un mejor futuro de cada individuo y del conjunto de la humanidad”* (Caride, 2005, pág. 53).

La cuarta de José Ortega que se refiere así: *“podríamos entender que la educación social es, por un lado, dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura, y de la vida social y sus individuos; y, por otro, prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, la exclusión o el conflicto social. En consecuencia, la cobertura conceptual o teórica de la educación social debería buscarse, a nuestro entender, en su función promotora y dinamizadora de una sociedad que eduque y de una educación que socialice e integre, y, a la vez, ayude mediante la educación a evitar, equilibrar y reparar el riesgo, la dificultad o el conflicto social”* (2005, pág. 114).

Finalmente reproducimos la definición de ASEDES (2007) que viene a culminar el proceso “preparatorio” que desde las anteriores aportaciones pedagógicas se había ido generando: *“derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador/a social, posibilitando:*

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

- *La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.*
- *La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (ASEDES, 2007).*

A nuestro parecer a partir de este momento surgen elaboraciones profesionales concretas que ya se sustentan en esta nueva concepción de la Educación social. Muestra de ello podría resultar la definición que de su trabajo realizó un grupo de educadores/as del centro de menores Norai en Cataluña: *“con esta perspectiva, nuestra función es trabajar desde la educación, entendiendo ésta, como la transmisión de elementos culturales y formas de relación con los otros para poder socializar al sujeto en relación con un momento histórico y un referente territorial concreto. Para lograrlo, cabe siempre tener en cuenta que se trata de establecer un difícil equilibrio entre las particularidades del sujeto y la exigencia social con la que se encontrará luego para poder promocionarse culturalmente”* (Equipo Norai, 2007, pág. 18).

2.3.2. Características de la figura profesional del educador/a social.

La figura profesional del educador/a social que conocemos hoy en día, es fruto de un largo proceso de definición de una profesión. Se ha desarrollado históricamente desde personas con diferentes niveles de formación, provenientes de disciplinas científicas diversas, con enfoques educativos a veces contradictorios, y con planteamientos vocacionales y profesionales de diferente intensidad. Con la característica propia de realizarse través de una acción educativa principalmente dirigida a colectivos o personas en situación de conflicto o desventaja social (Marzo, 2009).

Según Bernardo Ortín, las primeras definiciones de la figura profesional del educador/a se formularon en negativo, hablando de lo que en realidad no era. Algunas aportaciones lo definían ya en el año 1950 de la siguiente manera *"ni monitor, ni animador, ni maestro, ni psicólogo, ni terapeuta, ni asistente social; definido hace apenas unos años como el encargado de los jóvenes fuera de las horas de las clases y del taller"* (citado en Ortín, 2003, pag 113).

El antecedente más próximo desde un entorno profesional lo encontramos en las aportaciones del comité técnico de la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (AIEH) que formulaba en 1966 la siguiente definición: *"el Educador Especializado tiene como funciones favorecer el desarrollo de la personalidad y la maduración social de personas en dificultades, a través de diversas actividades y situaciones en las que participa con ellos, sea en un centro o servicio, sea en su medio natural de vida y esto por una acción conjunta sobre el joven y sobre el medio"* (citado en Ortín, 2003, pag 114).

En los referentes históricos más recientes de nuestro país, se pueden reconocer las figuras concretas de educadores/as especializados a partir de la década de los años ochenta del siglo XX. Entre ellos se podrían destacar a Guereau d'arellano, Adrià Trescents, Cesar Muñoz i Toni Juliá (Meirieu, 2001). De estos primeros educadores que ya acuñaban una nueva perspectiva profesional podemos rescatar algunas definiciones que realizaban al respecto:

- *"Aquella persona que lleva a término un servicio social, retribuido justamente. Porque tiene unas aptitudes, ha aprendido una técnica y posee un interés vital"*

fundamental derivado de su propia función” (Guerau de Arellano & Trescent, 1987, pág. 72).

- *“El educador especializado es el profesional de la educación, de atención directa que trabaja en el marco de la vida cotidiana, con sujetos que por diversas causas se encuentran en situaciones de riesgo y/o dificultad consigo mismo o con el entorno inmediato” (Muñoz, 1989, pág. 78).*

Como ya hemos explicado en la última parte del primer capítulo de este marco teórico; junto a la relevancia de estos referentes profesionales, resultó imprescindible la contribución de agentes sociales, asociaciones profesionales y escuelas de formación. Que posibilitaron que la figura profesional del educador/a social avanzase en su proceso de normalización hacia el reconocimiento social y académico. En 1972 se creó en Barcelona la primera Asociación de Educadores Especializados, teniendo que esperar hasta 1980 para la constitución de la homóloga gallega. A nivel estatal, en 1987 se crea la Federación Estatal de Asociaciones de Educadores Especializados (FEAPES), que constituyó el núcleo asociativo coordinador de esfuerzos para el reconocimiento oficial de los estudios de la Diplomatura de Educación Social (Ortega, 1999).

Según Jose Antonio Caride (2005) la aproximación a la figura profesional del educador/a social, en nuestro país se ha realizado principalmente siguiendo dos tendencias: por un lado definiciones que incorporan la especialización según los ámbitos de intervención. Por otro lado las que destacan la actividad socializadora y la adquisición de competencias sociales que posibilita en los sujetos la acción del educador/a.

Partiendo de esta perspectiva histórica, Velastegui y Senent (2008) llegaron a identificar hasta cinco modelos de educador/a especializado previos al inicio del proceso de profesionalización actual a partir de los años 80 del siglo XX. Los podemos observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 14. Evolución tipos de educador/a especializado.

Hasta 1940	Domina la función de educador vigilante vinculado a instituciones totales y más protector de la sociedad que del sujeto de atención.
De 1940 en adelante	Surge la era de las figuras que provienen de los movimientos juveniles. El educador monitor ejerce una función normativa e induce al joven a la incorporación de hábitos sociales mediante actividades educativas mayoritariamente colectivas
1950-60	Con la era del intelectualismo, aparece el educador psicólogo, que se interesa por la perspectiva diferencial en un terreno terapéutico. En esta etapa cobra auge el educador como técnico de las relaciones humanas
1960-70	Aparece el educador como mediador entre las necesidades individuales y las exigencias sociales. Adquiere relevancia la inserción socio-laboral de los jóvenes inadaptados
En la década de 1970-80	Con la aparición del educador de calle, se potencia la intervención comunitaria y la prevención sobre el medio social que origina las situaciones de riesgo. El educador es concebido como agente de desarrollo.

Fuente: elaboración propia a partir de (Velastegui & Senent, 2008)

En esta línea biográfica de la evolución del desarrollo de la figura profesional, rescatamos la síntesis que desde finales de los años setenta del siglo pasado realiza Jordi Planella (2010) sobre la evolución de las definiciones de Educador/a en nuestro país. Lo podemos observar con detalle en el siguiente cuadro.

Cuadro 15. Perspectiva histórica de las definiciones del educador/a social.

1987	El Educador es profesionalmente un personaje distinto del maestro, pero es el que educa a través de la convivencia en la vida cotidiana, que es el marco en el que se desarrolla la vida de los muchachos (Dolors Renau en Ortin, 2003).
1981	El Educador especializado es el profesional que a partir de una formación teórica y de una práctica analizada, se apoya y potencia los procesos madurativos individuales de las personas inadaptadas mediante la convivencia cualificada e implicada en la vida cotidiana (<i>Centre de formació d'educadors especialitzats Flor de Maig</i>).
1983	El Educador Especializado es un trabajador social y es un profesional de la educación. De estos dos ejes vendrá la delimitación de su campo de trabajo y la diferenciación de su modelo propio de intervención. Dispone para su trabajo de unos instrumentos específicos de intervención. Estos instrumentos son fundamentalmente pedagógicos (no psicológicos ni terapéuticos) y dentro de éstos el educador tiene que privilegiar aquéllos que potencian los recursos de relación (<i>Centre de formació d'educadors especialitzats Flor de Maig</i>).
1984	La tarea del educador consiste pues, en facilitar el proceso de socialización. Este proceso no tiene mucho que ver con los modelos de identificación más o menos impuestos para la adaptación del individuo, sino que tiene que ver con la posibilidad de articularse en una red de

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

	intercambios colectivos. El Educador trabaja precisamente con aquellas personas que, por diferentes motivos, tienen dificultades en este proceso o quedan atrapadas en una red marginal cada vez más reducida, hasta ver asfixiado su crecimiento (Centre de formació d'educadors especialitzats Flor de Maig)..
1986	El Educador Especializado trabaja con sujetos inadaptados, es decir, con sujetos que por cuestiones referentes a su propia estructura, acusan de manera diferente los efectos de los procesos sociales de marginación. Por lo tanto, el trabajo específico del educador consiste en desarrollar recursos en los sujetos que facilitan su inserción social activa. Estos recursos se inscriben básicamente en la creación de hábitos, reconocimiento y uso del lenguaje como vínculo social, conocimiento y circulación en un entorno comunitario cada vez más amplio (Centre de formació d'educadors especialitzats Flor de Maig).
1988	El educador es el profesional de atención directa que trabaja en el marco de la vida cotidiana, con sujetos, grupos y comunidades, que por diversas causas (físicas, psíquicas o sociales) se encuentran en situación de riesgo y dificultad con sigo mismos y con el entorno inmediato (marginación o inadaptación). El trabajo del educador especializado es la de potenciar el desarrollo de los recursos del sujeto que le faciliten la inserción activa y facilitar que circule en un entorno comunitario (Federación estatal de Asociaciones profesionales de educadores especializados).
1991	El educador en el tiempo de la educación no formal, educación de adultos (incluida la tercera edad), inserción social de personas inadaptadas o minusvaloradas y en la promoción socio-comunitaria (BOE).
1993	El educador social es un técnico de la intervención socioeducativa preparado para trabajar con población con necesidades específicas. Formado en estilo y métodos de animación y con una sólida formación de base que le permite adaptarse a nuevos programas o a nuevas formas o ámbitos de intervención, capacidad imprescindible para ser eficaces en un sector muy nuevo y en plena evolución (Armengol, 1993).
2003	El educador social es todo profesional con un diploma que trabaja con niños, adolescentes o adultos, y con todas las personas que a causa de su situaciones impuestas por su propia constitución, por circunstancias del medio o por la combinación de estas dos situaciones, tienen dificultades o necesitan ser destinatarias de las medidas socioeducativas particulares (AIEJI).
2005	El educador social se caracteriza porque es un profesional de la educación que trabaja en la intervención directa sobre las condiciones y recursos tendentes a conseguir una integración social adecuada y plena de las personas, grupos y comunidades. Para que consigan los procesos educativos de desarrollo social y cultural, de promoción, integración y participación en la comunidad. Potenciando las posibilidades que permitan llegar a una sociedad donde todo el mundo tenga la misma calidad de vida y el máximo bienestar (Ortega, 2005).
2008	Es un profesional que hace una intervención socioeducativa con personas en sus contextos con el fin de que consigan desarrollarse personalmente y socialmente e integrarse en la comunidad en diferentes ámbitos sociales y participativos. Ejerciendo con otros profesionales una función de intervención social y educativa en contextos socio-comunitarios (Conferencia de decanos de educación).

Fuente: elaboración propia a partir de (Planella, 2010)

Desde una visión mucho más crítica Carles Sedó (Sedó, 2001) definía el trabajo del educador/a social de la siguiente manera:

- Es el profesional que se halla en contacto directo y en relación de cercanía con los educandos o personas con las que interviene.
- Es el profesional que potencia la relación afectiva y el desarrollo psico-emocional de los educandos.
- Es el profesional que propone un sendero contracorriente, ya que el abordaje educativo quiere frenar o parar la inercia de ciertas personas.
- Es el profesional que incluso puede resultar molesto, ya que trata de provocar situaciones y proponer soluciones diferentes a las que las personas están acostumbradas.

Más allá de la perspectiva de la Educación especializada, otras definiciones irrumpen en el escenario epistemológico y comienzan a centrarse en la dimensión puramente pedagógica y cultural. Es el caso de la que proponía Violeta Nuñez *“el proceso de socialización guía la finalidad del trabajo educativo. El trabajo educativo está basado en tres pilares: la capacidad intuitiva con respecto a las dificultades que entraña el desempeño de su trabajo. La habilidad técnica basada en el conocimiento de los mecanismos psíquicos. El saber en cuanto éste supone considerar el valor de los factores económicos, sociológicos y culturales”* (Nuñez & Planas, 1997).

El real decreto⁸ que constituyó el título universitario de Educación social en nuestro país (1991), ya recogía las tres figuras ocupacionales predecesoras del educador/a social actual; que además acabaron constituyendo los ejes vertebradores de la formación universitaria de este título.

Juan Sáez y José García Molina (2006) describieron gráficamente estas figuras de la siguiente manera:

- *El educador/a especializado*: Su tarea y sus objetivos sociales y educativos se dirigieron en un primer momento a la infancia y la adolescencia inadaptada. Posteriormente se amplía su campo de acción a una multiplicidad de problemáticas sociales que alcanzan a todos los colectivos.

⁸ R.D. 1420/1991, de 30 de agosto; BOE del 10 de octubre.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

- *El educador/a de adultos:* Su trabajo se ha orientado principalmente hacia las personas adultas que presentaban necesidades de carácter básicamente formativo, desde la alfabetización a las carencias en lo académico o en lo laboral-profesional. La educación permanente y la capacitación profesional han sido sus ejes prioritarios, pero sin olvidarnos de su contribución al desarrollo de las posibilidades de participación en la vida social, cultural, política y económica de las personas adultas.
- *El animador/a sociocultural:* Su actuación se centraba principalmente en la dinamización personas, grupos y comunidades con finalidades que alcanzaban desde el desarrollo cultural y comunitario hasta el disfrute y aprovechamiento lúdico, formativo y educativo del tiempo libre. Las claves o ejes sobre los que se ha articulado su tarea eran la concienciación, la participación, y la autonomía individual y grupal con finalidades transformadoras.

De hecho el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social acabaría definiendo de la misma forma los principales ámbitos profesionales del educador/a social (ANECA, 2005): *desde una amplia perspectiva, y si atendemos al campo profesional al que se dirige, fundamentalmente se resaltan tres grandes ámbitos de intervención.*

- *Educación social especializada,* su función es favorecer la inserción social de personas y colectivos de población en situación de marginación, desadaptación, conflicto social y exclusión social, así como prevenir tales situaciones en colectivos calificados de riesgo social.
- *Animación sociocultural,* se caracteriza por prestar atención a las necesidades socioculturales y de desarrollo comunitario de una determinada comunidad, población o territorio.
- *Educación de personas adultas,* que atiende a las necesidades formativas de la población adulta vinculadas a su desarrollo personal y a su adaptación socio-laboral.

2.3.3. El proceso de construcción profesional: los colegios profesionales y la regulación profesional.

Algunos autores como Gonzalez Leandri (1999) realizan una lectura particular sobre el desarrollo de las profesiones durante el siglo XX. Coincidiendo en la identificación de una serie de grupos ocupacionales que inician y desarrollan un proceso de profesionalización de sus actividades. Tanto por el reconocimiento de las mismas como por la búsqueda de recursos y la obtención de legitimidad por parte del estado. Este proceso de profesionalización al que se refieren se produce con una doble finalidad: por un lado transformar las ocupaciones en profesiones para que adquieran mayor relevancia y reconocimiento social. Por otro lado, desarrollar el ideal profesional, constituido por “la carrera y la formación especializada” que permiten a las profesiones afianzarse y evolucionar.

Desde los estudios de la sociología de las profesiones, éstas son consideradas formas históricas desde las que se construyen una parte importante de las estructuras básicas de la sociedad. En esos procesos de profesionalización adquiere una importancia clave el proceso formativo del nuevo profesional. Esta formación asume diversas funciones, Juan Saez (2005) destaca principalmente la de crear una cultura profesional: generando y difundiendo una serie de valores profesionales, de creencias y actitudes sobre metas y modos de organizarse, y de concepciones acerca del papel social que se les otorga.

El mismo autor coincide en identificar 6 actores claves en el proceso de profesionalización de cualquier ocupación y por lo tanto también en el posterior desarrollo de esa profesión. Estos actores son: los propios profesionales, el estado con sus administraciones, las universidades, el mercado, los usuarios/clientes y finalmente otras profesiones afines. La Educación social como práctica profesional es una práctica social e histórica que se recrea y dinamiza en los campos donde actúa, por lo que no cabe considerarla una técnica estándar que se puede utilizar independientemente de los aquí y ahora. El proceso de construcción profesional es por lo tanto histórico y su lectura debe ser dialéctica, teniendo que entenderse siempre en evolución, como un proceso de carácter no lineal y resultado de cada contexto y momento histórico (Saez, 2005).

El desarrollo moderno de las profesiones en nuestro país había estado condicionado en gran medida por la Ley 2/1974, de 13 de febrero, sobre Colegios

Profesionales que había influido notablemente en el desarrollo de unos ejercicios profesionales sobre otros.

En los estados de la unión europea existen profesiones reguladas, cuyo ejercicio está reservado a los que poseen determinadas cualificaciones profesionales. La directiva europea 89/48/CEE estableció un sistema general de reconocimiento mutuo de títulos de enseñanza superior, para evitar obstáculos a la libre circulación profesional. Esta directiva se incorporó a la legislación española con el Real decreto 665/91 de 25 de octubre, estableciendo en su anexo1 un listado de profesiones reguladas en España (Martinez, Ulls, & Aznar, 2009). A partir de ese momento se entiende por profesión regulada o titulada lo siguiente: *“actividad o conjunto de actividades profesionales para cuyo acceso, ejercicio o alguna de sus modalidades de ejercicio se exija directa o indirectamente un título y constituyan una profesión en un estado miembro”* (VV.AA, 2007).

Junto a estas disposiciones jurídicas, resulta fundamental tener en cuenta dos referencias constitucionales al respecto. La libertad del ejercicio profesional se encuentra contemplada en dos preceptos de la constitución española de 1978. Primero en el artículo 35 que reconoce con carácter general el derecho a la libre elección de profesión u oficio y, segundo, este artículo 36 que establece la regulación de las profesiones tituladas. La libertad de elegir una profesión no tiene límites jurídicos, sí, en cambio, el ejercicio de la profesión, más aún cuando ésta se encuentra bajo la tutela de un colegio profesional.

El artículo 36 establece una reserva de ley en relación con el establecimiento del régimen jurídico de los colegios profesionales y el ejercicio de las profesiones tituladas que supone (según el Tribunal Constitucional) una garantía para los ciudadanos en esta materia, siendo competencia del legislador, atendiendo a las exigencias del interés público y a los datos producidos por la vida social, considerar cuando existe una profesión titulada (Martinez, Ulls, & Aznar, 2009). Por ello dentro de estas coordenadas, el legislador puede crear nuevas profesiones y regular su ejercicio, teniendo en cuenta que la regulación del ejercicio de una profesión titulada debe inspirarse en el criterio del interés público y tener como límite el respeto del contenido esencial de la libertad profesional.

Desde el año 1991 hasta el 2004 se aprobaron en nuestro país diversas leyes

que contenían disposiciones sobre regulación de actividades profesionales. Entre ellas las siguientes: enólogo, arquitecto, ingeniero, medicina, farmacia, odontología, veterinaria, enfermería, fisioterapia, terapia ocupacional, óptica, logopedia y nutrición, entre otras (Martinez, Ulls, & Aznar, 2009). Posteriormente, ya en el contexto del espacio europeo de educación superior, se ha aprobado la ley que regula el ejercicio profesional de profesor de secundaria y de maestro de educación primaria e infantil⁹. Podemos deducir a la luz de la experiencia de los estudios universitarios de Educación social, que los títulos universitarios pueden habilitar o no para el ejercicio de una profesión regulada, pero la regulación profesional no depende de una cuestión académica (podríamos simplificar diciendo del ministerio de educación). Ésta depende de las organizaciones sociales y del órgano ejecutivo (ministerio del gobierno de España) que tutela una determinada profesión cuando se determina como regulada o titulada.

La Educación social no tiene la condición de profesión regulada, como tampoco la tiene el Trabajo social, que como veremos más adelante es ubicado en el mismo grupo de profesiones por nuestro sistema nacional de ocupaciones (CON-11).

Según un estudio realizado por el Consejo general de colegios de educadoras y educadores sociales de España (Calderón, 2013); esta situación que se produce en nuestro país, es la mayoritaria en el contexto europeo. En el que tan solo en 7 países la Educación social es considerada una profesión regulada (Eslovaquia, Finlandia, Lituania, Suiza, Italia, Islandia y Alemania, aunque en ésta última la regulación es a nivel regional).

Evidentemente esta situación supone ciertas limitaciones, según Camino Oslé (2013) principalmente referidas al reconocimiento social, a la exclusividad de funciones propias, a la posibilidad de convertirse en profesionales de referencia en determinados contextos, a la obligatoriedad de colegiación y por lo tanto a una mayor posibilidad de defensa corporativa.

En la actualidad existe en España un anteproyecto de ley sobre servicios profesionales¹⁰, en la que se hace referencia a dos conceptos que nos siguen interesando; el de profesión titulada y el de profesión colegiada. En el artículo 6 de este borrador se establece: *“es profesión titulada aquella para cuyo acceso se exija por ley estatal la posesión de un título universitario o de formación profesional superior*

⁹ Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo.

¹⁰ Aprobado en fecha 27/02/14. Se puede consultar en la siguiente dirección: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=CE-D-2013-1434>

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

que acredite la posesión de una formación determinada”. Solo podrá exigirse el título para el acceso a una profesión cuando sea necesario por razones de interés general para garantizar una mejor protección de los consumidores y usuarios, y además resulte el medio de protección más proporcionado. En el artículo 7 del mismo texto legal se define profesión colegiada de la siguiente manera: “aquella profesión titulada para cuyo acceso se exija por ley estatal la colegiación obligatoria”. Solo podrá exigirse la colegiación obligatoria para el acceso a una profesión titulada cuando, por motivos de interés general y para mejor ordenación de la profesión; se considere más proporcionado que el control se lleve a cabo por un colegio profesional, en lugar de mediante control directo de la administración.

Parece que el texto, aún pendiente de aprobación en septiembre de 2015, apuesta por una mayor liberalización de las profesiones. Apostando por la libre competencia, la protección de los derechos de los usuarios, la obligación de seguir una formación continua para garantizar el correcto desarrollo profesional, y la exigencia de acreditación de la calidad profesional (Oslé, 2013). En este posible escenario, los colegios profesionales parecen según nuestra opinión, obligados a desarrollar no solo la defensa corporativa del colectivo profesional, sino más bien a potenciar la formación continua y la acreditación de la calidad de la competencia profesional de sus miembros. En aras de obtener un mayor reconocimiento social en un espacio profesional más liberalizado y posiblemente más alejado de la posibilidad de encontrar el reconocimiento legislativo de la profesión colegiada.

2.3.4. La definición del perfil profesional del educador/a social.

Clarificado este contexto, a nuestro parecer necesario para comprender parte de la realidad laboral actual del educador/a social y específicamente de su desarrollo profesional en los centros de menores. Vamos a pasar ahora a intentar definir el perfil profesional, las competencias y funciones que podemos atribuir actualmente al “educador/a de menores”.

Un perfil profesional se puede definir como el conjunto de rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para ello, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como “tal” profesional., pudiéndosele encomendar tareas para las que se le supone capacitado y competente. También se puede definir como competencia profesional, que sería la capacidad para el acceso a una determinada profesión o a su ejercicio, que viene acreditada oficialmente por un título de formación, por un certificado de competencia, por una experiencia profesional formalmente reconocida, o bien por el concurso de más de una de tales circunstancias¹¹.

Por lo tanto, se puede entender este perfil profesional de dos formas: como conjunto de rasgos identificadores de competencias en un sujeto que ha recibido un título o grado. O como la caracterización de un sujeto que ha desempeñado la profesión durante un tiempo razonable, que permite calificarlo como profesional o experto.

Los perfiles profesionales son importantes en una triple dimensión: en cuanto a la promoción y captación de estudiantes para una determinada especialidad, para el diseño y evaluación curriculares de una determinada titulación, y finalmente para conocer el grado de ajuste entre las ofertas formativas y las demandas del mercado laboral (Gonzalez, 1999).

Partiremos del soporte más básico para definir un perfil profesional, la

¹¹ Real decreto 1837/2008 de 8 de noviembre, por el que se incorpora al ordenamiento jurídico español la directiva 2005/367CE del parlamento europeo, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales.

clasificación que realiza el Instituto nacional de estadística (INE)¹² en nuestro país. El Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre de 2010, actualiza la Clasificación nacional de ocupaciones (CNO-11), basada en la clasificación Internacional (CIUO-88). La Clasificación internacional uniforme de ocupaciones revisada presenta un sistema de clasificación y agregación de datos sobre las ocupaciones obtenidas mediante los censos de población, otros estudios estadísticos y los registros de las administraciones públicas. Tiene tres grandes objetivos según Rafael Lopez (2014): el primero es facilitar, a escala internacional, la comunicación en materia de ocupaciones ofreciendo, a los estadísticos de los diferentes países, un instrumento que permita situar los datos estatales sobre ocupaciones en una perspectiva internacional. El segundo es el de permitir la presentación de los datos internacionales sobre ocupaciones bajo una forma que se adecue, tanto a la investigación como a la adopción de decisiones y a las iniciativas de acción concreta en ciertos casos determinantes (por ejemplo por lo que respecta a las migraciones internacionales y a la colocación). El último es el de servir de modelo a los países que desean desarrollar o revisar su propia clasificación nacional de ocupaciones.

Los criterios de clasificación utilizados son el tipo de trabajo realizado y las competencias. Se entiende por competencias la capacidad para desempeñar las tareas inherentes a un empleo determinado, para lo cual se tiene en cuenta dos puntos de vista: el nivel y la especialización de las competencias.

Podríamos decir que el perfil profesional del educador/a social viene definido oficialmente en esta clasificación, que ubica al educador/a social en su apartado C, en el epígrafe “*otros técnicos y profesionales científicos e intelectuales*”. Con el código 2824 clasifica a los profesionales del trabajo y la educación social. Cabe destacar que en la anterior clasificación, la CNO-94 no se ubicaba conjuntamente a los profesionales de la educación social y del trabajo social.

Este perfil profesional se define de la siguiente manera según la Clasificación nacional de ocupaciones (INE): *Los profesionales del trabajo y la educación social prestan asesoramiento y orientación a personas, familias, grupos, comunidades y organizaciones en respuesta a dificultades personales y sociales. Ayudan a las personas a desarrollar habilidades y a acceder a los recursos y los servicios de apoyo que necesitan para dar respuesta a los problemas vinculados al desempleo, la*

¹² La Clasificación Nacional de Ocupaciones depende del Instituto Nacional de Estadística (INE), pretende garantizar el tratamiento uniforme de los datos estadísticos sobre ocupaciones en el ámbito nacional y su comparabilidad internacional y comunitaria.

pobreza, las discapacidades, las adicciones, los comportamientos delictivos y a las circunstancias conyugales o de otros tipos.

Entre las tareas que se asocian a este perfil profesional se incluyen, sin hacer diferencias entre Trabajo social y Educación social:

- Realizar entrevistas a los usuarios, individualmente, en familias o en grupos para evaluar su situación y determinar los tipos de servicios que precisan.
- Analizar la situación en que se hallan las personas y sugerir distintas opciones acerca de la manera en que pueda resolver sus problemas.
- Reunir antecedentes e informes para su presentación ante los tribunales u otras instancias legales.
- Prestar asesoramiento y servicios terapéuticos y de mediación y facilitar la asistencia a sesiones de grupo para ayudar a las personas a desarrollar las habilidades personales que necesitan para abordar y resolver sus problemas personales y sociales.
- Planificar y aplicar programas de asistencia a las personas que incluyan la intervención en casos de crisis y la remisión a entidades que presten ayuda financiera, asistencia jurídica, servicios de vivienda, tratamiento médico y otro tipo de servicios.
- Investigar los casos de malos tratos o de abandono y adoptar medidas para proteger a los niños y a las demás personas en riesgo.
- Trabajar con quienes han infringido la ley durante los procesos judiciales y una vez dictada la sentencia, y ayudarles a integrarse en la comunidad y a cambiar sus actitudes y comportamientos para reducir la comisión de infracciones futuras.
- Asesorar a las autoridades penitenciarias y a los servicios responsables de la libertad condicional y la libertad vigilada para determinar si procede mantener en prisión a los condenados, liberarles o someterles a otras medidas correctivas y, en su caso, en qué condiciones
- Actuar en la comunidad en defensa de colectivos y ejercer presión para solucionar los problemas que les afectan.
- Elaborar programas de prevención y de intervención para satisfacer necesidades de la comunidad.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

- Mantener contactos con otras entidades de servicios sociales, centros de enseñanza y servicios sanitarios, para facilitarles y obtener información sobre la situación general y los progresos de las personas.

Se consideran ejemplos de ocupaciones incluidas en este grupo primario las siguientes: *Trabajadores sociales, Asistentes sociales, Educadores sociales, Educadores de familia, Orientadores sociolaborales y Agentes de desarrollo local.*

Se consideran ocupaciones afines pero no incluidas en este grupo primario las siguientes: *Psicólogos, Agentes de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, Técnicos de apoyo al desarrollo local, Promotores de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, Integradores sociales.*

La anterior clasificación de ocupaciones (CON-94) se refería a los diplomados en educación social definiendo de la siguiente manera su trabajo: *participan y colaboran en programas de integración social normalmente dirigidos a la inserción y prevención de la marginación.* Entre sus tareas se incluyen:

- Ayudar a las personas a resolver sus problemas personales y sociales.
- Planificar, evaluar, perfeccionar y desarrollar servicios de protección o asistencia social.
- Planificar, organizar o brindar servicios de ayuda o acción social a domicilio.
- Planificar y colaborar en programas de integración social de carácter educativo o formativo.
- Desempeñar tareas afines.
- Supervisar a otros trabajadores.

Podemos concluir este apartado constatando un avance en la definición del perfil profesional, principalmente en referencia las tareas que se le atribuyen. Pero a su vez un aumento de la confusión que en ocasiones puede producir la equivalencia de perfiles profesionales para la realización de tareas similares.

2.3.5. El perfil profesional específico del educador/a social en el ámbito de menores.

La propuesta presentada en el Libro Blanco de la ANECA en el año 2005 definía algunos perfiles profesionales en relación a los estudios universitarios de Educación social. Estos venían relacionados con diferentes ámbitos de posible intervención profesional del educador/a social. Respecto a nuestro objeto de estudio se reconoce dentro del ámbito de la intervención socioeducativa con menores; el perfil profesional de *“Educador/a en instituciones de atención e inserción social”*, que supuestamente debiera provocar el desarrollo de un itinerario de especialización en las propuestas formativas de la Educación social (este aspecto lo valoraremos en la segunda parte de nuestro trabajo). Lo podemos observar con detalle en el siguiente cuadro:

Cuadro 16. Ámbitos y perfiles profesionales asociados al título de Educación Social

AMBITOS	PERFILES PROFESIONALES
<i>Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar</i>	- Educador/a de familia - Agente socioeducativo de desarrollo comunitario
<i>Marginación, drogodependencia y exclusión social</i>	- Educador/a mediador/a en procesos de integración social - Diseñador y evaluador de procesos de integración social
<i>Animación y gestión sociocultural</i>	- Animador sociocultural - Gestor cultural
<i>Intervención socioeducativa con menores</i>	- Educador/a en instituciones de atención e inserción social - Mediador en procesos de acogida y adopción
<i>Formación e inserción de personas adultas</i>	- Orientador socio-laboral - Formador de personas adultas
<i>Atención socioeducativa a la diversidad</i>	- Dinamizador para la inserción socio-laboral - Especialista en atención educativa a la diversidad

Fuente: (ANECA, 2005)

En referencia a nuestro objeto de estudio (*el perfil profesional del educador/a de menores*), posiblemente la referencia más avanzada que encontremos actualmente en nuestro país sea la de los documentos elaborados por el Departamento de Bienestar y familia de la Generalitat de Catalunya. En concreto a través de su Comité de expertos en Formación para la elaboración de Perfiles profesionales en el ámbito de la acción social (Generalitat de Catalunya, 2012). Diferencian perfiles profesionales

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

agrupados en seis áreas: servicios sociales básicos y mundo local, atención a personas mayores, atención a personas con discapacidad, atención a infancia adolescencia y juventud, atención a familias, y otros ámbitos de actuación. Dentro del ámbito de la atención a la infancia, adolescencia y juventud; se describen los dos perfiles profesionales que son de nuestro interés: *Educador/a social en centros residenciales de acción educativa - centros de acogida* y *Educador/a social en centros abiertos para niños y adolescentes*.

Hemos encontrado otra referencia documental reciente sobre el educador/a social en centros de medidas judiciales en la Comunidad autónoma de Canarias, en concreto la definición de un perfil profesional específico denominado “*educador de menores con medidas judiciales*”. Se trataría más bien de un sub-perfil profesional, dentro de la cualificación profesional “*educación de menores para la integración social y el desarrollo de la autonomía*” entendemos que no reconocido aún en el Instituto nacional de las cualificaciones profesionales (INCUAL). Y además en el ámbito de la formación profesional, no coincidente con la categoría profesional superior de Educador/a social. Por lo tanto, ubicado más bien como un proyecto de mejora de las condiciones de los profesionales en este sector y sobre todo de cubrir las nuevas necesidades laborales y de formación que en él se van generando¹³. Haremos por lo tanto solo mención a las 5 capacidades básicas que en él se establecen según sus autoras Martín y Miranda (2013), considerando la futura utilidad que pudiesen tener en la definición del perfil profesional que nos ocupa. Indicando un posible camino de los itinerarios de especialización que las Universidades españolas siguen desarrollando desde sus diferentes modalidades y estadios:

- *Adquirir la profesionalidad necesaria para el trabajo con menores y jóvenes con medidas judiciales a través de la implicación en el centro de trabajo. Fomentando las relaciones laborales, colaborando en los diferentes equipos de trabajo y proyectando una actitud constructiva en su desempeño profesional.*
- *Analizar las características del contexto y las necesidades socioeducativas del colectivo de menores y jóvenes con medidas judiciales para el diseño y el desarrollo de la intervención socioeducativa.*
- *Diseñar la evaluación en coherencia con el aspecto a evaluar, la decisión a tomar y el objetivo de evaluación, a partir del análisis e interpretación de la*

¹³ En las conclusiones de nuestra investigación haremos mención a la particularidad del ámbito de los centros de medidas judiciales respecto a las funciones del educador/a social y la irrupción de figuras auxiliares en este sector (auxiliares de vigilancia, técnicos de autonomía, apoyo educativo, etc).

información recogida a través de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación.

- *Reconstruir la situación vital de menores y jóvenes para el diseño de una estrategia de acompañamiento que promueva el tránsito a la vida activa y adulta consiguiendo que jóvenes y menores afronten la libertad plena en condiciones óptimas.*
- *Mediar entre los diferentes agentes socioeducativos favoreciendo el desarrollo del programa de intervención individualizado y la consecución de los objetivos.*

Regresando a los anteriormente citados perfiles profesionales elaborados por la Generalitat de Catalunya. En ellos se establece una contextualización del trabajo del educador/a social (tipo de recurso, normativa y conceptos principales que le afectan en ese ámbito de intervención), una descripción detallada de funciones, una descripción del perfil profesional/actitudinal y una referencia a la formación junto a las competencias necesarias para el desarrollo de ese puesto de trabajo. Respecto a la contextualización, veremos que en la segunda parte de este trabajo lo hacemos con profundidad de las tres unidades de comparación objeto de estudio (el educador/a social en los centros de medidas judiciales, en los centros de Día y en los centros residenciales de protección). Respecto a las funciones, dedicaremos en un espacio posterior de este mismo capítulo, un apartado específico sobre la clasificación y descripción de las mismas. Por lo que nos centraremos propiamente en la descripción del perfil profesional del educador/a social en este tipo de recurso y en las competencias necesarias para su desarrollo profesional.

Uno de los primeros perfiles profesionales que antes se define por la institución ya mencionada, es el de educador/a de centros residenciales de acción educativa, en el año 2005. Se explicitaba al respecto a este perfil que *“ha de tener una diplomatura universitaria de Educación social¹⁴ o habilitación por el colegio profesional. Con una formación complementaria específica en el campo de la protección a la infancia y la adolescencia”*. Destaca a su vez la mención específica a la obligación de colegiación profesional (a pesar de que como ya hemos visto, las normativas reguladoras de esta materia no lo establecen) *“es obligatoria la colegiación de los profesionales que*

¹⁴ Observamos la referencia al título universitario de educación social como Diplomatura y no como Grado, debido a la coincidencia temporal con el momento histórico de adecuación de las universidades españolas al espacio europeo de Educación superior (Guerrero & Calero, 2013).

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

trabajen en este ámbito (...) y se recomienda la participación en las secciones específicas de los colegios profesionales, para incrementar la calidad del servicio desde la intervención”.

El perfil profesional más reciente en este ámbito (2012) lo constituye el del Educador/a del servicio de centro abierto para niños y adolescentes. Se explicita al respecto que *“han de tener la titulación universitaria en educación social, con formación complementaria específica en el campo de la infancia y adolescencia”*. Destaca que ya no se hace mención a la habilitación profesional y que tampoco se hace referencia la obligatoriedad de la colegiación profesional.

Podemos encontrar algunas menciones al respecto en normativas y regulaciones de otras Comunidades autónomas, aunque en ningún caso tan explicitada y estructurada como la definición de perfiles profesionales catalana. A continuación hacemos algunas referencias al País vasco, Andalucía y Comunidad valenciana.

- Artículo 106 del Decreto 131/2008, de 8 de julio del Gobierno vasco, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social: *“las y los educadores deberán contar con la diplomatura de educación social o, en su defecto, con una diplomatura o licenciatura en ciencias de la educación o en ciencias sociales, siempre que haya obtenido la habilitación del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales”*.
- Artículo 19 de la Orden de 9 de noviembre de 2005, por la que se regula la cooperación entre la Junta de Andalucía y las entidades colaboradoras en el acogimiento residencial en Centros de Protección de Menores: *“los educadores y las educadoras deberán contar obligatoriamente con una titulación universitaria de grado medio o superior, en disciplinas humanas, sociales o de la educación, relacionadas con la labor que desarrollan los Centros de Protección de Menores, preferentemente la Diplomatura en Educación Social”*.
- Artículo 52 de la Orden de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat Valenciana: *“cada centro dispondrá de un número adecuado de educadores para el desempeño de las funciones educativas de atención a los menores. La formación y titulación oficial del personal técnico, incluida la*

dirección, estará relacionada con los campos de la educación social, trabajo social, psicología y pedagogía y disciplinas socioeducativas correspondientes”.

- Artículo 22 de la Orden de 19 de junio de 2003, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana: *“el educador deberá tener titulación en educación social preferentemente. Aunque también se valorará otras titulaciones de grado medio en áreas y disciplinas de carácter humanístico, social o educativo”.*

Como estudiaremos con detalle en la segunda parte de esta tesis, el marco normativo flexible respecto al perfil profesional del educador/a social aplicado en la Comunidad Valenciana, conlleva importantes diferencias en el perfil formativo de los profesionales que desarrollan su labor en los centros de menores.

2.4. Funciones y competencias del educador/a social en los centros de menores.

En este apartado vamos a intentar abordar uno de los aspectos más importantes de nuestra investigación. Definir y acotar las funciones que se le atribuyen a un determinado perfil profesional, constituye uno de los principales elementos de reconocimiento y consolidación de una determinada profesión. La identificación de funciones conlleva además una relación directa de las competencias que se requieren para poder desarrollarlas. Vamos a detenernos en estudiar el proceso y evolución que las funciones atribuidas a la Educación social han ido experimentando en las últimas décadas. Para finalizar construyendo un catálogo de funciones y una descripción de competencias que puedan ser atribuidas de forma específica al educador/a de menores.

2.4.1. Las funciones del educador/a social.

“actualmente algunos educadores sociales reivindican que su función no es la atención directa, si no la planificación, dirección y gestión de proyectos. La atención directa es asumida por otros profesionales, hecho que genera una escisión dentro del mismo colectivo. A esta situación no se habría llegado de ninguna manera si la reflexión y las elaboraciones conceptuales hubieran sido enriquecidas por la práctica de los profesionales 15 años antes, cuando se gestaba la diplomatura: ha habido una distorsión de lo que desde el colectivo profesional siempre se ha dicho” (extracto de una entrevista a Toni Julià¹⁵ reproducida en Vilar & Planella, 2003, pág. 45)

Especificar las funciones propias de los educadores/as sociales es una tarea compleja, no solo porque atiende una gran variedad de realidades sociales, sino porque además la intervención se desarrolla en medios y/o entornos diferentes. Estas funciones en muchos casos, complementan las que son llevadas a cabo por otros profesionales y además muchas veces se comparten con ellos. En parte debido a la corta historia de la profesionalización del educador/a social, pero también por la complementariedad que existe con otras profesiones. Las funciones atribuidas a este

¹⁵ Toni Julià (1941-2009), fue posiblemente una de las primeras personas en España que obtuvo un título formativo como educador especializado (en Toulouse, año 1967). Trabajando posteriormente como educador especializado en centros de menores en Francia. Fue responsable de la Oficina Europea de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI).

desarrollo profesional han ido evolucionando en diferentes direcciones, se trata de una dimensión tremendamente sensible a las influencias de los contextos sociopolíticos y a las ideologías dominantes en cada momento histórico (Lopez R. , 2007). Las funciones se construyen paralelamente desde el mundo del conocimiento y desde la práctica profesional, condicionadas en todo momento por las mediaciones políticas (legislativas) y económicas (mercado laboral) de las que en cierta medida forman parte.

2.4.1.1. Clasificaciones clásicas de funciones.

Una de las primeras clasificaciones de carácter académico realizada sobre las funciones del educador/a social fue la elaborada por Jaume Trilla (2000). Que especificaba hasta diez funciones claramente diferenciadas:

- *Función detectora y de análisis de los problemas sociales y sus causas.*
- *Función de orientación y relación institucional.*
- *Función relacionante y dialogante con los educandos.*
- *Función reeducativa en su sentido más amplio, pero nunca reeducativa clínica.*
- *Función organizativa y participativa de la vida cotidiana y comunitaria.*
- *Función de animación grupal comunitaria.*
- *Función promotora de actividades socioculturales.*
- *Función formativa, informativa y orientativa.*
- *Función docente social.*
- *Función económico/laboral.*

Posteriormente se revisaron estas funciones proponiendo agruparlas en cuatro tipos de funciones: *Funciones formativas*, *Funciones de animación sociocultural o desarrollo comunitario*, *Funciones de gestión*, y *Funciones de investigación* (Petrus, 2000).

Partiendo de esta clasificación, M^a Merçé Romans (2002) realizó una nueva organización de funciones teniendo en cuenta la variable determinante del contexto de trabajo; diferenciando entre ámbito interno y externo de actuación profesional como podemos observar en las siguientes cuadros.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Cuadro 17. Funciones a desarrollar en el medio externo.

Individuales y/o unidades familiares	Relacionadas con la Comunidad
<p>a) <i>Trabajo orientado a las personas interesadas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Información, orientación y asesoramiento. - Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo. - Funciones relacionadas con la intervención propiamente dicha que llevará a cabo el educador social con la complicitad de la persona afectada. <p>b) <i>Trabajo orientado a la prevención</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social. - Recepción y análisis de las demandas. <p>c) <i>Trabajo relacionado con otras instituciones.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Derivación de propuestas hacia otros servicios. 	<p><i>Información, orientación y asesoramiento con el fin de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Detectar situaciones de riesgo. - Animar a la elaboración de proyectos de intervención con la participación de los destinatarios. - Favorecer la participación de los grupos y colectivos. - Educar para la creación de escuelas de animadores. - Facilitar la coordinación con otros grupos de trabajo. - Prevenir problemas o situaciones que puedan derivar hacia la marginación. <p><i>Desde el Desarrollo Comunitario las funciones serán:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Detectar la situación sociográfica y económica de la comunidad en la que se interviene. - Elaborar proyectos de desarrollo comunitario. - Animar la búsqueda de alternativas locales a problemas sociales. - Estimular compromisos de las personas afectadas por problemas sociales. - Dinamizar colectivos. - Formar a líderes locales.

Fuente: elaboración propia a partir de (Romans, 2002)

Cuadro 18. Funciones a desarrollar en el medio interno.

<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar proyectos educativos adaptados a cada persona. - Promocionar actividades coparticipadas con los usuarios de dichos servicios. - Estudiar programas educativos de integración social. - Co-implicar a las familias de las personas atendidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisar y evaluar los objetivos conseguidos. - Integrarse en los equipos, tanto en el propio como en externos. - Coordinar actividades con otros centros. - Participar en proyectos comunitarios.
--	---

Fuente: elaboración propia a partir de (Romans, 2002)

Ya en el ámbito concreto de la Educación Social especializada con infancia y adolescencia, Ortega (1999) definía con un lenguaje más complejo y aportando una

visión de carácter más filosófico o ético las funciones del educador/a. Se corresponden con su consideración de la Educación Social como dinamización de las condiciones educativas de la cultura y la vida social (*función mayéutica*), como promoción de una educación que socialice e integre (*función sinóntica y demosimbiótica*), y como prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad (*función agógica*).

Las describe específicamente del siguiente modo (Ortega, 2005):

- *Función “sinóntica”*: de ayuda a ser uno mismo, a construir su propia y específica personalidad, a ser consciente y responsable de su vida y de sus actos, a realizar su propio proyecto, y a aprender a ser con los demás. Es una función presencial, referencial, y existencial, es decir implicada, puesto que se trata de estar ahí, estar activo y actuante. Además de estar presente, guarda, protege, acoge y da seguridad.
- *Función “mayéutica”*: de activación, estimulación, dinamización, optimización de las condiciones culturales y educativas de la vida social, y del papel socializador de la educación. Supone participación y colaboración del educando/a con la educadora, para descubrir y potenciar las propias posibilidades, aptitudes, actitudes y valores.
- *Función “demosimbiótica”*: función socializadora, civilizadora y política. Busca la convivencia en la comunidad, procura que se aprenda a vivir y convivir juntos, integrar a un individuo en su grupo como ser activo y copartícipe.
- *Función “agógica”*: es una función más interventora. Implica orientar, conducir e incluso reeducar, entendiendo reeducación como “*mejora, perfeccionamiento, recuperación, resocialización, reintegración, compensación y, si se quiere y se precisa, reconducción, modificación de actitudes y conductas disfuncionales o agresivas*” (Ortega, 2005, p.115).

Un paso más supuso aproximarse a la definición del perfil profesional desde la esfera universitaria. El libro blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social elaborado por la Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación (ANECA, 2005) y el posterior Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, definieron el perfil profesional del educador/a social de la siguiente manera:

“Un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente” (BOE núm. 260, 30-10-2007).

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Estos documentos establecieron además una serie de funciones atribuibles a este perfil profesional y unos determinados ámbitos de desarrollo profesional, lo podemos observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 19. Funciones y ámbito profesional del educador/a social.

FUNCIONES	ÁMBITOS PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none">- Educativa.- Docente en determinados ámbitos.- Informativa, de asesoramiento, orientadora y de soporte a individuos, grupos, familias.- De animación y de dinamización de grupos y colectivos.- Organizadora, de planificación, programación, desarrollo y evaluación de su intervención.- De gestión y administración de distintos servicios.- De observación y detección de las necesidades y características del entorno de los grupos e individuos.- De relación con instituciones, grupos y personal.- De reeducación.- De elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos, programas, prestaciones, campañas, intervención comunitaria...	<ul style="list-style-type: none">- <i>Educación social especializada</i>: su función es favorecer la inserción social de personas y colectivos de población en situación de marginación, desadaptación, conflicto social y exclusión social, así como prevenir tales situaciones en colectivos calificados de riesgo social.- <i>Animación sociocultural</i>: se caracteriza por prestar atención a las necesidades socioculturales y de desarrollo comunitario de una determinada comunidad, población o territorio.- <i>Educación de personas adultas</i>: que atiende a las necesidades formativas de la población adulta vinculadas a su desarrollo personal y a su adaptación socio-laboral.

Fuente: (ANECA, 2005)

2.4.1.2. El proceso de definición de las funciones de ASEDES.

Durante la década anterior a la publicación de los documentos profesionalizadores por parte de la Asociación estatal de Educación social en el año 2007, tenemos que hacer referencia al menos a cuatro trabajos de investigación sobre las funciones y competencias del educador/a social en nuestro país. A los cuatro les caracteriza un elemento común, la aproximación al tema desde el sentir y las experiencias de los propios educadores/as en ejercicio. Resulta interesante la evolución que en estas percepciones se van produciendo y que recogemos brevemente a continuación.

El primero es un estudio de Lopez-Arostegui (1995), que trataba de conocer la evolución de la profesión en el territorio concreto del País vasco. En sus resultados identifica tres roles funcionales que identifican la figura del educador/a social: *educador, coordinador y planificador*. Se reconoce la polivalencia en la formación y en la práctica del educador/a, pero no se explicitan funciones y competencias específicas del desarrollo profesional, sobre todo que lo diferencie de otros profesionales de lo social. Se percibe por lo tanto un contexto histórico en el que las asociaciones y colegios profesionales están aún comenzando a tomar protagonismo y aún no se vislumbra un futuro claramente definido para el desarrollo de la educación social.

El segundo es un estudio de Xavier Cacho (1998) sobre los educadores/as sociales en Cataluña. La preocupación por las funciones que desarrollan los educadores/as sociales ya comienza a cobrar cierta importancia en ese momento. Aunque apenas están clarificadas, ni tampoco se interpretan como específicas de la profesión. En el citado estudio, las funciones que reconocen los educadores/as sociales como más desarrolladas son las socializadoras y resocializadoras, seguidas de las asistenciales y dinamizadoras. Se constata que el concepto de competencia aún no está desarrollado y no se utiliza en este tipo de estudios.

El tercero, se trata de una investigación realizada por diferentes profesores de la Universitat de Valencia y coordinada por Cándido Ruiz (2003), sobre la realidad de la Educación social en la Comunidad valenciana y específicamente con un apartado dedicado al perfil profesional del educador/a social¹⁶. En el mismo se realiza una clara

¹⁶ Investigación a la que ya hemos hecho mención en varios apartados de este trabajo, al tratarse de un

diferenciación de los ámbitos de actuación profesional según colectivos y espacios de intervención, estableciendo considerables diferencias con otros desarrollos profesionales, pero aún no se desarrolla un catálogo específico de funciones propio de los educadores/as sociales.

El cuarto lo constituye un trabajo de Alicia García (2005) sobre los educadores/as sociales en la Comunidad autónoma de Murcia. Se observa ya la mayor influencia de las asociaciones y colegios profesionales. Con una propuesta de funciones y tareas mucho más definida para los educadores/as sociales. Pero a diferencia del mundo universitario en el que el manejo de las competencias ya estaba totalmente desarrollado; en el ámbito profesional se sigue observando su carencia. Sí que se identifican funciones y tareas, pero sin hacer diferencia entre las mismas, confundándose en la práctica. Entre las que más destacan encontramos: dialogar, reeducar, organizar, dinamizar, promover, formar, etc.

En este contexto llega el trabajo de ASEDES, que afirma en la introducción a su catálogo de funciones y competencias del educador/a social en sus documentos profesionalizadores: *“la Educación Social, como profesión social y educativa, necesitaba contar con un catálogo de funciones y competencias que estuviera en consonancia con los documentos anteriores y que, aun asumiendo su carácter fragmentario y revisable, sirviese de carta de presentación y legitimación ante las diferentes administraciones y organismos relacionados con la profesión, así como ante la ciudadanía en general”* (ASEDES, 2007, pág. 33).

Los documentos profesionalizadores impulsados desde la asamblea de la asociación profesional realizada en Toledo en el año 2005, constituyen tres elementos: la definición de Educación social, el código deontológico y el catálogo de competencias y funciones. Estos tres elementos han constituido hasta la actualidad un eje sobre el que mantener cierto nivel de coherencia interna, imprescindible para continuar el desarrollo profesional de la Educación social en nuestro país.

A partir de ese momento y fruto del proceso antes mencionado, desde el ámbito profesional se van a considerar las funciones y competencias de la siguiente manera (Sáez & G.Molina, 2006):

- *Funciones profesionales:* campo de trabajo y de tareas que señalan un ámbito de responsabilidad profesional y laboral. Lo que un profesional es capaz de hacer, con un significativo nivel de pericia, se convierte en la clave que otorga sentido a las competencias profesionales específicas que diferencian a una profesión de otras profesiones.
- *Competencia:* concepto que remite a un saber, un saber hacer y/o una actitud, sirve para entender al educador/a como un profesional capaz de desempeñar funciones adecuadas a su formación universitaria y su tradición/experiencia acumulada.

Estos documentos profesionalizadores de ASEDES (2007) que siguen hoy en día consensuados por el sector profesional y sirven de guía para el desarrollo profesional de la Educación social en nuestro país, ofrecen la siguiente clasificación de funciones y competencias:

Cuadro 20. Funciones y competencias del educador/a social

FUNCIONES	COMPETENCIAS
Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Saber reconocer los bienes culturales de valor social. - Dominio de las metodologías educativas y de formación. - Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación. - Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación. - Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural. - Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. - Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. - Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. - Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados. - Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. - Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultura
Mediación social, cultural y educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

	<p>sus diferentes acepciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación. - Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica. - Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.
Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado. - Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local. - Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contexto socioeducativos. - Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.). - Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social. - Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad). - Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. - Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o acciones docentes. - Capacidad de poner en marcha planes, programas, y/o proyectos educativos y acciones docentes. - Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.
Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. - Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. - Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos. - Capacidad de poner en marcha planes, programas, y/o proyectos educativos y acciones docentes. - Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y

	<p>recursos educativos.</p> <ul style="list-style-type: none">- Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo.- Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados.- Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.
--	---

Fuente: Documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007)

2.4.1.3. Nuevas clasificaciones de funciones.

Posteriormente a este momento clave que supusieron los documentos profesionalizadores de ASEDES en el desarrollo de la Educación social en nuestro país, se han realizado algunas investigaciones que han continuado profundizando desde diversas visiones en el tema de las funciones del educador/social. Evidenciando una continua preocupación por la excesiva generalización de las mismas, y la indefinición profesional que en ocasiones pueden generar (principalmente al ser muchas de ellas compartidas con otras profesiones). También por las consecuencias que su adecuada definición tendrían que provocar en el ámbito de la formación de los educadores/as sociales (principalmente desde la esfera universitaria).

A continuación vamos a hacer referencia a dos investigaciones en este sentido: la de Josep Vallés (2010) sobre los educadores/as sociales en los servicios de atención primaria en la provincia de Tarragona, y la de Empar Guerrero (2013) sobre las funciones de los educadores/as sociales relacionadas con el “practicum” de los estudios universitarios de Educación social en la provincia de Valencia.

En los resultados del estudio Josep Vallés sobre el educador/a social en los servicios sociales de atención primaria, se observan claramente cinco grandes funciones que los educadores/as reconocen como principales y más desarrolladas en su quehacer profesional (Vallés, 2010). Cabe comentar que gran parte de estas funciones coinciden con las establecidas ya previamente por ASEDES (2007), posiblemente favorecidas por el carácter genérico y no especializado del puesto de trabajo estudiado (educador/a social en los servicios sociales de atención primaria)

- *Información y orientación del individuo y a su familia, de las prestaciones y los recursos sociales del territorio que puedan facilitar la intervención educativa.*
- *Tramitación de propuestas de derivación a los servicios de atención especializada, de acuerdo con el resto de miembros del equipo, así como su seguimiento y el posterior apoyo a los procesos de reinserción social.*
- *Recepción y análisis de las demandas, desde el medio abierto y a través de entidades, instituciones y otros servicios, de personas y familias en situación de riesgo y/o dificultad social.*

- *Aplicación y evaluación del tratamiento educativo de apoyo en personas y/o familias que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización (priorizando menores).*
- *Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual, y si procede, en coordinación con otros profesionales o servicios del primer nivel.*

En esta investigación se realiza también un estudio factorial que lleva a identificar varios factores de coincidencias dentro de cada uno de los bloques que previamente definía la investigación:

Cuadro 21. Funciones del educador/a social en los servicios sociales de atención primaria.

Bloque de funciones	Factores asociados
Trabajo personal.	<ul style="list-style-type: none"> - Información y orientación. - Análisis y evaluación de necesidades. - Intervención en procesos de riesgo o exclusión social.
Trabajo comunitario.	<ul style="list-style-type: none"> - Prevención, mediación e intervención. - Gestión y análisis de recursos.
Trabajo en equipo y tareas institucionales.	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación en la gestión. - Optimización de la intervención. - Participación en proyectos y reciclaje profesional. - Trabajo en red. - Defensa del menor y de la profesión.

Fuente: (Vallés, 2010)

Empar Guerrero (2013) propone a partir de su estudio sobre las funciones que desarrollan los alumnos de prácticas de los títulos universitarios de Educación social una nueva clasificación de funciones. Éstas se distribuyen en cinco bloques y podrán desarrollarse en diferentes áreas y contextos, tratándose por tanto funciones complementarias. No todos los educadores/as sociales desarrollarán todas las funciones, ya que dependerá de las áreas o contextos de trabajo, del equipo interdisciplinar y de las posibilidades de la propia entidad. Guerrero identifica siete contextos básicos de intervención: socioeducativo, familiar, sociolaboral, ocio y tiempo libre, desarrollo comunitario, sociosanitario y judicial.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Estas funciones se agrupan en cinco grandes ejes: *Funciones relacionadas con la intervención directa con el usuario*, *Funciones relacionadas con la entidad en la que se desarrolla la actividad laboral*, *Funciones administrativas*, *Funciones de análisis e investigación*, y *Funciones de diseño, planificación, evaluación en diferentes ámbitos*. Que posteriormente se desglosan en tareas mucho más concretas como podemos observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 22: Funciones genéricas del educador/a social.

<i>Funciones de intervención directa con el usuario</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Primera Recepción y análisis de demandas. - Realización de entrevistas individuales. - Orientar y ayudar al usuario a cumplimentar la documentación necesaria. - Dar Información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario. - Orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos. - Acompañamiento directo con el usuario. - Vigilar el cumplimiento de las normas del centro, por parte del usuario. - Observación directa de los usuarios. - Elaboración de Currículum Vitae junto con el usuario. - Mediación en conflictos.
<i>Funciones relacionadas con la entidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando. - Informarse y conocer el marco de subvenciones en las que se sustenta la entidad. - Conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social. - Conocer las funciones de otros profesionales. - Participar en las reuniones del equipo técnico. - Conocer todos los programas que la entidad desarrolla.
<i>Funciones administrativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de los nuevos usuarios. - Elaboración de informes sobre la intervención realizada. - Obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario. - Preparar documentación para la solicitud de subvenciones. - Preparar documentación para la justificación de subvenciones. - Cumplimentar documentos: instancias, becas, etc., sin estar el usuario presente. - Derivación de propuestas hacia otros servicios. - Detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social
<i>Funciones de análisis e investigación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Detección y análisis de situaciones de riesgo y exclusión social, para la prevención. - Análisis de las necesidades y demandas de los usuarios. - Investigación-Acción sobre la propia práctica. - Investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene.

Fuente: (Guerrero, 2013).

La función de diseño, planificación y evaluación, se diferencia según los siete ámbitos de actuación mencionados anteriormente. Se establecen además, unas tareas determinadas y específicas para cada uno de ellos. Lo podemos observar con detalle en el siguiente cuadro.

Cuadro 23. Funciones de diseño, planificación, evaluación en diferentes ámbitos

<i>Ámbito socioeducativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - De desarrollo y mejora de Habilidades Sociales. - De contextualización en el entorno. - De autonomía personal. - De educación intercultural. - De educación vial. - De sensibilización hacia la cooperación para el desarrollo. - De cooperación para el Desarrollo en terceros países. - De intervención individualizada a llevar a cabo con el/los usuario/os. - De refuerzo y compensación escolar. - Educativos contra el absentismo escolar. - Formativos en diversos temas específicos.
<i>Ámbito familiar</i>	<ul style="list-style-type: none"> - De mejora de la convivencia familiar. - De mejora de las relaciones materno/paterno filiales. - De mediación familiar.
<i>Ámbito sociolaboral</i>	<ul style="list-style-type: none"> - De integración socio-laboral. - De mejora de las Habilidades Sociales para el empleo. - De información y orientación para el empleo.
<i>Ámbito de ocio y tiempo libre</i>	<ul style="list-style-type: none"> - De animación sociocultural. - Socio-deportivos
<i>Ámbito de Desarrollo comunitario</i>	<ul style="list-style-type: none"> - De fomento del asociacionismo. - De convivencia vecinal. - De información y orientación sobre la participación ciudadana
<i>Ámbito sociosanitario</i>	<ul style="list-style-type: none"> - De promoción de la salud. - De higiene personal. - De información y orientación sobre el sistema sanitario público. - De mejora de la calidad de vida del usuario. - De prevención (de diferentes enfermedades o conductas adictivas).
<i>Ámbito judicial</i>	<ul style="list-style-type: none"> - De mejora de las Habilidades sociales.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

	<ul style="list-style-type: none">- De autonomía personal.- De mediación en conflictos.- De educación vial.
--	---

Fuente: (Guerrero, 2013)

De los resultados del estudio de Guerrero, se puede concluir que las funciones más desarrolladas en su área de estudio son sobre todo funciones “*de intervención directa con el usuario*” y “*funciones relacionadas con la entidad*” y de “*análisis e investigación*”. Respecto al “*diseño y planificación de programas*” los porcentajes más significativos se encuentran en el ámbito socioeducativo, y en el de ocio y tiempo libre.

2.4.1.4. Las funciones específicas del educador/a de menores.

Ya centrándonos específicamente en nuestro objeto de estudio, vamos intentar delimitar las funciones que se pueden atribuir específicamente al educador/a social en los “centros de menores”. Para ello partiremos de las aportaciones realizadas a partir del año 2000 por Jorge Fernández del Valle y su grupo de investigación de la Universidad de Oviedo, sobre el acogimiento residencial de menores (Fernandez del Valle & Fuertes, 2000). Podemos afirmar que ya se ubican en un espacio moderno de la Educación social, superando visiones asistenciales, caritativas, voluntaristas o protectoras sobre las funciones de los educadores/as sociales en la atención residencial a los menores.

Las funciones se ubican claramente en el modelo educativo de atención a los menores. Desde el mismo el niño pasa a adoptar una actitud activa, deja de ser únicamente un mero receptor de intervenciones. Característica que era específica de los enfoques asistencialistas, terapéuticos o represivos, como ya hemos visto en puntos anteriores de nuestro trabajo. El modelo educativo incorpora el paradigma de los derechos, desde los que el menor debe ser tenido en cuenta en las decisiones que se producen a lo largo del proceso educativo (Fernandez del Valle & Fuertes, 2000).

El educador/a social lleva acabo funciones educativas en la medida en que su forma de comportarse, su actitud y sus intenciones pretenden generar conocimiento o aprendizaje en los menores acogidos. La función habitual del personal educativo es educar, activar procesos de cambio, incidir sobre el menor o el adolescente para que desarrolle sus capacidades, conocimientos, intereses y actitudes, implicándole de manera activa y participativa en este proceso (Fernandez del Valle & Fuertes, 2000).

Esta perspectiva educativa que reconoce al menor como sujeto activo y capaz de tomar decisiones, ubica al educador/a social en la pedagogía del acompañamiento (Planella, 2003). El educador/as social acompañará el proceso educativo junto al niño o al adolescente, sin poder sustituirlo, ya que desde ese momento desaparecería esta dimensión educativa de las funciones. Para Planella (2003) en esta línea las funciones del educador/a social tienen un carácter procesual y fueron definidas a grandes rasgos de la siguiente manera:

- *De acompañamiento, basada en la relación entre el educador/a y el niño.*
- *Evaluadora del proceso educativo en toda su magnitud.*
- *De ayuda del yo, para resituar las experiencias pasadas no superadas.*

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

- *De testimonio de la realidad y de lo identificador que actúa de referente.*
- *De sustitutivo parental, temporal y simbólico.*

Volviendo a las aportaciones de Fernández del Valle y Fuertes, estos autores recogen la clasificación de funciones realizada por Whitaker, Archer i Hicks (Fernandez del Valle & Fuertes, 2000). Estos autores realizan una clasificación de funciones en este ámbito, poniendo el acento el sujeto de la intervención; identificando desde esta perspectiva cinco funciones básicas:

- *Trabajo con niños y jóvenes de forma individual.*
- *Trabajo con el grupo de menores.*
- *Trabajo con los servicios de protección al infancia.*
- *Trabajo con personas y organizaciones de la red social*
- *Trabajo de equipo en la residencia.*

Posiblemente la referencia en este ámbito más clara, la encontremos en una disposición del Proyecto educativo marco del servicio de centros, elaborado por la Dirección general de atención la infancia de la Generalitat de Cataluña (DGAI) en el año 1992. Curiosamente con mucha anterioridad al desarrollo académico y podríamos decir científico de la Educación social, desde la práctica profesional ya se había avanzado de forma certera en la clarificación de funciones y descripción del perfil profesional. En esta disposición evidentemente no se hablaba aún de funciones del educador/a social en los centros de menores, pero sí que se describía con claridad en que debiera consistir su trabajo y por lo tanto serían deducibles sus funciones:

“Interviene en el ámbito individual o en grupo, desde el espacio de la vida cotidiana, doméstica y comunitaria, utilizando como base de su actuación la relación (...). Hace un seguimiento del proceso educativo de cada sujeto, interviniendo desde la máxima globalidad posible en su vida (familia, colegio, barrio, salud, trabajo, etc). En coordinación con los diferentes profesionales de los diferentes ámbitos (...). Trabaja con entidades, instituciones y asociaciones. Redacta informes pedagógicos y memorias (...). Se coordina con otros profesionales, entidades y servicios. Participa en el diseño de programas y servicios para este tipo de población. Es responsable junto con los técnicos que componen el equipo del centro del funcionamiento de su proyecto” (Direcció General d’Atenció a la Infància, 1992, pág. 13).

En un estudio de Laura Cruz (2011) sobre el acogimiento residencial de menores en Galicia, se identificaban siete funciones básicas de los educadores/as sociales en este tipo de recursos. Para ello, parte en gran medida de las aportaciones de Carmen Panchón (2000) al respecto. Las funciones se podrían considerar “metafunciones” o de carácter transversal, ya que principalmente enmarcan la finalidad del encargo institucional del profesional en este contexto, serían las siguientes:

- *Acoger*: en un ambiente seguro y estable, un contexto protector, educativo y afectivo, que posibilite la convivencia y la relación, un marco físico limitado y estructurado.
- *Atender*: detectar y dar respuesta a las necesidades básicas y los trastornos derivados de graves carencias y relaciones afectivas distorsionadas.
- *Educar*: en el marco de la vida cotidiana
- *Socializar*: en los aspectos de identidad personal, relaciones sociales e incorporación social.
- *Compensar*: los posibles déficits y abordar los trastornos derivados de circunstancias carenciales.
- *Promover*: el desarrollo personal y social de la infancia a través de una atención educativa integral.
- *Promover*: la integración social y familiar bien en su contexto o en un entorno familiar alternativo.

Por último vamos a centrarnos en la clasificación de funciones más actual que consideramos realiza Mayte Marzo (Marzo, 2009), en su estudio sobre los educadores/as sociales en los centros residenciales de protección a la infancia en la provincia de Barcelona. Su catálogo de funciones parte de un riguroso análisis de las normativas y reglamentos que han regido durante los últimos 20 años el acogimiento residencial de menores en Cataluña. Aunque está referida exclusivamente al espacio de la protección de menores y específicamente al ámbito residencial. Parece constituir el referente más completo que hemos encontrado para realizar una aproximación a las funciones específicas del “educador/a de menores”.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

De forma paralela hemos realizado una revisión de algunas normativas autonómica significativas en la atención a los menores (debido a su consolidada trayectoria en este ámbito) y hemos encontrado una descripción de funciones muy similar. A continuación se detallan las normativas consultadas:

- Decreto 88/1998, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno de la *Comunidad de Madrid*, por el que se aprueba el Estatuto de las Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia.
- Orden de 23 de octubre de 2007, por la que se aprueba el reglamento marco para la organización y funcionamiento de los centros de protección de menores en el ámbito de la *Comunidad autónoma de Andalucía*.
- Decreto 131/2008, de 8 de julio del *Gobierno vasco*, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social.
- Orden de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la *Comunitat valenciana*.
- Perfil profesional del educador/a social del Servicio de Centro residencial de Acción educativa y de Centro de acogida de niños y adolescentes (Octubre 2005). Departament de Benestar social i família. *Generalitat de Catalunya*.

También hemos consultado las dos referencias laborales más significativas de los últimos años en nuestro contexto particular (Lopez R. , 2014): el II Convenio colectivo estatal de reforma juvenil y protección de menores¹⁷ y el III Convenio Colectivo para Empresas de Atención Especializada en el ámbito de la Familia, Infancia y Juventud, en la Comunidad Valenciana¹⁸. De cuyos textos hemos podido extraer las siguientes referencias interesantes para nuestro estudio:

¹⁷ Resolución de 13 de noviembre de 2012, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el II Convenio colectivo estatal de reforma juvenil y protección de menores. (BOE 27 de noviembre de 2012).

¹⁸ Resolución de 23 diciembre de 2008, de la dirección general de trabajo, cooperativismo y economía social, por la que se dispone el registro y publicación del iii convenio colectivo para empresas de atención especializada en el ámbito de la familia, infancia y juventud, en la Comunidad valenciana.

En el anexo primero del convenio de la Comunidad valenciana se refiere: “*el educador/a es quien con la titulación adecuada o habilitación correspondiente realiza tareas de intervención directa con los menores y/o familias. Son funciones del educador/a, participar con los técnicos, bajo la dirección del director/a o Coordinador/a correspondiente, en el estudio y elaboración del plan de intervención con cada persona o grupo y, específicamente, la puesta en práctica de dicho plan y de los objetivos a desarrollar que correspondan a su competencia profesional*”.

En el Anexo primero del Convenio estatal se identifican las siguientes funciones para el educador/a de menores:

- *Realiza tareas de intervención educativa con los menores/jóvenes y/o familias, siendo el responsable de la formación integral y globalizadora del menor/joven o grupo de menores/jóvenes a su cargo.*
- *Participa, junto a los técnicos y bajo la dirección del director y/o coordinador, en el proceso educativo del menor/joven, realizando funciones de orientación, programación, ejecución y evaluación.*
- *Elaboración y seguimiento del plan de intervención de cada menor/joven o grupo.*
- *Organiza la vida cotidiana y atiende a las necesidades de las unidades o grupos conforme a lo previsto en la normativa vigente y las indicaciones de la dirección del centro, en orden a favorecer el desarrollo integral del menor y jóvenes y su autonomía personal y social.*
- *Elabora proyectos específicos, dentro de los programas anuales, en función de las necesidades de los menores y jóvenes en sus salidas al exterior cuando así se establezca, tanto para la realización de actividades educativas, formativas, laborales, sanitarias, de ocio y tiempo libre, como para la realización de trámites administrativos o judiciales.*
- *Supervisa el trabajo del auxiliar técnico educativo y controlador/a.*
- *Contribuye de forma activa al mantenimiento de la seguridad y el orden del centro y supervisa y da respuesta ante posibles emergencias que ocurran en el grupo a su cargo.*
- *Informa diariamente a la Dirección del centro de las actuaciones desarrolladas y de las incidencias producidas, así como de las medidas adoptadas.*

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

- *Conoce y aplica la normativa vigente.*
- *Elabora y rellena todos los documentos y registros que se consideren oportunos, así como los informes pertinentes sobre comportamiento y evolución de los menores o jóvenes a su cargo que se establezcan.*
- *Cualesquiera otras funciones que requiera el proyecto educativo de la entidad*

La investigación de Mayte Marzo (2009) mencionada con anterioridad, identifica claramente y partiendo de las aportaciones anteriormente mencionadas una clasificación de funciones agrupadas en seis grandes áreas:

- *La atención educativa individual:* las funciones que el educador/a desarrolla en esta área tienen como finalidad garantizar la atención y educación de cada niño y adolescente desde que es acogido en el centro residencial hasta que lo abandona. A grandes rasgos durante su estancia; el educador/a ha de garantizar una correcta adaptación del niño a su nueva situación, le ha de ofrecer una educación integral y compensadora. Ha de elaborar un proyecto educativo individualizado; en caso de ser tutor/a participar activamente en el desarrollo del programa de acción tutorial individualizado.
- *La atención educativa grupal:* la organización del horario y de los espacios del centro residencial, la responsabilidad y la participación de los menores en esta organización de la vida cotidiana son elementos que estratégicamente combinados permiten al educador/a social crear dinámicas educativas de impacto positivo. El grupo se convierte en estrategia de trabajo para conseguir el objetivo de crecimiento individual; eso supone la utilización de unas técnicas concretas que el educador/a ha de conocer y aplicar (dinámicas, comunicación, organización...).
- *El equipo educativo:* como miembro de un equipo, el educador/a social ha de cumplir una serie de funciones relacionadas con la misma actividad; y otras como resultado de la relación contractual que mantiene con la institución de la que depende. La participación en la elaboración del proyecto educativo de centro y del reglamento de régimen interno. Y la aceptación de estos documentos junto a los acuerdos consensuados en las reuniones de equipopo, se consideran algunas de las funciones que tienen relación con la actividad educativa del centro.

- *El entorno social (escuela, tiempo libre, justicia, sanitario, familiar, etc):* el educador/a social además de desarrollar una serie de funciones en el marco físico del recurso y con las personas que vive o trabajan. Ha de contactar con el entorno social que envuelve al menor, con el cual el éste habrá establecido más o menos lazos. Mantener estos vínculos es necesario para trabajar la normalización del menor en la sociedad y avanzar al máximo la salida del menor del centro residencial.
- *Los servicios de protección a la infancia:* Los educadores/a de los menores acogidos en centros han de conocer los acontecimientos que se producen en torno a la situación que ha llevado al menor a entrar en el circuito de protección. Y de la evolución que esta misma situación está experimentando en su estancia en el centro, estar informados de la misma y a la vez informar al propio menor. En el ejercicio de la guarda como encargo de la administración, por delegación de la persona que dirige el recurso; el educador/a ha de incluir dentro del grupo de funciones que le son atribuidas las referidas a mantener una estrecha relación y coordinación con los profesionales de los servicios sociales. De los cuales ha de tener en cuenta las directrices en el momento de desarrollar el proyecto educativo individual del menor (PEI) y con los que tiene que compartir su evolución.
- *La consolidación de la profesión:* el educador/a social también tiene asignada una labor corporativa relacionada con el desarrollo y la consolidación de la profesión que se concreta en unas funciones contextualizadas más allá del espacio del propio centro. Entre ellas la formación, la docencia y la investigación.

Esta clasificación de funciones coincide también prácticamente con la realizada por Juan M. Fernández y Andrés Hamido (2011) sobre las tareas que se le pueden atribuir a lo que ellos denominan el “educador de menores”.

Tras el trabajo de campo realizado, Mayte Marzo (2009) modificó esta clasificación a partir de las aportaciones y visión de los propios educadores/as sociales. Reflejando una agrupación de funciones que respondía mejor al quehacer cotidiano del educador/a actual en los centros de menores. Se trata de una clasificación que pone el énfasis en las características o tipologías de la función y no tanto en la persona destinataria del ejercicio de la misma. Se identifican tres grandes áreas de funciones:

- *Funciones derivadas de la atención directa a niños y adolescentes.*
- *Funciones derivadas de la sistematización de la información y de la intervención educativa.*
- *Funciones derivadas del trabajo en equipo.*

Partiendo de esta clasificación, considerándola como ya hemos dicho la más actualizada y la más próxima a nuestro objeto de estudio. Hemos desarrollado un catálogo concreto de funciones que se incorporó en el cuestionario utilizado en el trabajo decampo de esta tesis. En el mismo se realizaron algunas adaptaciones, incorporando elementos que contemplasen la realidad de los diferentes tipos de centros de menores estudiados (*centros de medidas judiciales, centros de Día y centros residenciales de protección*). Ya que el catálogo de Mayte Marzo solo estaba referido a los centros residenciales de protección. Para ello incorporamos algunas nuevas funciones recogidas en el perfil profesional para el educador/a social en centros abiertos para niños y adolescentes, elaborado por el Departamento de Bienestar social y Familia de la Generalitat de Catalunya (2012).

Los educadores/as participantes en nuestro estudio (495, aproximadamente un 38% de los educadores/as que trabajan en la actualidad en centros de menores en la Comunidad valenciana) han corroborado prácticamente la validez de esa clasificación de funciones. Ya que todas las funciones han recibido puntuaciones como mínimo medias (más de 3 en una escala de Likert de 5) y no se han aportado nuevas funciones no recogidas en este catálogo, habiendo ofrecido a los encuestados la posibilidad de incorporarlas.

A continuación reproducimos en los cuadros este nuevo catálogo de funciones. En la segunda parte de esta tesis se analizarán aquellas más desarrolladas por los educadores/as sociales en este contexto profesional y según los diferentes ámbitos de intervención:

Cuadro 24. Funciones derivadas de la atención directa a niños y adolescentes.

- Atender las necesidades afectivas de los menores.
- Atender las necesidades básicas (alimentación, higiene, salud, etc).
- Dinamizar el grupo educativo.
- Acompañar al menor en los espacios de la vida cotidiana (televisión, ocio, compras, etc).
- Trabajar educativamente el des-internamiento del menor.
- Abordar los episodios de violencia y crisis con intervenciones educativas de contención.
- Resolver conflictos derivados de la convivencia.
- Acompañar educativamente a los menores en la realización de las tareas domésticas (limpieza, cocinar, etc).
- Aplicar sanciones y correcciones para mejorar la conducta de los menores.
- Realizar procesos de inserción socio-laboral.
- Desarrollar acciones para el apoyo escolar.
- Dinamizar el ocio y el tiempo libre de los menores.
- Promover valores y favorecer la adquisición de habilidades sociales.

Fuente: elaboración propia a partir de (Marzo, 2009)

Cuadro 25. Funciones derivadas de la sistematización de la información y de la intervención educativa.

- Realizar tutorías individualizadas.
- Elaborar el proyecto educativo individual.
- Aplicar los procedimientos establecidos para las situaciones más habituales (salidas, autorización visitas, permisos, fugas, etc).
- Utilizar los documentos estandarizados (observación, seguimiento, etc) para registrar la intervención.
- Coordinación con profesionales de otros recursos (sanidad, escolar, tiempo libre, justicia, inserción laboral, etc).
- Contactar con personas de la red social del menor (familiares, amigos, voluntarios, etc).
- Realizar tareas administrativas relacionadas con la gestión económica y la financiación del centro.
- Elaboración de nuevos proyectos que puedan mejorar la intervención que se realiza con los menores.
- Realizar orientación familiar.
- Diseñar el proyecto de intervención grupal para cada grupo educativo.
- Participar en el proceso de evaluación inicial de los menores.
- Elaborar informes socioeducativos sobre los menores.
- Realizar la evaluación y el informe final del proyecto educativo individual.

Fuente: elaboración propia a partir de (Marzo, 2009)

Cuadro 26. Funciones derivadas del trabajo en equipo.

- Participación activa en las reuniones de equipo.
- Realizar sesiones de supervisión sobre el trabajo educativo.
- Acompañar la integración de educadores/as nuevos en el centro.
- Actualizar las habilidades y los conocimientos propios a través de la formación continua.
- Implicación en tareas relacionadas con un sistema de gestión de la calidad.
- Supervisar a alumnos de prácticas en el centro.
- Participar en la elaboración del proyecto educativo de centro y la programación anual.
- Participación en las reuniones de seguimiento y revisión de los proyectos educativos individuales.
- Dinamización de acciones para favorecer la comunicación en el equipo educativo.

Fuente: elaboración propia a partir de (Marzo, 2009)

Finalizamos este capítulo con una cita en la que se describe la acción reflexiva de una persona con experiencia educadora, y que da a entender perfectamente el crisol por el que tenemos que pasar todos los contenidos explicados anteriormente para que puedan adquirir un mínimo de relevancia o utilidad.

“Mi experiencia me ha mostrado que cuando las educadoras y los educadores acompañamos significativamente a las personas con las que trabajamos, éstas se sienten identificadas e incorporan los nuevos aprendizajes de forma tranquila y progresiva. En el caso contrario, cuando los profesionales transmitimos contenidos contradictorios y/o contrapuestos a los incorporados en el grupo familiar y comunitario, los aprendizajes se tornan de difícil articulación cognitiva y emocional” (Bretones, 2011)”.

2.4.2. Las competencias del educador/a social en el ámbito de menores.

“un antiguo cuento infantil nos habla de unos niños que se adentran en el bosque y para no perderse ponen migas de pan en el camino de vuelta a casa. Los pajaritos se comen el rastro y los niños quedan aislados. Otros niños, sin embargo, aprenden a poner piedrecitas que los pájaros no se pueden comer y así pueden regresar tranquilamente a su casa. En nuestra sociedad hay un sector de la infancia que no puede abordar correctamente su vida porque no dispone de un saco de piedrecitas que le permita situarse en el mundo y permanecen extraviados durante largos periodos de su existencia y, a veces, se pierden en el bosque para siempre. Lo que el cuento no dice es que la sociedad suele encargar a alguien que traiga a los niños extraviados de vuelta a casa. Ese mago experto es precisamente el educador. La dificultad es que el bosque cada vez se pone más inaccesible y el educador necesita más herramientas para desempeñar su cometido” (Ortín, 2003, pág. 126).

Junto a la definición del perfil profesional existen otra serie de conceptos asociados que vemos necesario recordar para abordar de forma completa este aspecto. Nos estamos refiriendo a los dominios de competencias, las competencias en sí mismas, los contextos de desarrollo profesional, las capacidades y las tareas. Las veremos brevemente retratadas a continuación en el siguiente cuadro.

Cuadro 27. Conceptos asociados al perfil profesional

<i>Dominio de competencias</i>	El conjunto ordenado de acciones y decisiones que describen un dominio o campo de lo que es propio de un profesional. Para su descripción se requiere un conocimiento de la profesión y la capacidad de discernir estos ámbitos. El dominio de competencias no se identifica ni es equivalente a los campos conceptuales en que se organiza la disciplina, sino que se refiere a los campos prácticos en los que se desenvuelve un profesional.
<i>Competencia</i>	Conjunto de atributos que describe lo que es capaz de hacer una persona en términos observables y evaluables. Como tales, las competencias son construcciones complejas que involucran diferentes áreas.
<i>Contextos de desarrollo</i>	Determinaciones sociales, culturales, organizacionales, geográfico-espaciales o temporales, en las que un sujeto se desarrolla profesionalmente. Los contextos difieren entre sí no sólo en cuanto a sus especificidades sino que representan diferentes tipos de aporte y oportunidades para el desarrollo profesional de un sujeto, así como limitaciones o dificultades.
<i>Capacidad</i>	Tipo de desarrollo específico, delimitable conceptual y operacionalmente, que forma parte de una competencia mayor, en cuya relación adquiere un sentido. Una capacidad es enseñable de manera directa, mientras que una competencia no lo es. La competencia no se forma por la suma de capacidades, sino que es una realidad holística, más compleja, superior a sus componentes y que dota de sentido a estos.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

	Las capacidades además, son multidimensionales, involucrando en su ejecución y en grados diversos, aspectos cognitivos, procedimentales e interpersonales.
<i>Tarea</i>	Es una estructura operacional que constituye una capacidad. Puede ser cognitiva, procedimental o interpersonal. La tarea es definible en términos operacionales y permite posteriormente, organizar el curriculum a nivel de módulos de formación.

Fuente: elaboración propia a partir de (Hawes, 2006)

Se considera que las personas que trabajan de educadores/as sociales han de tener unas competencias profesionales que les son propias en función de las habilidades y conocimientos de tipo técnico-organizativo que han recibido mediante la formación. Y otras competencias de carácter más transversal que son comunes y transferibles a diferentes contextos profesionales, en los que las competencias cognitivas y emocionales adquieren un peso específico.

Entendemos por competencias cognitivas, las capacidades y actitudes que la persona ha de tener para procesar información y obtener resultados. Mientras que las competencias emocionales hacen referencia a las características, actitudes o cualidades particularmente significativas que una persona ha de tener para la adecuada realización de sus actividades y responsabilidades.

La literatura sobre el tema es muy extensa, estableciendo diferentes clasificaciones de competencias y otorgándole contenido a cada una de ellas. Aun así parece consensuada una doble clasificación de las competencias: por un lado una diferenciación entre competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Y por otro una agrupación entre competencia generales o transversales para cada área de conocimiento y unas específicas para cada perfil profesional (que evidentemente son las que debieran orientar más directamente los procesos formativos y de aprendizaje) (Sáez & G.Molina, 2006).

Las competencias transversales conforman un conjunto de competencias básicas de primer orden en cualquier profesión y por lo tanto no atribuible con exclusividad a los profesionales del campo de lo social. Su carácter transversal obliga a la presencia de las dimensiones teórica, ética y técnica en su definición (Vallés, 2010). Como ya hemos mencionado dentro de las mismas se podrían diferenciar tres tipos (instrumentales, interpersonales y sistémicas). Las competencias instrumentales tendrían que ver con las habilidades cognitivas, las capacidades metodológicas, las destrezas tecnológicas y las destrezas lingüísticas. Las competencias interpersonales

en cambio harían referencia a las habilidades interpersonales, la capacidad para expresar sentimientos, la capacidad crítica y autocrítica, el trabajo en equipo y el compromiso ético. Por último las competencias sistémicas se referirán a destrezas y habilidades relacionadas con aspectos más globales, cuya interpretación requiere la conjunción de varios conocimientos y/o destrezas.

2.4.2.1. Definiciones desde el ámbito universitario.

El libro blanco del Título de Pedagogía y Educación social (ANECA, 2005) mantiene la concepción de las competencias generales y específicas que se formulaban en el proyecto Tuning¹⁹ y su división en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias son concebidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes aplicadas en el desempeño de una profesión. Implican el ser, el saber y el saber hacer en determinados contextos y situaciones profesionales.

Las competencias se definen, por tanto, desde un determinado perfil profesional y por ello van a ser referente para el diseño de la formación. El objetivo es llegar a formar un profesional polivalente y competente para el desempeño de sus funciones en los diferentes ámbitos laborales existentes.

Según Sáez y G.Molina (2006) esta relación entre competencia, perfil profesional y mercado laboral; articula la formulación de los tres grandes objetivos que desde la Universidad se plantean para la formación de futuros educadores/as sociales en la primera parte del siglo XXI:

- Capacitar a los estudiantes en las competencias (conocimientos, destrezas y actitudes), estrategias, técnicas y recursos que les permitan:
 - a) *La comprensión de los fundamentos teórico-prácticos de los procesos socioeducativos.*
 - b) *La planificación, administración y gestión de instituciones y organizaciones socio-educativas.*

¹⁹ Proyecto Tuning (educational structures in Europe). Proyecto piloto de la Unión europea puesto en marcha en el año 2001 por las universidades de Deusto y Groningen. Se propuso la armonización de estudios entre diferentes países orientado hacia la construcción del espacio europeo de educación superior (Sáez & G.Molina, 2006).

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

c) *El diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos.*

- Promover en los estudiantes el conocimiento de los agentes, recursos y procesos que definen la profesionalización, inserción y desarrollo laboral del trabajo socioeducativo en diferentes contextos.
- Desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica y la responsabilidad ética, tanto en el desarrollo profesional como en la investigación socio-educativa.

El libro blanco de Pedagogía y Educación social (ANECA, 2005) establecía una serie de competencias generales y específicas, que hoy día siguen marcando los planes de estudios de la de la titulación de Educación social en las universidades españolas. A continuación, y prácticamente a modo de recordatorio podemos observar en una tabla las competencias transversales, resulta interesante tenerlas en cuenta, ya que cuando posteriormente analicemos las capacidades que requieren los actuales perfiles profesionales del educador/a social de menores se hace referencia a muchas de ellas.

Cuadro 28. Competencias transversales Libro blanco Pedagogía y Educación social.

Instrumentales	
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis - Organización y planificación - Comunicación oral y escrita - Comunicación en una lengua extranjera 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto - Gestión de la información - Resolución de problemas y toma de decisiones
Interpersonales	
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad crítica y autocrítica - Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad - Habilidades interpersonales - Compromiso ético
Sistémicas	
<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía en el aprendizaje - Adaptación a situaciones nuevas. - Creatividad. - Liderazgo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa y espíritu emprendedor. - Apertura hacia el aprendizaje. - Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional. - Gestión por procesos con indicadores de calidad

Fuente: (ANECA, 2005, pág. 158)

Respecto a las competencias específicas de los estudios de Educación social, en vez de reproducirlas todas aquí²⁰, hemos optado por hacer mención únicamente a las competencias específicas establecidas por la ANECA para el perfil profesional: *Educador en instituciones de atención e inserción social*.

Este perfil se define de la siguiente manera: “*el educador de instituciones de atención e inserción social es un profesional especializado en analizar las necesidades personales y educativas, diseñar en equipo programas formativos, preparar o planificar y llevar a cabo acciones de intervención socioeducativa, evaluar los logros alcanzados y las dificultades encontradas en el desarrollo de los programas, establecer mejoras en la acción y mantener un alto grado de relación con todas las personas involucradas (menores, educadores, familiares y otros profesionales)*” (ANECA, 2005, pág. 368).

Las competencias recogidas por la ANECA (2005) como más relevantes referidas al *SABER* serían:

- Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación.
- Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa.
- Conocer los fundamentos del diseño y uso de los medios didácticos para la intervención socioeducativa.
- Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa.
- Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención.
- Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa.
- Conocer los estadios evolutivos de la población con la que se trabaja.
- Conocer los factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan los procesos socioeducativos.

²⁰ Se pueden consultar todas las competencias específicas para los estudios de Educación social en las páginas 181-202 del Libro blanco de Pedagogía y Educación social (ANECA, 2005).

Las competencias recogidas por la ANECA (2005) como más relevantes referidas al *SABER HACER* serían:

- Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.
- Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
- Saber utilizar los procedimientos y técnicas socio-pedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.
- Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad...).
- Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social.

2.4.2.2. Aportaciones desde el ámbito profesional.

Hace ya más de una década Bernardo Ortín ya expresaba su preocupación por un proceso de construcción profesional demasiado orientado hacia la atención directa, con los consiguientes riesgos de limitación en su desarrollo profesional: *“la dedicación de los educadores es excesiva y desequilibrada. Si esta sociedad reconoce que no se puede exigir de los enseñantes una atención a los alumnos en la totalidad de su tiempo, hay que empezar a pensar en una situación similar para los educadores. El educador no sólo debe atender a la población a su cargo, si su función principal es la asistencia, la figura se verá reducida a la de mero cuidado de los niños. El educador debe planificar casos, elaborar estrategias de inserción, hacer análisis de sus prácticas educativas, entre otras cosas”* (Ortín, 2003, pág. 126)

El principal referente para definir las competencias del educador/a social sería el trabajo ya mencionado del catálogo de funciones y competencias elaborado por ASEDES (2007), que ya hemos explicado con detenimiento en un punto anterior.

Cuadro 29. Competencias transversales para el Educador/a social

- Competencia comunicativa.	- Capacidad crítico –reflexiva
- Competencia relacional.	- Competencia para la gestión y selección del conocimiento
- Capacidad de análisis y síntesis.	

Fuente: (ASEDES, 2007)

La siguiente referencia la encontramos en un trabajo de María Senra (2006) sobre la identificación de competencias específicas por parte de los profesionales de la Educación social. En este estudio se acaban definiendo ocho competencias específicas para el educador/a social, sin diferenciar perfiles, ni ámbitos de intervención, como podemos observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 30. Competencias profesionales específicas del Educador/a social

- Solución de problemas.	- Autocontrol.
- Empatía.	- Autoestima y autoeficacia.
- Perspectiva y conocimiento social.	- Conciencia profesional.
- Comunicación y apertura hacia los demás.	- Trabajo en equipo.

Fuente: elaboración propia a partir de (Senra, 2006)

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Refiriéndonos ya más en concreto a nuestro objeto de estudio, volvemos a hacer referencia a las aportaciones del Comité de expertos en Formación para la elaboración de Perfiles profesionales (Generalitat de Catalunya, 2012), establece las siguientes capacidades o competencias para el Educador/a social que trabaja en centros de menores (prácticamente similar entre la de centros residenciales y la de centros abiertos):

Cuadro 31. Capacidades del educador/social de menores.

<ul style="list-style-type: none">- Capacidad de planificación y organización del trabajo.- Capacidad para trabajar en equipo.- Capacidad de empatía y reconocimiento del otro.- Capacidad de comunicación verbal y no verbal con la familia y los niños.- Capacidad para identificar las dinámicas familiares y los tipos de familias.- Capacidad para identificar los códigos de las diferentes culturas y facilitar la comprensión de las mismas.- Capacidad para aplicar técnicas de dinamización de grupos.- Capacidad para gestionar de manera alternativa los conflictos entre los niños, adolescentes y las familias.- Capacidad para determinar y aplicar las tecnologías de la información y la comunicación y la comunicación alternativa.	<ul style="list-style-type: none">- Capacidad para respetar las decisiones, los ritmos y los intereses de los niños, adolescentes y las familias. Incorporándolos a las tareas educativas.- Capacidad de transmitir mensajes positivos.- Capacidad de respetar el ritmo de las organizaciones y las instituciones.- Capacidad de aprendizaje y auto-aprendizaje.- Capacidad asertiva.- Capacidad para ser creativos e innovadores.- Capacidad para gestionar los cambios.- Capacidad de motivarse e implicarse con el trabajo.- Capacidad para establecer relaciones de proximidad y de disponibilidad.- Capacidad de ser discreto y mantener la privacidad.- Capacidad para establecer vínculos afectivos y relaciones interpersonales.- Capacidad de utilizar el sentido del humor como recurso educativo.- Capacidad de controlar las emociones.
---	---

Fuente: elaboración propia a partir de (Generalitat de Catalunya, 2012)

Tenemos que hacer mención en este sentido al trabajo de Juan José Sarrado y Elisia Fernández (2012) sobre las competencias de los educadores/as sociales en los centros de internamiento de medidas judiciales (específicamente en los centros de justicia juvenil de la Generalitat de Catalunya). Resulta muy interesante del trabajo cualitativo de investigación, la aproximación al objeto de estudio desde el discurso de los agentes educativos implicados y desde casos reales que evidencian la competencia o incompetencia de los propios profesionales. Desde esta aproximación por lo tanto teórico-práctica identifican seis dimensiones en torno a las cuales pivota la acción educativa de los educadores/as sociales en los centros de menores de medidas

judiciales. Estas dimensiones serían: La relacional, la comunicacional, la organizativa-técnica y ético-legal, la evaluadora, la formativa, y por último la investigadora. Dentro de cada una de estas dimensiones diferencian un conjunto de capacidades o competencias (término que utilizan simultáneamente) específicas del educador/a de menores en este tipo de contextos. Lo podemos observar con detalle en el siguiente cuadro:

Cuadro 32: Competencias del educador/a en los centros de medidas judiciales.

<i>DIMENSIÓN RELACIONAL</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de acogida - Capacidad de cercanía - Capacidad de paciencia - Capacidad de contención - Capacidad de comprensión - Capacidad de acompañamiento - Capacidad de estima - Capacidad de vínculo
<i>DIMENSIÓN COMUNICACIONAL</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de escucha - Capacidad empática - Capacidad asertiva - Capacidad mediadora - Capacidad tutorial-referencial
<i>DIMENSIÓN ORGANIZATIVA, TÉCNICA Y ÉTICO-LEGAL</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad interdisciplinar - Capacidad de trabajo en equipo - Capacidad de ideación, planificación y desarrollo de la intervención educativa personalizada - Capacidad informadora - Capacidad ético-legal - Capacidad crítica y creativa
<i>DIMENSIÓN EVALUADORA</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de detección de necesidades y de evaluación d proceso y productos - Capacidad de interpelación y coparticipación en la evaluación de su tarea profesional
<i>DIMENSIÓN FORMATIVA</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de identificación de necesidades de formación continuada y de su incorporación a la tarea profesional - Capacidad de participación activa en sesiones de supervisión y asesoramiento técnico

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

	<ul style="list-style-type: none">- Capacidad de formación de educadores noveles- Capacidad de actualización de tareas y retos profesionales
<i>DIMENSIÓN INVESTIGADORA</i>	<ul style="list-style-type: none">- Capacidad investigadora- Capacidad propositiva- Capacidad de ideación y co-liderazgo de los proceso de innovación, cambio y mejora

Fuente: elaboración propia partir de (Sarrado & Fernandez-Diaz, 2012)

Otros enfoques desde la práctica profesional se han centrado más que en competencias o capacidades, en definir características personales, habilidades o cualidades atribuibles al supuesto Educador/a de menores. En cierta medida acaban recogiendo muchas de las competencias ya mencionadas por lo que no nos detendremos con detalle en ellas. Solo utilizaremos a modo de ejemplo dos entre las muchas existentes. La primera la que realizan Fernández y Hamido (2011), adaptando algunas de las definiciones anteriores de animador sociocultural propuestas por Pérez Serrano (2003). *“El educador de menores debería ser una persona dinámica y dinamizadora, motivada y motivadora. Abierta a las relaciones interpersonales y sociales, respetuosa, con capacidad de diálogo y comunicación. Que tenga confianza en la capacidad de los grupos y esté convencido de la importancia del autodesarrollo personal a través de la dinámica grupal. Que esté preparado para aprender constantemente, que sea investigador continuo de su praxis. Debe estar implicado en el entorno, abierto al desarrollo comunitario y cultivando la interdisciplinariedad al servicio de proyectos comunes. Debe estar comprometido con la transformación de la sociedad y el cambio social. Debe tener equilibrio y madurez psíquica, flexibilidad emocional para afrontar los conflictos, tolerante y con capacidad de escucha. Debe tener capacidad de análisis y ejercer la crítica con espíritu constructivo”* (Fernandez, Hamido, & Fernandez, 2011, pág. 131).

La segunda la aportación de Martín, Gallego y Alonso (2010), desde un enfoque teórico-práctico de la educación social, partiendo de caso y situaciones que cuyo análisis provoca la reflexión sobre la práctica profesional con menores. En referencia a las competencias personales y sociales des educador/a social, las describen de la siguiente manera:

- *Conciencia de uno mismo*: tomar conciencia de las emociones, adecuada valoración de sí mismo y confiar en sí mismo.

- *Autorregulación:* autocontrol, confiabilidad, integridad, innovación y adaptabilidad.
- *Motivación:* logro, compromiso, iniciativa y optimismo.
- *Empatía:* comprensión, orientación, diversidad y conciencia política.
- *Habilidades sociales:* influencia, comunicación, liderazgo, capacidad de cambio, manejo de conflictos, cooperación y capacidad de equipo.

Por último haremos mención a otros enfoques que describen la figura del educador/a de menores a partir de su metodología, es decir a través de las herramientas y estrategias que debe utilizar en su intervención socioeducativa. Sería el caso de los trabajos de Sedó (2001), Tarin y Navarro (2006), Garrido (2006), Vallés (2010) o Fryd (2011) entre otros. No desarrollaremos este enfoque ya que estaríamos entrando en otra área de estudio, que aunque relacionada con el perfil profesional y las funciones, afectaría principalmente al dominio de la metodología y tendría que suponer un tipo de trabajo diferente.

2.4.2.3. Propuestas de formación complementaria.

Cualquier profesional tiene una relación directa con una propuesta formativa genérica, en nuestro caso el título de grado universitario de Educación social. Pero también una propuesta formativa específica, de carácter complementario a la anterior. De hecho todo el análisis de competencias y funciones realizado hasta el momento viene a derivar en un punto final (aunque a la vez de inicio), que son las consecuencias diríamos formativas que las van a poder sustentar (Sáez & G.Molina, 2006).

Ya en año 2003, algunos autores como Bernardo Ortín planteaban la necesidad de desarrollar una formación complementaria a la formación básica que ofrecía del título universitario: *“el educador social debe tener una formación permanente, a caballo entre la actualización profesional y reciclaje en el puesto de trabajo, el asesoramiento en materias afines a la educación social y la supervisión profesional y análisis de la práctica educativa”* (Ortín, 2003, pág. 127).

Este mismo autor ya realizaba (anticipándose a las necesidades de su época) una propuesta concreta de contenidos para este tipo de formación especializada, diferenciando cuatro grandes bloques temáticos (Ortín, 2003):

- *Factores relacionados con la subjetividad de la población con la que trabaja:* Formas de percepción de la realidad. Programas de procesamiento de la información. Orientación de la atención. Prevalencia sensorial. Construcción de mapas mentales. Estrategias neurolingüísticas. Estados personales. Diálogo interno y Guiones de vida
- *Factores relacionados con el proceso de comunicación y cambio:* Elementos de la comunicación. Claves y recursos para comunicación efectiva. Planificación del proceso de cambio. Formulación eficiente de objetivos.
- *Entrenamiento de las habilidades del educador:* Habilidades para la presentación de temas en público. Dirección de reuniones. Recursos, estrategias, ejercicios y actividades orientadas al cambio. Conocimiento y manejo de lenguajes de cambio.
- *Factores relacionados con el análisis del contexto en el que se da la interacción educativa:* Análisis de la Estructura Organizacional y la Cultura Organizacional.

Prácticamente diez años después nos vemos obligados a actualizar esta propuesta, lo haremos a partir de la reproducción del programa de formación complementaria que se adjunta a los perfiles profesionales de educador/a de menores

de la Generalitat de Catalunya (2012)²¹. Nos parece de un acierto impresionante y que evidentemente tiene una relación directa y clara con el catálogo de funciones desarrollado en este capítulo. En nuestra opinión, marcando la línea de la formación específica que requiere el perfil profesional objeto de esta tesis; y que podría dar paso a múltiples propuestas formativas tanto en el ámbito universitario como en el de las entidades profesionales dedicadas la formación continua.

Cuadro 33. Propuesta de formación complementaria específica para el educador/a de menores.

1. Marco normativo	
<ul style="list-style-type: none"> - Ley de servicios sociales. Cartera de servicios y prestaciones sociales. La red de servicios de atención a la infancia. - Ley de protección a la infancia y la adolescencia. - Conceptos básicos: situación de riesgo y desamparo. Tipología de medidas de protección. - Responsabilidades administrativas y judiciales. - Los servicios sociales básicos. Equipos de atención primaria, ayuda a domicilio y centros abiertos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los sistemas y recursos educativos, sanitarios, sociales y de justicia que afectan a la infancia y a las familias. - Protocolos existentes sobre situaciones de riesgo. - Confidencialidad y protección de datos. - El perfil profesional del educador social.
2. Intervención socioeducativa con niños y adolescentes	
<ul style="list-style-type: none"> - Las etapas evolutivas del niño y el adolescente. - Niños y adolescentes con necesidades especiales. - Influencias de los entornos socioculturales del niño y los grupos relacionales. - Necesidades y demandas por niveles de intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> - La intervención socioeducativa como herramienta para el desarrollo a nivel individual y grupal para el abordaje de situaciones difíciles o de crisis. - Gestión de las emociones. - La ética y la deontología aplicada al ámbito de la infancia y la adolescencia.
3. Trabajo con familias	
<ul style="list-style-type: none"> - Modelos de familia: estructuras, patrones relacionales y dinámicas de funcionamiento. - Familias con culturas diferentes y culturas propias del contexto. - Necesidades y demandas de las familias. - Herramientas para la detección de déficits en las capacidades parentales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Herramientas para la comprensión y la intervención en las dinámicas relacionales del grupo familiar. - Estrategias para la adquisición de habilidades sociales para la capacitación parental. - Trabajo en red. - Acción comunitaria como estrategia de desarrollo.

²¹ Esta propuesta de formación complementaria específica se considera al menos de 12 créditos ECTS equivalentes a unas 174 horas presenciales y a 50 horas de prácticas.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

4. Metodología y técnica de intervención	
<ul style="list-style-type: none"> - La mediación y la resolución de conflictos. - Estrategias para el control del comportamiento (trastornos de conducta, agresividad, violencia...). - Técnicas de gestión de las emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos y técnicas de observación. - Motivación y participación. - Gestión del tiempo. - Dinámicas de grupo.
5. Metodología y técnica de intervención II	
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del proyecto educativo de centro (PEC) - Elaboración del proyecto educativo individual (PEI) - Elaboración de proyectos de intervención grupal (menores y familias). 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de informes socioeducativos. - Elaboración de memorias.
6. El trabajo en equipo y el trabajo en red	
<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo en equipo interdisciplinario (concepto, metodología y evaluación). - Las técnicas de trabajo en equipo. Sistemas de coordinación y continuidad asistencial - Mitos del trabajo en red. 	
7. Mejora de la calidad	
<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos generales de calidad: procedimientos y procesos. - Diseño de objetivos y de indicadores de evaluación. - La evaluación de la satisfacción de los usuarios y sus familias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implantación de protocolos de registro. - El plan de calidad del centro.

Fuente: elaboración propia a partir de (Generalitat de Catalunya, 2012)

Tras esta aproximación teórica y de exploración documental sobre nuestro objeto de estudio, pasamos a continuación a desarrollar el estudio comparado. Comenzando por describir de forma exhaustiva cada unidad de comparación para poder posteriormente aplicar el método comparativo para su detallado análisis y extracción de las conclusiones oportunas. Por operatividad del trabajo hemos optado por elaborar un discurso descriptivo a partir de las informaciones obtenidas de las fuentes documentales y del propio cuestionario.

3. ESTUDIO COMPARADO.

Consideramos la investigación comparada como método de conocimiento de la realidad, y sobre todo como modo eficaz para extraer conclusiones prácticas a partir del análisis de semejanzas y diferencias entre unidades comparativas similares. Es decir, *"la comparación como método científico no consiste en relacionar hechos observables sino en relacionar relaciones o incluso modelos de relaciones entre sí. La comparación establece el lazo mediador entre lo cognitivo y lo social a través de unas operaciones básicas. Son los actos que realiza el observador al enfocar su cognición sobre los fenómenos que le resultan de interés"* (Schiriewer & Pedró, 1993, pág. 48)

Siguiendo el método comparativo originario de Hilker y Bereday (Bereday, 1968), actualizado por autores como Raventós (1990) o Ferrer (2002), se pueden diferenciar cuatro etapas o fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación.

En la fase de descripción se plantea la información de cada unidad comparativa, siguiendo el esquema de las variables de comparación establecidas para la investigación.

La fase de interpretación intenta dar explicaciones sobre el fenómeno estudiado. Pone énfasis y profundiza la etapa descriptiva. Se trata de encontrar el por qué y para qué de las descripciones hechas. Requiere de mayor conocimiento por parte del investigador de la historia del fenómeno estudiado.

La yuxtaposición tiene como finalidad colocar ordenadamente en paralelo las variables sobre las que se viene trabajando. Se yuxtaponen aquellos elementos de un sistema que guardan correspondencia con sus iguales en otro. Cuando se colocan frente a frente los elementos seleccionados, se desprende una información sobre sus diferencias y semejanzas (Ferrer, 2002)

La cuarta fase, donde debe haber un criterio de comparación que la oriente, establece relaciones entre dos o más fenómenos de un mismo género, relaciones que sirven para deducir una congruencia, una afinidad o una discrepancia. Se trata de ver si las características de los fenómenos que se comparan se corresponden totalmente, en parte o no se corresponden. Una vez realizado este paso ya se pueden emitir conclusiones del estudio y surge un conocimiento nuevo emergido de la comparación.

3.1. Descripción de variables.

Se establecen las siguientes variables para su utilización en la comparación. A través de las mismas se pretende detectar aquellos elementos significativos para dar respuesta a las preguntas de la investigación con la aplicación del método comparativo.

Nuestro objeto de estudio lo constituye el perfil profesional del educador/a social en los centros de menores de la Comunidad valenciana. Entendiendo que el perfil profesional de una profesión podría definirse como la descripción de competencias y capacidades requeridas para el desempeño de una ocupación, así como sus condiciones de desarrollo profesional. Que está compuesto por la declaración de la competencia general, la descripción de unidades de competencia, las realizaciones profesionales y los criterios de realización o ejecución, independientemente del área profesional y/o ámbito de desempeño en el que desarrolle sus funciones (Marzo & Fajardo, 2012)

Las variables se encuentran agrupadas en cuatro áreas de contenidos que intentan definir las dimensiones que constituyen el Perfil profesional del Educador/a social en los centros de menores: Perfil demográfico, Perfil formativo, Perfil laboral y Práctica profesional. Estas áreas abordan aquellos aspectos que tras la aproximación conceptual y teórica al objeto de estudio, se han predeterminado como recurrentes en el tema, como puede deducirse de otros trabajos similares como el de Mayte Marzo en Barcelona (2012) y Laura Cruz en Galicia (2011). Hemos incluido un área introductoria que ayude a contextualizar el espacio profesional que va a definir cada una de las variables posteriores.

Variable 1. CONTEXTUALIZACIÓN: En la categoría de estudio “centros de menores” se han incluido tres unidades de comparación se consideran los más representativos en el ámbito de menores, entendiéndolos como espacio específico y con identidad propia en el desarrollo profesional de la educación social (Guerrero & Calero, 2013). En esta primera área se pretende definir cada uno de ellos; Centros residenciales de protección, Centros de internamiento de medidas judiciales y Centros de Día. El ámbito de menores es mucho más amplio que esta “categoría”, ya que quedan fuera de ella los educadores/as que trabajan en los servicios sociales municipales, en los equipos de intervención y atención familiar, en programas de inserción sociolaboral, en diversos programas de prevención (absentismo escolar, drogas, etc), y en equipos de

medidas judiciales en medio abierto, entre otros. Pero se ha considerado que las unidades de comparación elegidas responden y pueden ser significativas de los principales espacios clásicos de intervención en el ámbito de menores, lo que se ha venido a denominar: protección, reforma y medio abierto (Blanco & Rodríguez, 2007). Además de ofrecer una elevadísima concentración demográfica de educadores/as que permitiese hacer posible el estudio.

Subvariable 1.1. Definición del recurso: Pretendemos contextualizar el espacio de intervención profesional del educador/a. Analizando los desarrollos legislativos que definen cada unidad de comparación y aquellos documentos administrativos que puedan aportar información relevante sobre la organización y estructura de cada recurso.

Subvariable 1.2. Tipo de recurso: Dentro de cada unidad de comparación se han encontrado diferentes tipos de centros. Según la orden de 19 de febrero de 2003 de la Consellería de Bienestar social de la Generalitat valenciana en su artículo 23. Se establecen cuatro tipos de centros de acogimiento residencial: Centros de recepción, centros de acogida, hogares funcionales y pisos de emancipación. Esta clasificación aunque sigue en vigor a nivel legislativo ha sido sustituida a nivel administrativo por la siguiente¹:

- Centros de recepción
- Centros de acogida de atención específica.
- Centros de acogida funcionales
- Centros de acogida de necesidades especiales
- Centros de acogida embarazadas
- Centro de acogida atención terapéutica

En el ámbito de los centros de medidas judiciales se identifican más que tipos de centros, diferentes tipos de medidas que se pueden ejecutar en los centros. Según el artículo 7 de la ley orgánica 5 /2000 de 12 de enero, podrían establecerse al menos 5 tipos de centros según las medidas de internamiento que se establecen: régimen cerrado, régimen semi-abierto, régimen abierto, atención terapéutica y convivencia en grupo educativo (Uceda & Navarro, 2013). Tras explorar la realidad de este tipo de centros en la Comunidad valenciana hemos optado por diferenciar únicamente centros que ejecutan todo tipo de medidas y aquellos específicos de carácter terapéutico o de convivencia en grupo educativo:

¹ Según pliego de condiciones para le gestión de plazas residenciales de protección DOCV nº 7151. 13/11/2013

- Centros de medidas judiciales (diverso tipos de medidas).
- Centros de medidas judiciales terapéuticos.
- Centros de medidas judiciales de convivencia en grupo educativo.

En el ámbito de los centros de Día, según la orden de 17 de enero 2008 de la Consellería de Bienestar social de la Generalitat valenciana, existe una diferenciación entre dos tipos de centros. Los centros de Día de inserción sociolaboral y los Centros de Día de apoyo convivencial y educativo, pudiendo combinarse ambas modalidades. A nivel de nuestro estudio por lo tanto se han definido tres categorías:

- Centros de día de apoyo convivencial y educativo.
- Centros de día de formación e inserción sociolaboral.
- Centros de Día de formación e inserción sociolaboral y de apoyo convivencial y educativo.

Subvariable 1.3. Tamaño del recurso: Nos interesa conocer el número de plazas del centro en el que desarrolla su labor el educador/a. Ya que se trata de una variable que puede condicionar otras como el desarrollo de funciones o la satisfacción. Influyendo directamente en el número y composición de los equipos profesionales..

Subvariable 1.4. Composición del equipo educativo: El número de educadores en cada centro (determinado por el tamaño y el tipo de recurso) es una variable a tener en cuenta por su posible influencia en el desarrollo de funciones, así como por las diferencias en las dinámicas organizativas e institucionales que se pueden generar (Serrat, 2011). También nos interesa conocer la influencia de la convivencia en los equipos educativos con otras figuras profesionales.

Subvariable 1.5. Tipo de entidad: Hemos considerado hacer esta diferenciación a partir de las tradiciones históricas relevantes en el sector (Petrus, 2000). Pretendemos estudiar la predominancia de algún tipo y si produce influencias en alguna otra variable. Diferenciamos principalmente tres tipos de entidades

- Las de carácter público, considerando únicamente los centros propios de la administración pública (en este caso la comunidad autónoma, la diputación provincial o el ayuntamiento). Cuya dirección y personal las constituyen personal perteneciente a la administración pública del tipo que sea.
- Las de carácter privado aconfesional. Considerando empresas, fundaciones, asociaciones, cooperativas, etc que no tengan una vinculación explícita con alguna entidad de carácter religioso.

- Las de carácter privado confesional. Independiente de la fórmula jurídica que adopten, consideramos en esta categoría a entidades que tienen vinculación directa con una congregación o institución de carácter religioso.

Variable 2. PERFIL DEMOGRÁFICO: podemos considerar el perfil demográfico de una profesión al conjunto de datos básicos que definen la población objeto de estudio (Marzo & Fajardo, 2012). Principalmente la edad y el género.

Subvariable 2.1. Edad: Nos interesa conocer tanto la edad media de los educadores/as que trabajan en los centros de menores, como los grupos de edad en los que se acumula mayor porcentaje de educadores/as. Al tratarse de un desarrollo profesional joven (Caride, 2008) resulta necesario conocer la evolución que se ha podido producir durante los últimos quince años, definir la realidad actual y posibles retos para el futuro.

Subvariable 2.2. Género: Nos interesa conocer la posible feminización que afecta a determinados grupos de profesiones relacionadas con la atención a personas (Amaoroso & Carrasco, 2003). Y si existen diferencias según el ámbito de la intervención con menores.

Variable 3. PERFIL FORMATIVO: Una dimensión fundamental para describir un perfil profesional la constituye la formación que caracteriza a los trabajadores de un determinado contexto laboral (García Molina & Saez, 2010). Entendiendo la formación no únicamente como la titulación oficial que acredita una serie de competencias o que permite el acceso al puesto de trabajo, sino también todo el bagaje formativo del que dispone el profesional (especialización, formación complementaria y continua). Así como la autovaloración de la adecuación de la formación al puesto de trabajo y las necesidades de formación que se detectan.

Subvariable 3.1. Titulación: Nos interesa conocer cuáles son los estudios que caracterizan a las personas que ostentan el puesto de educador/a. Interesándonos especialmente las que disponen del título universitario de Educación social y su proporción con otras titulaciones. Contemplando también *la habilitación profesional* como educador/a social: Según el Consejo general de colegios oficiales de educadores sociales *“La habilitación es un proceso, normalmente extraordinario, que tiene que estar incluido y regulado en la Ley de Creación de un Colegio Profesional o*

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

en el Estatuto de un Colegio Profesional, ya que los Colegios Profesionales son, por Ley, las únicas instituciones de Derecho Público que pueden otorgar la habilitación para el ejercicio de una determinada profesión” (2003). Se refiere por lo tanto al reconocimiento de capacitación profesional que han recibido personas que sin tener los estudios universitarios de Educación social, han acreditado una experiencia profesional suficiente para el desarrollo de su puesto de trabajo actual. Según se establece en la disposición adicional de la Ley 15/2003, de 24 de noviembre de la Generalitat Valenciana, de Creación del Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat valenciana. Nos indica mayor información para definir adecuadamente el perfil profesional (ya que no solo se refiere a la formación académica inicial).

Subvariable 3.2. Formación complementaria: Nos referimos a otros títulos universitarios (grado, diplomatura o licenciatura y masters o post grados oficiales) y otros tipos de formación ofrecida por la propia institución o por otro tipo de organismos y entidades que complementan la formación de los educadores/as.

Subvariable 3.3. Formación continua: Entendida como aquella cuyo objetivo es mejorar o adaptar las capacidades profesionales de sus trabajadores, sus conocimientos o sus cualificaciones a condición de que tengan relación con la actividad o profesión que realicen (Ministerio de trabajo y seguridad social, 1994). Considerando las siguientes categorías y prestando especial atención al formación especializada en el ámbito de menores.

- Grado , Master, Doctorado, Institucional y Especializada.

Subvariable 3.4. Adecuación de la formación: Solicitando a los propios educadores/as una valoración sobre si consideran adecuados los niveles de formación de los que disponen en relación al trabajo que tienen que realizar.

Subvariable 3.5. Necesidades de formación: Nos referimos a la formación de carácter especializado en el ámbito de menores. El interés de estudiar esta dimensión reside principalmente en dos aspectos. Por un lado detectar aquellas realidades que emergen como necesidades de formación específica para un adecuado desarrollo profesional en este sector. Por otro, para conocer los niveles de motivación e interés por la formación de este colectivo profesional y aquellos temas que reclaman más su atención. Partiremos de una lista de temas considerados como relevantes en la intervención socioeducativa con menores según ya han explorado otras investigaciones (Marzo & Fajardo, 2012), completada por las aportaciones que desde

la propia experiencia se han detectado (Tarin & Navarro, 2006). Se han establecido al menos 17 temas de interés en el ámbito de menores respecto a los cuales se intenta obtener la valoración de los profesionales: drogodependencias, interculturalidad, conductas violentas, maltrato y abuso infantil, violencia de género, violencia filio-parental, programación y evaluación, contención emocional y física, intervención familiar, afectividad y sexualidad, problemas de conducta, salud mental, relación de ayuda-coaching, desarrollo comunitario, gestión de emociones, resolución de conflictos y habilidades de comunicación.

Variable 4. PERFIL LABORAL: Constituye la dimensión del perfil profesional que refleja las condiciones laborales propiamente dichas. En un sector profesional donde convive la función pública junto con el sector privado, y que está sometido a los vaivenes de la evolución de las políticas sociales (Lopez, 2007), resulta de gran importancia estudiar en que situación laboral se encuentran los educadores/as. Pretendemos detectar el grado de estabilidad laboral (tipo de contrato y antigüedad), las condiciones (horarios), los niveles de reconocimiento y organización profesional (colegiación, habilitación), y la vinculación profesional con la dimensión social de la profesión (voluntariado y participación social).

Subvariable 4.1. Tipo de contratación: Entendido como indicador que junto con el anterior caracteriza sustancialmente las condiciones labores. Nos interesa conocer el carácter del empleo en el sector (temporalidad y condiciones de las contrataciones).

Subvariable 4.2. Antigüedad: Tiempo de permanencia en la entidad, considerándolo un indicado indicador relevante de la estabilidad laboral y como variable de gran influencia para medir otras dimensiones.

Subvariable 4.3. Tipo de horario laboral: Pretende conocer las características horarias de la jornada laboral y su influencia en otras variables del desarrollo profesional. Se diferencia principalmente entre horarios de turnos variables y horarios de tipo fijo. Así como horarios diurnos, vespertinos, nocturnos o de fin de semana.

Subvariable 4.4. Colegiación: Al no tratarse la Educación social de una profesión regulada, no exige la colegiación profesional para su desarrollo. Aun así consideramos interesante conocer esta variable como elemento caracterizador de la fuerza y desarrollo de un determinado colectivo profesional (Oslé, 2013).

Subvariable 4.5. Participación social: Se refiere a la participación activa en la actualidad en algún tipo de organización civil o religiosa que desarrolle una dimensión social. A través de esta variable se intenta detectar la relación entre el perfil profesional y el compromiso social asociado que se le supone a este tipo de trabajo (Bueno, 1996). También contempla las **experiencias previas de voluntariado:** Como elemento que puede caracterizar el perfil profesional y que además indica también información valiosa sobre el modo de acceso al empleo.

Variable 5. PRÁCTICA PROFESIONAL: Define el desarrollo profesional actual de los educadores/as sociales en los centros de menores de la comunidad valenciana. Tanto en la definición y desarrollo de las funciones que se le atribuyen a este profesional específico (Marzo & Fajardo, 2012). Como en el estado de la satisfacción, expectativas, puntos fuertes y débiles de la práctica profesional y cuestiones metodológicas respecto a la intervención que se realiza (Moyano, 2013).

Subvariable 5.1. Identificación de modelos de intervención: Nos interesa conocer si el educador/a se identifica con algún modelo de intervención o metodología específica dentro de las ciencias sociales y educativas. Previamente hemos definido algunas de las corrientes o tradiciones con mayor influencia en las prácticas socioeducativas actuales: constructivismo, psicología positiva-coaching, programación neurolingüística, modelo sistémico-familiar, modelo cognitivo conductual, desarrollo comunitario, escuelas de la Gestalt, psicoanálisis, pedagogía de la vida cotidiana, modelo de la competencia social, animación sociocultural, pedagogía humanista y pedagogía participativa-educación popular.

Subvariable 5.2. Innovación pedagógica: Se refiere a la implementación de cualquier tipo de programa o investigación sobre la práctica socioeducativa en la que esté participando directamente el educador/a social. Pretendemos conocer tanto el grado de innovación, cómo el tipo de programas que se desarrollan.

Subvariable 5.3. Valor añadido de la práctica profesional: Nos referimos a aquellos elementos propios de la cultura organizativa que facilitan el desarrollo profesional (Jimenez, 2010). Centramos nuestro estudio en la referencia a algunos de ellos: trabajo en equipo, compromiso social, investigación socioeducativa, trabajo en red, participación en la dinámica organizativa e institucional, formación continua, satisfacción y enriquecimiento personal, creatividad y flexibilidad.

Subvariable 5.4. Dificultades de la práctica profesional: intentaremos determinar aquellos elementos que los profesionales identifican como mayor dificultad para el futuro desarrollo de su práctica profesional. Partiremos de algunas dimensiones señaladas por algunos autores como retos para el educador/a que trabaja con menores (Fryd, 2011): edad, precariedad en las condiciones laborales, elevada exigencia del trabajo, excesiva implicación emocional, deficiente dinámica organizativa e institucional, deficiente formación y especialización, conciliación con la vida familiar, escasas posibilidades de promoción interna, riesgo de agresiones.

Subvariable 5.5. Satisfacción: Nos interesa conocer el grado de satisfacción general en el puesto de trabajo actual. Pero también la satisfacción respecto a aspectos más concretos como el salario, los horarios, las funciones, la estabilidad laboral, la dinámica organizativa e institucional, el trabajo educativo con los menores, la intervención con las familias y la coordinación con otros agentes sociales.

Subvariable 5.6. Expectativas: Debido a la relativa juventud de la profesión y al reto profesional que algunos autores sitúan en la permanencia en los trabajos de atención directa (Moyano, 2013); queremos conocer la proyección de futuro que el profesional realiza sobre su trabajo en un centro de menores. Nos interesa tanto su expectativa respecto a finalizar su vida laboral en un centro de menores, como su expectativa respecto a cambiar de ámbito de intervención tanto dentro como fuera del campo de la intervención socioeducativa.

Subvariable 5.7. Funciones: Vamos a utilizar la diferenciación de funciones establecidas por Mayte Marzo en su investigación sobre los centros de atención residencial a menores en Barcelona y provincia (2012). Coincide en cierta medida con las aportaciones al respecto de Fernández del Valle (2004) y diferencia principalmente tres tipos de funciones para el educador/a social: las derivadas de la atención directa a los menores, las derivadas de la sistematización de la intervención educativa y las derivadas del trabajo en equipo. Se ha realizado una nueva adaptación de las mismas para que pudiese responder mejor a la categoría objeto de estudio “centros de menores”. Dentro de cada tipo se han definido las siguientes funciones específicas, de las que pretendemos obtener cual es su grado de desarrollo en la práctica actual del educador/a social:

Funciones derivadas de la atención directa:

<ul style="list-style-type: none">- Atender las necesidades afectivas de los menores.- Atender las necesidades básicas (alimentación, higiene, salud, etc).- Dinamizar el grupo educativo.- Acompañar al menor en los espacios de vida cotidiana (televisión, ocio, compras, etc).- Trabajar educativamente el desinternamiento del menor.- Abordar los episodios de violencia y crisis con intervenciones educativas de contención.	<ul style="list-style-type: none">- Acompañar educativamente a los menores en la realización de las tareas domésticas (limpieza, cocinar, etc).- Aplicar sanciones y correcciones para mejorar las conductas de los menores.- Realizar procesos de inserción sociolaboral.- Desarrollar acciones para el apoyo escolar.- Dinamizar el ocio y tiempo libre de los menores.- Resolver conflictos derivados de la convivencia.
---	--

Funciones derivadas de la sistematización de la información y de la intervención educativa:

<ul style="list-style-type: none">- Realizar tutorías individualizadas.- Elaborar el proyecto educativo individual.- Aplicar procedimientos establecidos para las situaciones más habituales (salidas, autorización vistas, permisos, fugas, etc)- Utilizar documentos estandarizados (observación, seguimiento, etc) para registrar la intervención.- Coordinación con profesionales de otros recursos (sanidad, escolar, tiempo libre, justicia, inserción laboral, etc).- Contactar con personas de la red social del menor (familiares, amigos, voluntarios, etc).	<ul style="list-style-type: none">- Realizar tareas administrativas relacionadas con la gestión económica y la financiación del centro.- Elaboración de nuevos proyectos que puedan mejorar la intervención que se realiza con los menores.- Realizar orientación familiar.- Diseñar el proyecto de intervención grupal para el grupo educativo.- Participar en el proceso de evaluación inicial de los menores.- Elaborar informes socioeducativos.- Realizar la evaluación y el informe final del proyecto educativo individual.
---	--

Funciones derivadas del trabajo en equipo:

<ul style="list-style-type: none">- Participación activa en las reuniones de equipo.- Realizar sesiones de supervisión sobre el trabajo educativo.- Acompañar la integración de educadores/as nuevos en el centro.- Actualizar las habilidades y los conocimientos propios a través de la formación continua.	<ul style="list-style-type: none">- Implicación en las tareas relacionadas con un sistema de gestión de la calidad.- Supervisar alumnos de prácticas en el centro.- Participar en la elaboración del proyecto educativo de centro y en la programación anual.- Participación en las reuniones de seguimiento y revisión de los proyectos educativos individuales.- Dinamización de acciones para favorecer la comunicación en el equipo educativo.
--	--

3.2. Descripción e interpretación de las unidades de comparación.

A continuación vamos a describir en profundidad cada una de las unidades de comparación establecidas dentro de la categoría de estudio “centros de menores”. Para ello hemos realizado un estudio detallado de las fuentes documentales que nos aportan información sobre las mismas y posteriormente hemos ido desmenuzando de forma descriptiva la información obtenida del cuestionario distribuido entre los educadores/as de los centros.

Hemos distribuido la información siguiendo la estructura de las variables ya descritas, agrupándolas en cinco grandes bloques: Contextualización del recurso, Perfil demográfico del educador/a, Perfil formativo del educador/a, Perfil laboral del educador/a y características de su Práctica profesional.

Tabla 4. Resumen de las dimensiones y de las variables para el estudio comparado.

VARIABLES	SUBVARIABLES
1.CONTEXTUALIZACIÓN	1.1. Definición del recurso 1.2. Tipo de recurso 1.3. Tamaño del recurso 1.4. Composición del equipo educativo 1.5. Tipo de entidad
2.PERFIL DEMOGRÁFICO	2.1. Edad 2.2. Género
3.PERFIL FORMATIVO	3.1. Titulación 3.2. Formación complementaria 3.3. Formación continua 3.4. Adecuación de la formación 3.5. Necesidades de formación
4.PERFIL LABORAL	4.1. Tipo de contratación 4.2. Antigüedad 4.3. Tipo de horario laboral 4.4. Colegiación 4.5. Participación social
5.PRÁCTICA PROFESIONAL	5.1. Identificación de modelos de intervención 5.2. Innovación pedagógica 5.3. Valor añadido de la práctica profesional 5.4. Dificultades de la práctica profesional 5.5. Satisfacción 5.6. Expectativas 5.7. Funciones : Funciones derivadas de la atención directa / Funciones derivadas de la sistematización de la información y de la intervención educativa / Funciones derivadas del trabajo en equipo

Fuente: elaboración propia

3.2.1. UNIDAD DE COMPARACIÓN Nº 1:

“EDUCADORES/AS QUE TRABAJAN EN CENTROS RESIDENCIALES DE PROTECCIÓN”

Variable 1. CONTEXTUALIZACIÓN.

En Marzo de 2014² existían en la Comunidad valenciana un total de 78 centros residenciales de protección en los que trabajaban 894 educadores/as³ y en los que se atendía a 1173 menores.

Su distribución territorial era la siguiente: en la provincia de Valencia había 37 centros, en la de Alicante 35 centros y en la de Castellón 9 centros.

Refiriéndonos en concreto al perfil profesional que nos ocupa. En los centros residenciales de protección de la Comunidad valenciana, en la actualidad se diferencian dos categorías o grupos profesionales⁴: Educadores/as categoría profesional B (actualmente en la administración pública española corresponde a los grupos profesionales A1 y A2), es decir cuya titulación corresponde a un título universitario (diplomatura, licenciatura o grado). Y educadores categoría profesional C (actualmente en la administración pública española corresponde a los grupos profesionales B y C1), considerados “apoyo educativo”⁵ y que corresponde a titulaciones no universitarias (formación profesional de grado superior o bachillerato). 651 educadores/as estaban contratados en la ya antigua categoría profesional B y 243 educadores/a en la categoría profesional C.

A nivel legislativo los centros residenciales de protección en la Comunidad valenciana están sujetos a las siguientes normas legales:

- Ley 5/1997, de 25 de junio, de la Generalitat Valenciana, por la que se regula el Sistema de Servicios Sociales en el ámbito de la Comunidad Valenciana (DOCV nº 3032, de 10 de julio).

² Según documentación facilitada por la Dirección general del menor y servicios sociales de la Generalitat valenciana (a fecha 7 de marzo de 2014).

³ Estos datos sobre el número de educadores suponen una aproximación, ya que la Generalitat valenciana no dispone actualmente de un listado de profesionales. Delega en un importante número de entidades privadas la contratación del personal, exigiéndoles unas ratios mínimas y un perfil formativo amplio, pero es competencia exclusiva de cada entidad la configuración de las plantillas. **El dato responde a un cálculo realizado sobre las ratios mínimas exigidas a cada tipo de centro.**

⁴ Según lo publicado en el Boletín Oficial del Estado del día 13 de abril de 2007, LEY 7/2007, de 12 de abril, del estatuto básico del empleado público.

⁵ Según documento administrativo de la Generalitat valenciana referenciado al DOGV nº 7151

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

- Ley 12/2008, de 3 de julio, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana.
- Decreto 93/2001, de 22 de mayo, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento de Protección Jurídica del Menor en la Comunidad Valenciana (DOCV nº 4008, de 28 de mayo).
- Decreto 28/2009, de 20 de febrero, del Consell, por el que se modifica el Reglamento de Medidas de Protección Jurídica de menor en la Comunidad Valenciana, aprobado por el Decreto 93/2001, de mayo, del Consell.
- Decreto 23/2010, de 22 de enero, del Consell, per el que se desarrolla el Observatorio Permanente de la Familia e Infancia de la Comunitat Valenciana, (DOCV nº 6192, de 26 de enero).
- Orden de 19 de junio de 2003, de la Consellería de Bienestar Social, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana (DOCV nº 4532, de 27 de junio).
- Orden de 9 de marzo de 2006, de la Consellería de Sanidad y de la Consellería de Bienestar Social, por la que se implanta la Hoja de Notificación para la atención sociosanitaria infantil y la protección de menores en el ámbito de la Comunidad Valenciana (DOCV nº 5250, de 3 de mayo de 2006).
- Orden de 17 de enero de 2008, de la Consellería de Bienestar Social, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat Valenciana.
- Orden 1/2010, de 3 de mayo, de la Consellería de Educación y de la Consellería de Bienestar Social, por la que se implanta la Hoja de Notificación de la posible situación de desprotección del menor detectada desde el ámbito educativo en la Comunitat Valenciana y se establece la coordinación interadministrativa para la protección integral de la infancia.[2010/5952]. (DOCV nº 6276 de 27 de mayo de 2010).
- Decreto 62/2012, de 13 de abril, del Consell, por el que se regulan los órganos territoriales de coordinación en el ámbito de la protección de menores de la Comunitat Valenciana.
- Decreto 91/2002, de 30 de mayo del Gobierno Valenciano, sobre Registro de los Titulares de Actividades de Acción Social, y de Registro y Autorización de Funcionamiento de los Servicios y Centros de Acción Social, en la Comunidad Valenciana (DOCV nº. 4264).

- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor y de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
- Real decreto legislativo 3/2011 de 14 de noviembre por el que se aprueba el texto refundido de la ley de contratos del sector público (BOE número 276, de 16 de noviembre de 2001).
- Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican el código civil y la ley de enjuiciamiento civil en materia de adopción (BOE número 275, de 17 de noviembre de 1987).
- Código civil y Constitución española.
- Convención de 20 de noviembre de 1989 sobre los derechos del niño, adoptada por la asamblea general de naciones unidas (Instrumento de ratificación de 30 de noviembre de 1990, BOE número 313 de 31 de diciembre de 1990).

a) Definición del recurso “Centro residencial de protección”.

La ley 12/2008 de 3 de julio de Protección integral de la infancia y la adolescencia de la Comunitat valenciana [2008/8605], en su artículo 109 define el acogimiento residencial: *“como una medida de protección que consiste en la prestación de servicios de alojamiento, manutención, apoyo educativo y atención integral del menor en un centro de carácter residencial”*.

Según el artículo 111 de la misma ley, en su punto primero expresa: *“el acogimiento residencial se realizará, con carácter general, en aquellos centros que formen parte de la red pública de centros de protección de menores de la Comunitat Valenciana”*. Según el mismo artículo *“forman parte de la red pública de centros de protección de menores de la Comunitat Valenciana los centros de titularidad de La Generalitat y los centros financiados por ésta, sean de titularidad pública o privada”*.

Respecto a la Finalidad y funciones de los centros de acogimiento residencial; según la orden de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat Valenciana, en su artículo 10 establece: *“Los centros de acogimiento residencial de menores tienen como finalidad esencial prestar la atención y protección necesarias que posibiliten su integridad y correcto desarrollo, así como la formación necesarias para potenciar el proceso individual del menor, a fin de que éste supere sus dificultades*

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

personales, sociales y familiares, y recupere los recursos personales de relación consigo mismo, con sus grupos de socialización de referencia y con la comunidad”

Respecto a sus funciones en el punto 2 del mismo artículo se establece: *“Las funciones de los centros de acogimiento residencial se realizarán en atención a la edad, necesidades y desarrollo evolutivo de los menores atendidos”.*

En el desarrollo de las funciones se tendrán en consideración las siguientes necesidades de los menores:

- El alojamiento, manutención, ritmos vitales de sueño y cuidados básicos.
- Su inteligencia cognitiva.
- Su inteligencia emocional e inserción social.
- Los recursos instrumentales que el menor necesita en cada etapa de su vida,
- El ámbito de desarrollo físico y corporal de los niños,
- Las derivadas del motivo o problema que han determinado el acogimiento en centro.
- Las derivadas de la separación de su familia y de su medio social.

b) Tipo de recurso.

Según el punto 2 del artículo 112 de la ley 12/2008 de 3 de julio de Protección integral de la infancia y la adolescencia de la Comunitat valenciana. Los centros de protección de menores de carácter residencial: *“serán centros abiertos de diversos tipos, de acuerdo con las características de la población que atiendan y de las funciones que cumplan”.* Respecto a esta tipología se estará a la legislación específica existente y a aquella que se dicte en desarrollo o en sustitución de la misma o de la presente Ley. Actualmente en la Comunidad valenciana sigue vigente al respecto la orden de 19 de junio de 2003, de la Consellería de Bienestar Social, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana.

En el artículo 11 de esa orden se hace referencia a los centro de atención residencial atención residencial como *“aquellos centros abiertos destinados a acoger a menores de edad en situación de guarda y/o tutela, prestando servicios de alojamiento, manutención, apoyo educativo y atención integral”.* En su punto 2 los centros de atención residencial se clasifican en: Centros de recepción, Centros de acogida, Hogares funcionales y Centros de emancipación.

A pesar de que esta legislación autonómica siga vigente, la estructuración y tipología actual de los centros residenciales ha sido en parte modificada o matizada. Principalmente en lo referido a los centros de acogida y viene determinada por diferentes resoluciones administrativas.

La tipología de estos centros, el número de plazas y la ratio de educadores viene determinada por el pliego de condiciones para la licitación de las plazas de la Generalitat valenciana⁶. Pliego de condiciones técnicas que debe regir el contrato para la puesta a disposición de la Consellería de Bienestar social de plazas residenciales de protección de menores en centros ubicados en la Comunidad valenciana en la modalidad de concierto, en el periodo 2013-2015.

Dentro de los centros residenciales de protección se establece según la citada normativa, la siguiente tipología de centros:

- Centros de Acogida de **atención específica**: para menores con edades comprendidas preferentemente entre los 12 y 17 años, ambas inclusive, que presenten problemas conductuales que requieran de una intervención socioeducativa centrada en la aceptación, interiorización y cumplimiento de normas y en la adquisición de habilidades sociales que les permita una adaptación adecuada a su entorno, a la vez que se atienden las necesidades sociales, educativas, emocionales y personales que han provocado su desprotección.
- Centros de Acogida de **embarazadas**: para menores embarazadas y/o madres con hijos, que requieran una atención e intervención adecuada a las mismas, a la vez que se atienden las necesidades sociales, educativas, emocionales, y personales que han provocado su desprotección.
- Centros de Acogida **funcionales**: para menores con edades comprendidas entre los 6 y 17 años, ambas inclusive, que presenten necesidades de atención institucional, motivadas por su situación de desprotección, conducta o inadaptación social, a la vez que se atienden las necesidades sociales, educativas, emocionales, y personales que han provocado su desprotección.
- Centros de Acogida de **necesidades especiales**: para menores que preferentemente presenten necesidades especiales de índole física, psíquica o sensorial, que precisen de una atención adecuada a las mismas,

⁶ Documento administrativo en referencia a lo publicado en el Diario oficial de la Comunidad valenciana (DOCV Num. 7151 13/11/2013)

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

a la vez que se atienden las necesidades sociales, educativas, emocionales, y personales que han provocado su desprotección.

- Centros de Acogida de **formación especial y terapéutica**: para menores con edades comprendidas preferentemente entre los 12 y 17 años, ambas inclusive, que presenten entre otras causas, disfunciones graves de conducta que requiera de necesidades especiales de intervención, precisando de una atención específica en un entorno de mayor control y supervisión, la vez que se atienden las necesidades sociales, educativas, emocionales, y personales que han provocado su desprotección. Y siempre que no requieran de un internamiento hospitalario o de una atención médica intensiva.
- Centros de emancipación de **menores extranjeros**: sin definir.
- Centros de **recepción**: Los centros de recepción de menores son establecimientos de carácter abierto y de atención inmediata y transitoria, de acogida a niños y adolescentes en el momento de producirse la necesidad por razones de desprotección.

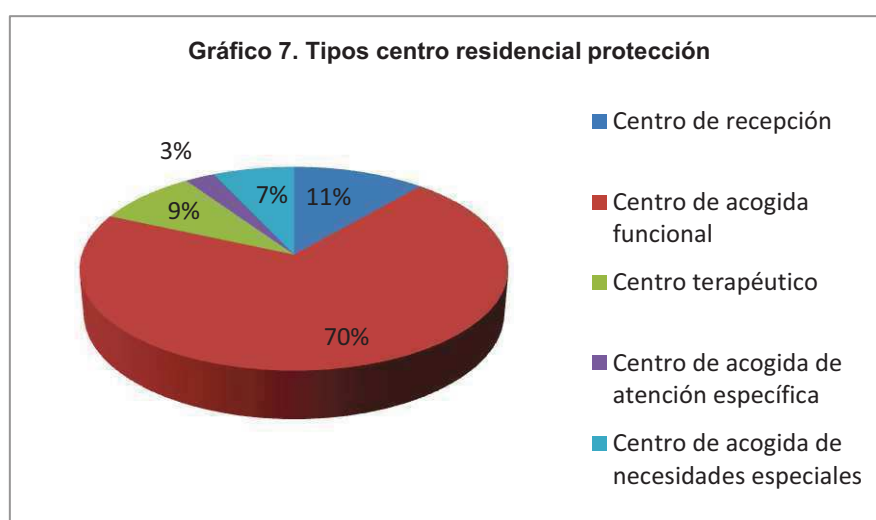
Tabla 5. Centros residenciales de protección según tipología en la Comunidad valenciana

Tipo de centro	Alicante	Castellón	Valencia	Total
Centros : Atención específica	4	0	1	5
Centros Acogida: Embarazadas	1	0	2	3
Centros Acogida: Funcional	14	5	14	33
Centros Acogida: Necesidades especiales	11	1	14	26
Centros Acogida: formación especial y terapéutica	1	1	3	5
Centros Emancipación menores extranjeros	2	0	0	2
Centros de Recepción	2	2	2	6
Totales	35	9	37	78

Fuente: Dirección general del menor y servicios sociales de la Generalitat valenciana (a fecha 7 de marzo de 2014).

Respecto a los educadores/as objeto de estudio de la presente investigación, coincide que un alto porcentaje proviene del tipo de recurso predominante, que es el centro de acogida funcional. Aunque existe una representación de los demás tipos de

recursos, especialmente como veremos posteriormente, de aquellos de mayor tamaño. Se puede observar en el siguiente gráfico⁷.



Fuente: elaboración propia⁸

c) Tamaño del recurso.

Tabla 6. Plazas/menores centros residenciales de protección según tipología en la C.Valenciana.

Tipo de centro	Alicante	Castellón	Valencia	Total
Centros de Acogida: Atención específica	34	0	25	59
Centros de Acogida: Embarazadas	8	0	14	22
Centros de Acogida: Funcional	250	109	261	620
Centros de Acogida: Necesidades especiales	72	6	96	174
Centros de Acogida: Formación especial y terapéutica	35	17	32	84
Centros de Emancipación menores extranjeros	14	0	0	14
Centros de Recepción	59	60	81	200
Totales	472	192	519	1173

Fuente: Dirección general del menor y servicios sociales de la Generalitat valenciana (a fecha 7 de marzo de 2014).

Como ya hemos mencionado, en la Comunidad valenciana existen un total de 78 centros residenciales de protección. El tamaño de los mismos no es homogéneo,

⁷ Todos los gráficos de este apartado son de elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta.

⁸ A partir de este punto todos los gráficos son de elaboración propia a partir de la información obtenida del cuestionario.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

para nuestra investigación hemos optado por agruparlos en cuatro categorías según el número de plazas que ofrecen (6-11 plazas, 11-18 plazas, 19-30 plazas y más de 30 plazas). Los centros mayoritarios son los de tamaño pequeño (43 centros), le siguen los de tamaño medio y grande (32 centros) y solo existen 5 centros de tamaño considerado muy grande (más de 30 plazas).

El tamaño de los centros por provincias se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 7. Tamaño centros residenciales de protección por provincias

	Nº de centros		
	Alicante	Castellón	Valencia
6- 11 plazas	22	1	20
12 -18 plazas	4	2	8
19 -30 plazas	7	6	5
más de 30 plazas	2	0	3

Fuente: Dirección general del menor y servicios sociales de la Generalitat valenciana (a fecha 7 de marzo de 2014).

Se puede observar que un alto porcentaje de los educadores/as entrevistados (79%) desarrollan su labor profesional en centros de tamaño medio (entre 12 y 30 plazas). Posiblemente el tipo de estructura organizativa e institucional de estos centros ha facilitado el acceso al cuestionario de los educadores/as de sus equipos.

d) Composición del equipo educativo.

Según el artículo 52 en su punto 2.1, de la ORDEN de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat Valenciana el equipo educativo del centro está compuesto por:

a) El director, coordinador o responsable del hogar, que ejercerá las funciones descritas en la presente norma y asumirá las tareas de dirección psicopedagógica y de acción social, sin perjuicio de las tareas administrativas necesarias para el

funcionamiento del centro. El director podrá estar asistido por otras figuras profesionales que completen el equipo.

b) Un número adecuado de educadores para el desempeño de las funciones educativas de atención a los menores. La formación y titulación oficial del personal técnico, incluida la dirección, estará relacionada con los campos de la educación social, trabajo social, psicología y pedagogía y disciplinas socioeducativas correspondientes.

c) Profesionales especializados de atención directa en el área escolar, ocupacional-laboral, psicológica, pedagógica y social, así como en cualquier otra área que se considere necesaria para el mejor cumplimiento de las funciones del centro.

A continuación se describe en una tabla la distribución de estos profesionales en los equipos educativos según el tamaño y el tipo de recurso:

Tabla 8. Composición equipos educativos centros residenciales protección.

Tipo de centro	Nº de plazas								
	6	8	10	12	14	18	24	30	42
Atención específica	0,25Dir 4 Ed.B 4 Ed.C 0,50.At.es p	0,25Dir 5 Ed.B 5 Ed.C 0,50.At.es p	0,50Dir 6 Ed.B 6 Ed.C 1 At.esp						
Embarazad		0,50 Dir 4 Ed.B 3 Ed.C 0.At.esp			0,50 Dir 6 Ed.B 3 Ed.C 1.At.es p				
Funcional		0,50 Dir 5 Ed.B 1 Ed.C 0 At.esp		0,50 Dir 8 Ed.B 1 Ed.C 1.At.es p		1,50 Dir 10 Ed.B 2 Ed.C 1.At.es p	1,50 Dir 12 Ed.B 2 Ed.C 1.At.es p	1,50 Dir 13 Ed.B 3 Ed.C 1,50.At.es p	1,50 Dir 15 Ed.B 3 Ed.C 2.At.es p
Necesidades especiales	0,50 Dir 4 Ed.B 2,5 Ed.C 0.At.esp	1 Dir 5 Ed.B 3 Ed.C 0.At.esp	0,75 Dir 5 Ed.B 3 Ed.C 0.At.es p						
Formación especial y terapéutica				1 Dir 10 Ed.B 4 Ed.C 2.At.es p					
Menores extranjeros ⁹	0,25Dir 1 Ed.B 0 Ed.C 0,50.At.es p								

⁹ Datos aproximados a partir de consultas directas a los centros, ya que las ratios no se han podido encontrar en documentos oficiales.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Centros de Recepción ¹⁰									1,50 Dir 15 Ed.B 3 Ed.C 2.At.esp	
---------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--

Abreviaturas: Dir (dirección), Ed (educador/a), At.esp (atención especializada).

Fuente: Dirección general del menor y servicios sociales de la Generalitat valenciana (a fecha 7 de marzo de 2014).

En el artículo 61 de la ORDEN de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat Valenciana se describen las funciones asignadas al educador/a de la siguiente forma:

- *Información, orientación y asesoramiento al menor y sus representantes legales sobre cualquier aspecto relacionado con su proceso de desarrollo personal e inserción social.*
- *Actuación educativa dirigida al proceso personal del menor.*
- *Atención a los ámbitos de socialización del niño, como el grupo educativo al que esté adscrito, la familia, la escuela, el entorno social del centro y de su núcleo familiar de procedencia, el trabajo y los escenarios de ocio y tiempo libre que el menor frecuente.*
- *Asistencia a la comunidad educativa del centro en la medida del alcance de sus responsabilidades.*
- *Acompañamiento y asistencia a cuantos episodios cotidianos afecten a la vida del menor, tales como las tareas derivadas de la atención médica u hospitalaria, requerimientos de los profesores o de otros estamentos escolares del niño, cuestiones derivadas de derechos y bienes del menor y accesibilidad a actividades de ocio y tiempo libre.*
- *Estudio, análisis, evaluación y elaboración del Programa de Intervención Individual y del proceso educativo del menor durante su estancia en el centro. Para lo cual asistirá a cuantas reuniones se le convoquen para el análisis técnico y metodológico de la situación educativa del menor, elaborará los materiales instrumentales de su Programa de Intervención Individualizada y pondrá en marcha cuantas estrategias educativas se desprendan de la evaluación permanente del caso.*

¹⁰ Datos aproximados a partir de consultas directas a los centros, ya que las ratios no se han podido encontrar en documentos oficiales.

e) Tipo de entidad.

Los centros residenciales de protección de la Comunidad valenciana están gestionados en un alto porcentaje de casos por entidades de carácter religioso. Se trata en un su gran mayoría de recursos de titularidad privada concertados con la administración autonómica. Muchos de ellos con un dilatada trayectoria histórica en la atención a menores en situación de desprotección. Sigue existiendo un grupo de centros de titularidad pública gestionados directamente por la administración autonómica o las diputaciones provinciales, en el que se mantienen los centros de recepción por provincia y algunos centros residenciales de tamaño medio o grande (24-30 plazas). Otro grupo de centros está gestionado por entidades privadas de carácter no confesional, dentro de las cuales se diferencian centros de titularidad pública con gestión privada y centros de titularidad privada. A continuación se muestra una tabla en la que se puede observar con detalle esta situación:

Tabla 9. Titularidad del recurso centros residenciales protección.

Nº de centros	Valencia	Castellón	Alicante	Total
Titularidad pública y gestión pública	4	2	4	10
Titularidad pública y gestión privada	5	4	6	15
Titularidad privada y gestión privada	27	3	25	55

Fuente: Dirección general del menor y servicios sociales de la Generalitat valenciana (a fecha 7 de marzo de 2014).

Podemos identificar un total de 28 entidades privadas que gestionan y/o son titulares de los centros. De las cuales 18 en su imagen e información pública reconocen explícitamente tener un carácter religioso¹¹.

Tabla 10. Entidades privadas centros residenciales protección

Explicitan carácter religioso	No explicitan carácter religioso
<i>Fundación amigo</i>	<i>Fundación Diagrama intervención psicosocial</i>
<i>Comunidad Luisa de Marillac de Valencia</i>	<i>Asociación Nueva infancia</i>
<i>Fundación iniciativa solidaria Angel Tomás</i>	<i>Asociación Menuts de Valencia</i>
<i>Instituto de Escuelas cristianas (La Salle)</i>	<i>Instituto pedagógico valenciano...</i>
<i>Hermanos Maristas provincia mediterránea</i>	<i>Cooperativa Castell</i>

¹¹ La clasificación puede no resultar exacta al no haber podido consultar los estatutos de cada entidad.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

<i>Congregación Terciarias Capuchinas</i>	<i>Asociación Emaus</i>
<i>Religiosos Terciarios Capuchinos</i>	<i>Socialia Cooperativa valenciana</i>
<i>Fundación Niño Jesús</i>	<i>A.H.N.P.A.F Nuevo futuro de Alicante</i>
<i>Fundación asilo Ntra. señora desamparados</i>	<i>Fundación Relleu de la comunidad valenciana</i>
<i>Congregación madre de los desamparados (san José de la montaña)</i>	<i>Fundación internacional O'belen</i>
<i>Fundación asilo san juan bautista</i>	
<i>Establecimiento caridad S.P Padre Bernardo...</i>	
<i>Congregación religiosa hermanas de la caridad</i>	
<i>Mensajeros de la paz comunidad valenciana</i>	
<i>Fundación asilo de la encarnación</i>	
<i>O.S.D San José Obrero</i>	
<i>Congregación religiosa Jesus-María</i>	
<i>Nazaret-Fundación padre Fontova</i>	
<i>Hijas de la caridad de San Vicente de Paul</i>	

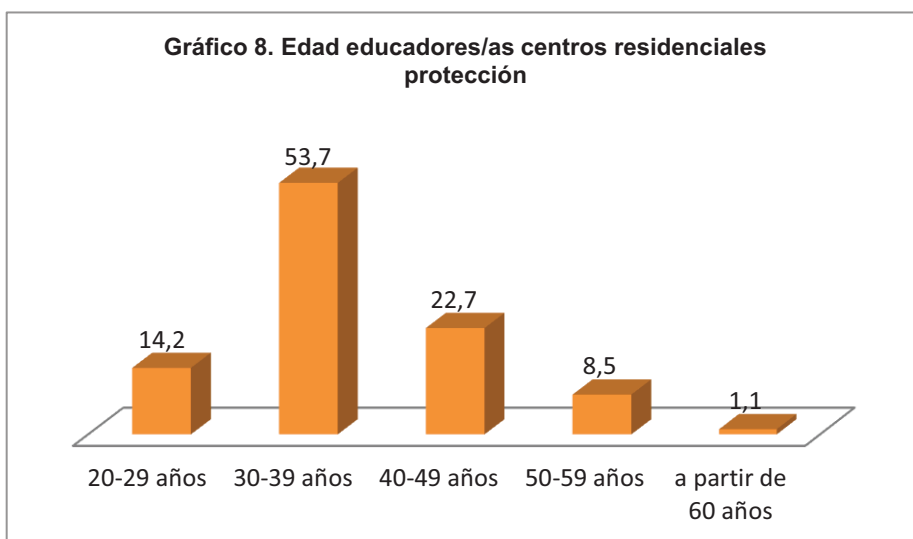
Fuente: datos facilitados por la Consellería de Bienestar social de la Generalitat valenciana en fecha 07 de marzo de 2014.

Respecto a la muestra de educadores/as estudiada, un 57% de los entrevistados trabajan en centros concertados gestionados directamente por entidades de carácter religioso, un 24% en entidades de titularidad pública, un 18% en entidades privadas de carácter confesional y un 1% en otro tipo de entidades.

Variable 2. PERFIL DEMOGRÁFICO.

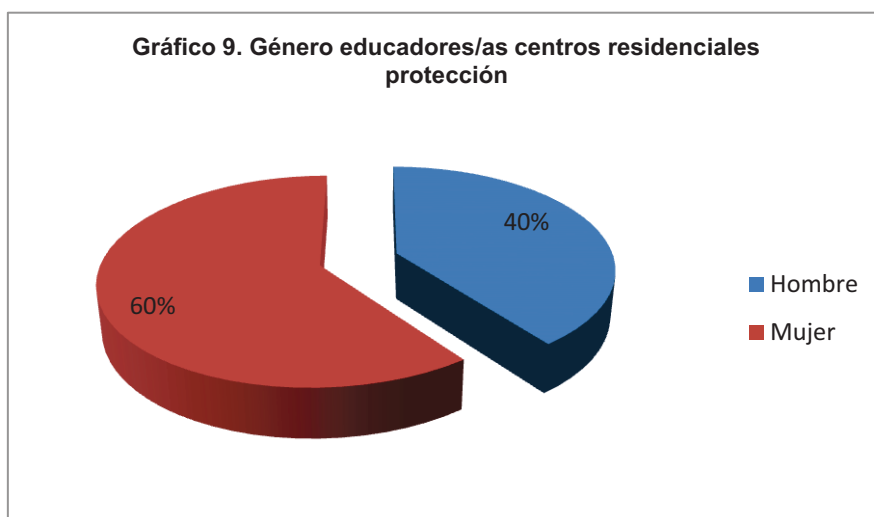
a) Edad.

Los educadores/as que trabajan en centros residenciales de protección tienen una edad media de 37,62 años, concentrándose el mayor número de educadores en el tramo de edad comprendido entre los 30 y los 39 años. A partir de los 50 años disminuye considerablemente el número de educadores y a partir de los 60 años es casi insignificante (un 1,1 de los encuestados). Se puede observar con más detalle en el siguiente gráfico.



b) Género.

En este tipo de recursos trabajan más mujeres que hombres y no existen diferencias significativas en cuanto a la distribución de la edad por género.



Variable 3. PERFIL FORMATIVO.

En los recursos residenciales de protección en la Comunidad valenciana, desde el año 2003 se exige una titulación universitaria para ocupar el puesto de trabajo de educador/a (*Orden de 19 de junio de 2003, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores*). Respecto a esta titulación universitaria estaba especificado lo siguiente: “El educador deberá tener titulación en educación social preferentemente. Aunque también se valorará otras titulaciones de grado medio en áreas y disciplinas de carácter humanístico, social o educativo”. Por lo tanto el acceso al puesto de trabajo de educador/a no requería la exigencia ineludible de un

título específico, al utilizarse en el texto legal la palabra “preferentemente”. El mismo texto legal al que nos hemos referido especifica posteriormente unas ratios mínimas de educadores/as para los centros concertados o posteriormente subcontratados por la administración para gestionar estos servicios. Los centros públicos se seguirán rigiendo por su normativa respecto a personal. Hasta el momento no ha variado esta circunstancia, no constituyendo una exigencia administrativa contratar educadores/as sociales en los centros, aunque como veremos más adelante que si parece existir una apuesta decidida de los centros en este sentido.

a) Titulación.

Como se puede observar en el siguiente gráfico, Educación social y Trabajo social son las dos titulaciones universitarias mayoritarias entre los profesionales que desempeñan su labor como educadores/as en los centros residenciales de protección (42,5%). Existe otro grupo de educadores/as con títulos de magisterio, psicología y pedagogía que también es importante (33,7%). Y por último un tercer grupo de educadores/as que disponen de titulaciones universitarias no relacionadas con la educación o que ostentan titulaciones de formación profesional o bachillerato (23,8 %). Cabe destacar que el dato sobre los titulados en el grado o la diplomatura de Educación social (22%) podría incrementarse por los educadores/as que han accedido o conseguido este título ya trabajando de educadores/as (pero accedieron al puesto de trabajo con otra titulación).



Para acabar de perfilar este dato, tenemos que tener en cuenta que un 22,7% de los educadores/as que no disponen del título universitario de educación social sí

que están habilitados por el COEESCV (Colegio profesional de educadores/as sociales de la comunidad valenciana) para el ejercicio profesional. Por lo que podríamos afirmar que en este tipo de recursos un 44,7% de los profesionales del sector o dispone del título universitario de Educación social o de la habilitación profesional acreditada por el colegio profesional.

Se puede observar claramente una tendencia a la contratación de educadores con la titulación universitaria de Educación social en este ámbito, ya que progresivamente desde el año 2004 han aumentado su presencia en los centros.

b) Formación complementaria.

Un 20,9 % de los educadores/as está en posesión de un segundo título universitario diferente del que se utilizó para su contratación y un 24,5 % ostenta un título universitario de master o postgrado. Apenas existen educadores/as que hayan realizado estudios universitarios de tercer ciclo (doctorado). Respecto a la especialización: un 45,9 dice haber realizado al menos un curso de formación específica sobre la intervención con menores (de más de 80 horas). Evidentemente es significativo que el resto de profesionales no han recibido ninguna formación específica sobre la intervención con menores.

c) Formación continua.

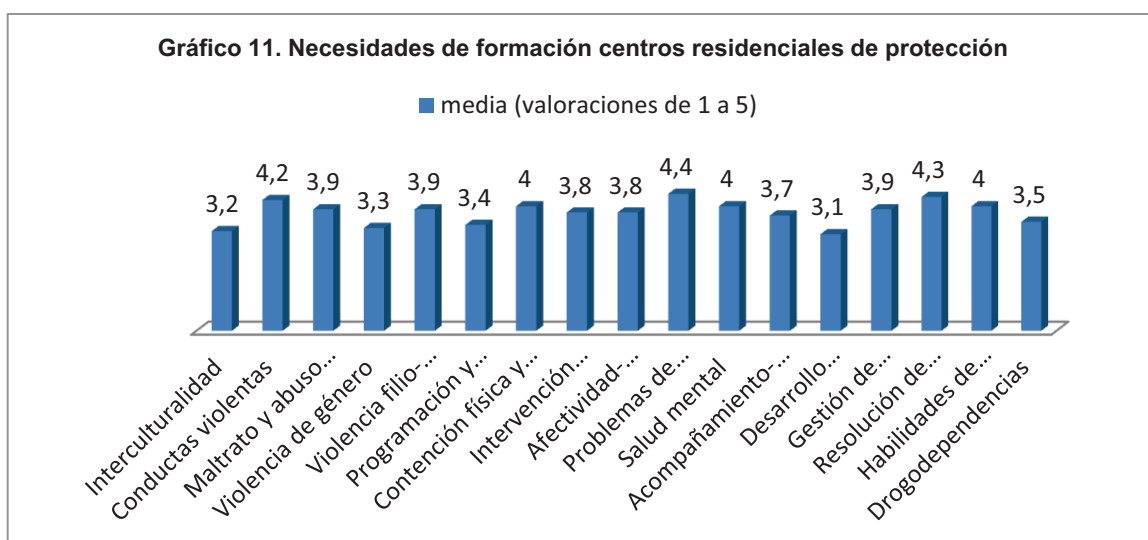
Nos referimos a la formación que el educador/a estaba recibiendo en el momento en el que se realizó el estudio. Un 19 % está completando su formación en estos momentos. Estos educadores/as están principalmente realizando un grado universitario o recibiendo formación referida a su desarrollo profesional (formación ofrecida por la propia institución o especializada respecto a menores).

d) Adecuación de la formación.

Los educadores/as valoran como bastante y muy adecuada su formación para el puesto de trabajo que ocupan (77,7 %). Solo un 2,9 % la considera poco o nada adecuada.

e) Necesidades de formación.

Si bien en el apartado anterior un alto porcentaje de educadores/as considera adecuada su formación al puesto de trabajo, expresan necesidades de formación en la mayoría de los temas consensuados como específicos en la formación de la intervención con menores (Tarin & Navarro, 2006). Como se puede observar en el gráfico siguiente, destacan especialmente las necesidades de formación referidas a aspectos relacionados con las conductas disruptivas de los menores (*conductas violentas, problemas de conducta, salud mental, resolución de conflictos y contención física/emocional*). Evidenciando una preocupación o interés de este colectivo profesional con este tema. En cambio los temas en los que se detecta menor necesidad de formación (teniendo en cuenta que aún así se reconoce cierta necesidad) son el desarrollo comunitario, la interculturalidad, la violencia de género y la programación-evaluación.



Variable 4. PERFIL LABORAL.

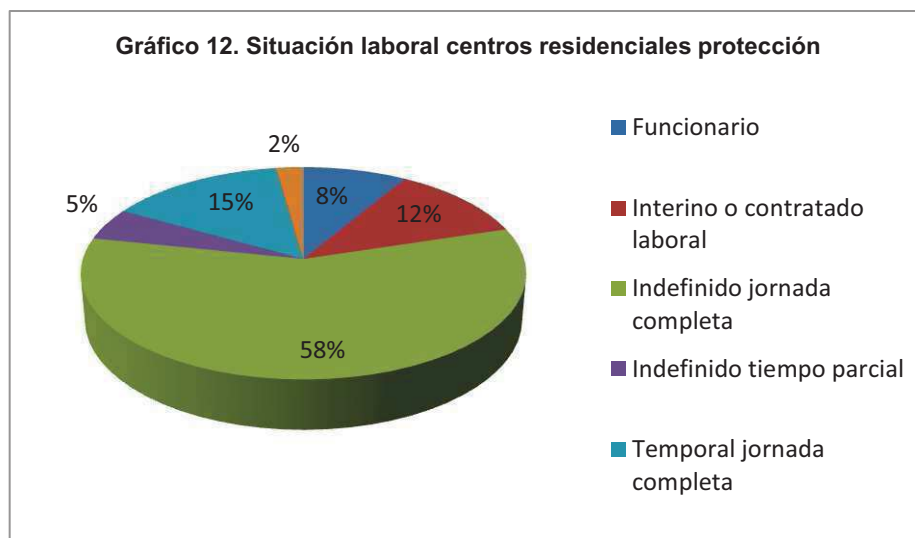
Las condiciones laborales en este tipo de recursos vienen definidas en gran medida desde los años 2001 y 2002 debido a la aparición de tres importantes circunstancias en el sector (Ferrero & Cosin, 2012).

- a) La firma de conciertos con la administración de un importante número de entidades, que permitía una estabilidad en la financiación de los centros y unas mayores ratios de personal que cada centro estaba obligado a cumplir¹².
- b) La entrada en vigor del I Convenio colectivo para empresas de atención especializada en el ámbito de la familia, infancia y juventud en la Comunidad valenciana. Que reconocía unos derechos y obligaciones laborales para todos los profesionales y entidades adscritos al mismo.
- c) Para los centros de titularidad y gestión pública seguía vigente el estatuto de la función pública con las modificaciones establecidas en la reforma del año 2007 (*Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público*).

Este contexto regulador del sector influye directamente en el tipo de contratación y la antigüedad de los trabajadores en las entidades.

a) Tipo de contratación.

Habría que diferenciar las condiciones laborales en el ámbito privado y en el público. Como se puede observar en el gráfico 11 un 70% de los profesionales del ámbito privado tienen un contrato indefinido a jornada completa. En cambio en el sector público la condición de funcionario es menor, siendo mayoritarias las contrataciones laborales o de interinidad (un 58%). Datos que observando el global de los centros podrían ser indicador de un cierto grado de estabilidad laboral en este tipo de recursos, especialmente en los centros de carácter privado. La temporalidad podría afectar a un 25% de los profesionales (entre el ámbito público y privado).



¹² Situación que se modificó a partir del año 2013, pasando a una nueva modalidad de financiación por parte de la administración autonómica de los recursos privados; con la fórmula de contratos bianuales por la prestación de servicios (para centros residenciales) o subvenciones (para los centros de Día). Aspecto que intuimos estará influyendo directamente en la configuración actual del sector profesional, suponiendo una precarización en la estabilidad y condiciones de los recursos que sería interesante contemplar.

b) Antigüedad.

Como podemos observar, se puede diferenciar que prácticamente una mitad de los trabajadores tiene una antigüedad inferior a los 6 años en la entidad. Con un subgrupo de trabajadores que lleva menos de 3 años trabajando en ella (24,2 %). La otra mitad acumula ya una antigüedad superior, incluso por encima de los 10 años en un porcentaje considerable.

c) Horarios.

En este tipo de recursos existe una gran variedad de modelos horarios que combinan diferentes sistemas de turnos y de franjas horarias. El tipo de horario más habitual es el que combina todas las franjas horarias (mañanas, tardes, noches y fines de semana), que implica a un 54% de los profesionales. Existe otro grupo que no realiza noches, ni fines de semana (12%). Y otros porcentajes ya menores de educadores que realizan su labor profesional en horarios específicos (noches o fines de semana, un 8%).

d) Colegiación.

Al tratarse de una profesión no regulada¹³, la colegiación profesional no es un requisito para el ejercicio profesional en este sector. En los recursos residenciales de protección tan solo un 17% de los educadores/as están colegiados.

Llama la atención que la colegiación en educadores/as que trabajan en entidades privadas de carácter aconfesional es muy baja (6,5%) en relación a las entidades privadas con carácter confesional (24%) y también a la colegiación en las entidades públicas (23%).

e) Participación social.

Podemos afirmar que se trata de un colectivo profesional con una importante relación con la dimensión de la participación social. Un 89% de los educadores/as ha tenido experiencias de voluntariado previas a la incorporación al puesto de trabajo actual. De los cuales un 25% las ha tenido además en la misma entidad en la que

¹³ El concepto de profesión regulada ya se ha explicado en el capítulo 2.3 del presente trabajo.

ahora trabaja. Lo que podría indicar además una de las posibles vías de acceso al puesto de trabajo.

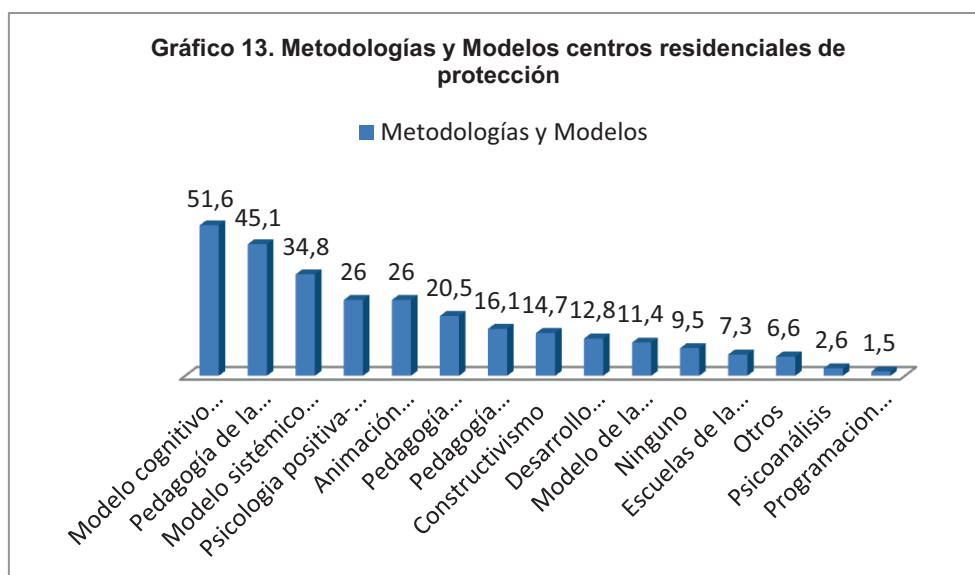
Además un 41% de los educadores/as reconoce seguir participando actualmente en alguna organización de carácter social (ong, sindicato, partido político, asociación vecinal, ecologista, parroquial, etc).

Variable 5. PRÁCTICA PROFESIONAL.

Este apartado define el desarrollo profesional actual de los educadores/as sociales en los centros de menores de la comunidad valenciana. Tanto en la definición y desarrollo de las funciones que se le atribuyen a este profesional específico (Fernandez del Valle & Fuertes, 2004); como en el estado de la satisfacción, expectativas, puntos fuertes y débiles de la práctica profesional y cuestiones metodológicas respecto a la intervención que se realiza (Moyano, 2013).

a) Identificación con modelos de intervención.

Especial interés tenía conocer si existía alguna definición de este colectivo profesional respecto a las metodologías y modelos de intervención. Como ya hemos visto en el capítulo 2.2 se encuentra una dificultad en la Educación social para identificar modelos o quizás para convencerse del convencimiento de su propio modelo (Moyano, 2013). En el marco teórico ya hemos explicado la compleja diferencia entre modelos y metodologías, llegando a identificar las principales orientaciones teórico-metodológicas en el trabajo cotidiano de los educadores/as sociales (capítulo 2.2). Sobre la influencia de las mismas optamos por preguntar a los educadores/as de los centros de menores. Como se puede observar en el siguiente gráfico, en este ámbito de intervención los educadores/as se identifican mayoritariamente con el modelo cognitivo-conductual, siguiéndole en importancia la pedagogía de la vida cotidiana y el modelo sistémico- familiar. La psicología positiva (coaching), la pedagogía humanista y la animación sociocultural ocupan un segundo nivel en la identificación de los educadores/as. Cabe destacar que un 9,5% de los educadores/as no se identifica con ningún modelo de intervención.



b) Innovación pedagógica.

Llama la atención que solo un 3% de los educadores/as en este ámbito de intervención participa en programas de innovación pedagógica. Los pocos programas que se desarrollan tienen que ver con: *la autonomía y emancipación, el aprendizaje-servicio, las comunidades de aprendizaje, el programa europeo Leonardo y la aplicación del método Simone Ramain.*

c) Valores añadidos en el desarrollo profesional.

En este ámbito de intervención los educadores/as reconocen el trabajo en equipo y el enriquecimiento personal como los valores añadidos de más relevancia en su desarrollo profesional. La creatividad-flexibilidad del tipo de tarea educativa, las posibilidades de formación continua y el compromiso social que supone el propio trabajo, también son expresados como valores añadidos de la práctica profesional. La dimensión menos valorada (aún dentro de puntuaciones medias) es la posibilidad de investigación socioeducativa. Lo podemos observar con detalle en el gráfico siguiente:



d) Dificultades en el desarrollo profesional.

Respecto a las principales variables que los educadores/as identifican como dificultades para un adecuado desarrollo profesional, destacan principalmente la conciliación con la vida familiar, las escasas posibilidades de promoción interna, el riesgo de agresiones y la elevada implicación emocional que supone el trabajo. Destaca que no se observan como especiales dificultades la edad, ni las condiciones

laborales¹⁴. Tampoco la posible falta de especialización profesional en el sector. Podemos de nuevo observarlo con más detalle en el siguiente gráfico.



e) Satisfacción.

En este ámbito de intervención el 77,2% de los educadores están muy o bastante satisfechos en su puesto de trabajo (con una valoración media de 3,98 sobre 5). Tan solo un 4,8% expresa estar nada o poco satisfecho.

Las dimensiones o aspectos en los que aparece mayor satisfacción son el trabajo educativo con los menores, las funciones que se desarrollan y la estabilidad laboral. Aquellas dimensiones en las que se detecta algo menos de satisfacción son el salario, la intervención con las familias de los menores y la coordinación con otros agentes. Aun así, cabe que destacar que no se observa ninguna dimensión específica en la que la satisfacción sea especialmente baja.

f) Expectativas.

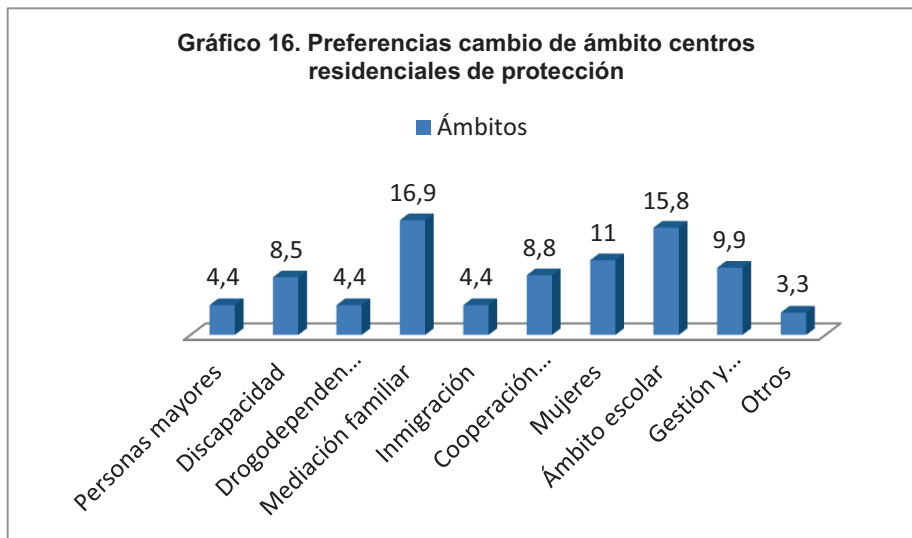
Junto a la satisfacción nos interesa en nuestro estudio contemplar la aproximación a las expectativas del educador/a respecto a su futuro desarrollo profesional en el ámbito de menores.

En los recursos residenciales de protección un 40% de los profesionales considera poco probable cambiar durante los próximos años de recurso dentro del ámbito social. Destaca que prácticamente el mismo porcentaje nunca se lo ha

¹⁴ Esta situación puede haber cambiado sustancialmente en la actualidad debido a los cambios sufridos en la financiación de los centros de menores gestionados por entidades privadas como ya hemos hecho mención.

planteado. En cambio un 22% si que contempla la posibilidad de dejar el ámbito de menores durante los próximos años.

En este caso los colectivos sobre los que existe mayor preferencia respecto a un posible cambio son la mediación familiar y el ámbito escolar. Los ámbitos de la inmigración, las drogodependencias o las personas mayores apenas son contemplados como preferencias. Lo podemos observar con más detalle en el siguiente gráfico.



Existe también un 24% de educadores/as que contemplarían cambiar de empleo fuera del ámbito social si encontrasen unas mejores condiciones laborales.

Respecto a las proyecciones de futuro, un 30% de los educadores/as de este ámbito expresan desear finalizar su vida laboral trabajando en un centro de menores, frente a un 34% que no lo contempla así y un porcentaje similar que no se lo ha planteado.

g) FUNCIONES.

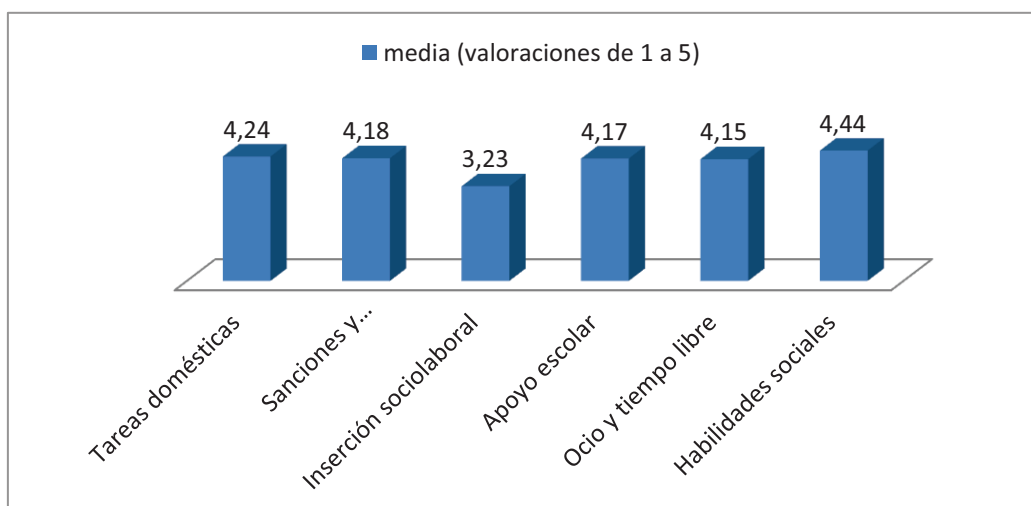
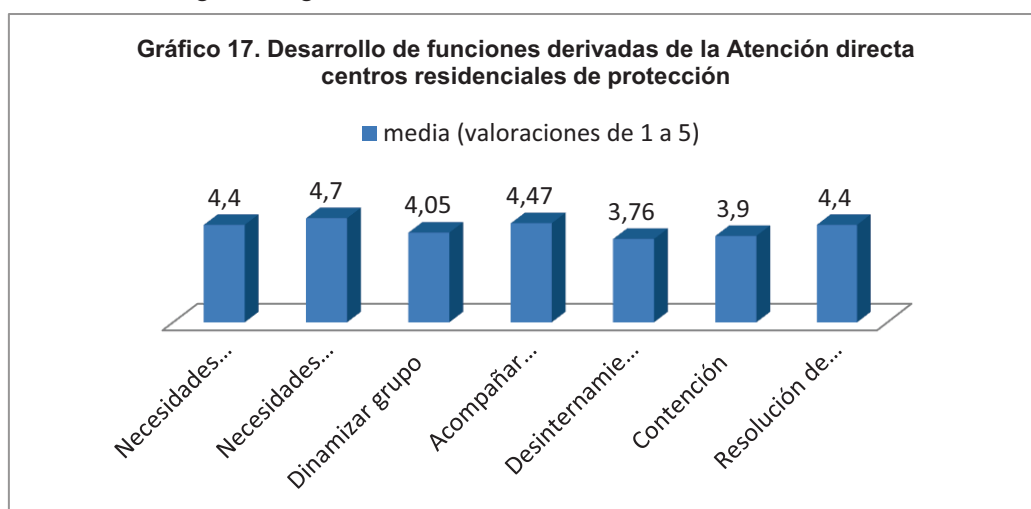
Vamos a utilizar la diferenciación de funciones establecidas por Marzo y Fajardo en su investigación sobre los centros de atención residencial a menores en Barcelona y provincia (2012). Coincide en cierta medida con las aportaciones al respecto de Fernández del Valle (2004) y diferencia principalmente tres tipos de funciones para el educador/a social: las derivadas de la atención directa a los menores, las derivadas de la sistematización de la intervención educativa y las derivadas del trabajo en equipo. Se ha realizado una nueva adaptación de las mismas para que pudiese responder mejor a la categoría objeto de estudio "centros de

menores”. Coincidente en este caso con las referencias que se establecen en el marco legislativo respecto a los centros de protección de menores en la Comunidad valenciana (orden de 17 de enero de 2008, de la Consellería de Bienestar Social).

- Funciones relacionadas con la atención directa a niños y adolescentes.

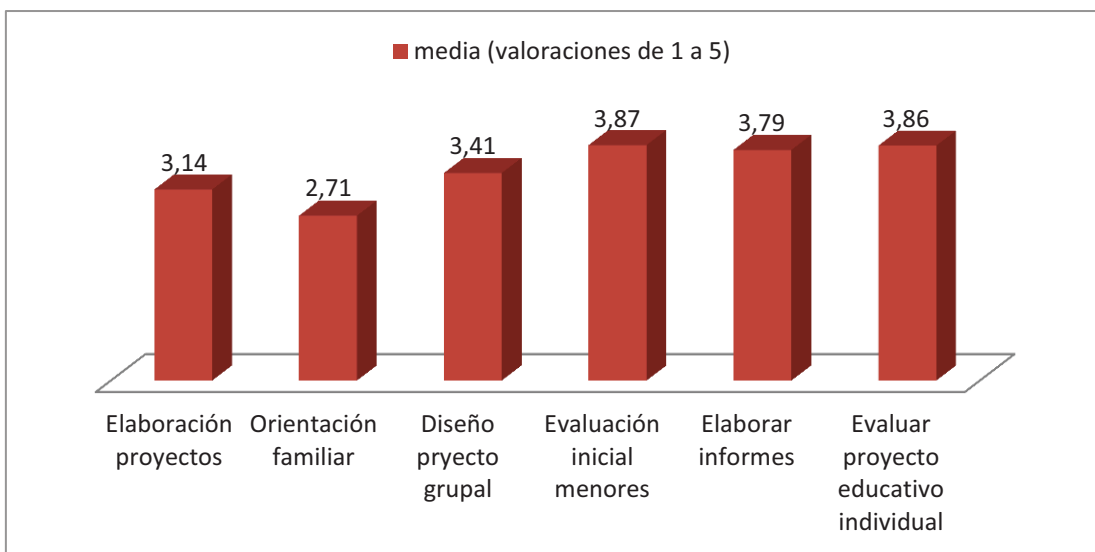
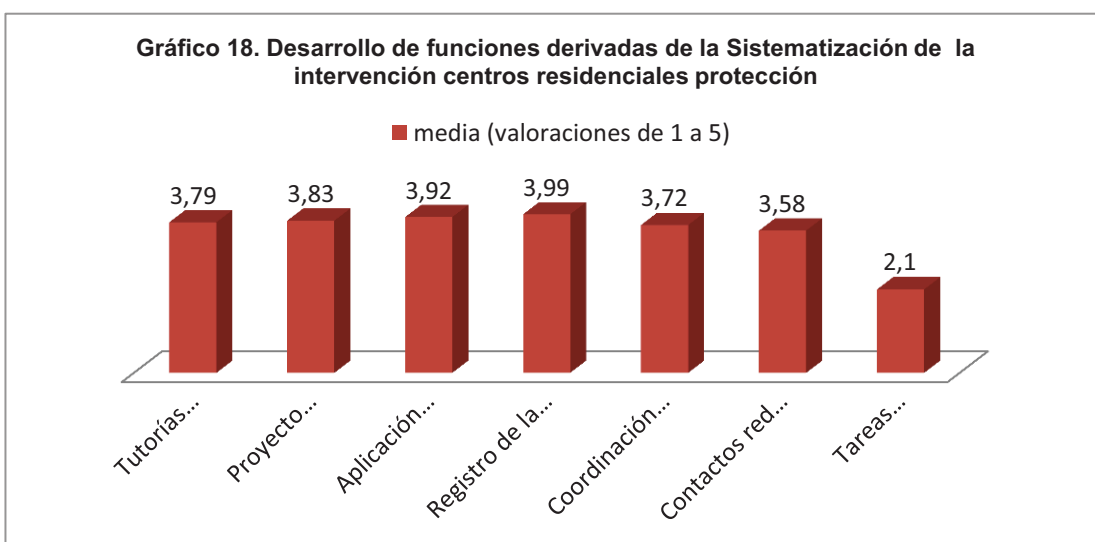
Los educadores/as que trabajan en los centros residenciales de protección consideran que las funciones más desarrolladas en su práctica profesional son el acompañamiento en la vida cotidiana, la atención a las necesidades básicas, la atención a las necesidades afectivas de los menores, resolver conflictos derivados de la convivencia y el trabajo educativo sobre valores y habilidades sociales.

Las funciones menos desarrolladas (de nuevo en el marco de un desarrollo medio de todas ellas, puntuaciones por encima de 3), serían la intervención en procesos de inserción sociolaboral, en los procesos de desinternamiento y la contención de situaciones de crisis y episodios de violencia. Lo podemos observar con más detalle en el siguiente gráfico.



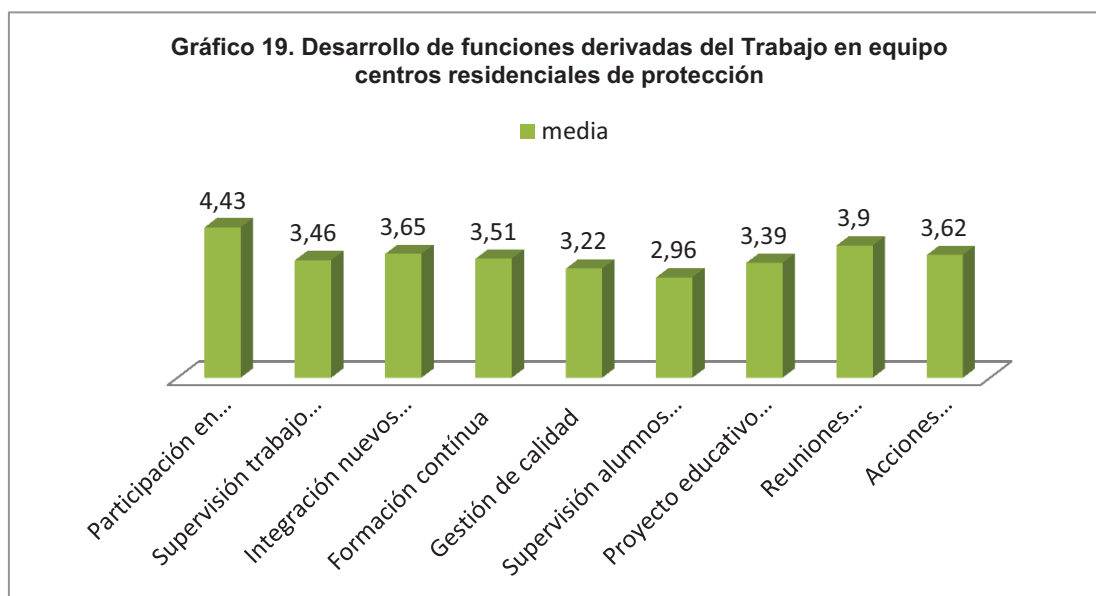
- **Funciones relacionadas con la sistematización de la formación y la intervención educativa.**

Respecto a este tipo de funciones, las más desarrolladas por los educadores/as de centros residenciales de protección son: el registro de la intervención (seguimiento) y la aplicación de procedimientos (permisos, visitas, salidas, etc). Junto a ellas se sitúan aquellas funciones referidas a la elaboración, desarrollo y evaluación de los proyectos individuales de intervención. Las funciones menos desarrolladas son las relacionadas con el trabajo administrativo y con la orientación familiar (con valoraciones por debajo de 3). Lo podemos observar con más detalle en el siguiente gráfico.



- **Funciones derivadas del trabajo en equipo.**

Dentro de las funciones relacionadas con el trabajo en equipo, los educadores/as que trabajan en este ámbito destacan como función más desarrollada la participación en reuniones de equipo y en las reuniones de seguimiento de los proyectos educativos individuales. Las funciones menos desarrolladas (siempre en el contexto de un nivel medio de desarrollo, puntuaciones próximas al 3) son la supervisión de alumnos/as en prácticas y las tareas relacionadas con un sistema de gestión de la calidad. Se puede observar con más claridad en el siguiente gráfico.



SÍNTESIS DEL PERFIL PROFESIONAL.

A continuación presentamos un resumen de las características genéricas más significativas de los educadores/as que trabajan en la actualidad en los centros residenciales de protección de la Comunidad valenciana.

Tabla 11. Síntesis perfil profesional educador/a de centros residenciales de protección

Edad	37,6 años
Género	60% mujeres
Formación	22% educadores/as sociales 22,7% habilitados como educadores/as sociales 20,9% tiene un segundo título universitario 45,9 % formación especializada en menores 19% está realizando actualmente algún tipo de formación
Situación laboral	58% contratados indefinidos a jornada completa 27,8% más de 10 años de antigüedad
Entidad	73,9% entidades privadas (56% carácter religioso)
Colegiación profesional	17% colegio profesional educadores/as sociales
Satisfacción	Valoración media de 3,98 sobre 5
Expectativas	22% cambiaría de colectivo 24% cambiaría de empleo 30% finalizaría su vida laboral en este recurso

Fuente: elaboración propia

3.2.2. UNIDAD DE COMPARACIÓN N° 2:

“EDUCADORES/AS QUE TRABAJAN EN CENTROS DE MEDIDAS JUDICIALES”

Variable 1. CONTEXTUALIZACIÓN.

En Marzo de 2014¹⁵ existían en la Comunidad valenciana un total de 9 centros de medidas judiciales en los que trabajaban 319¹⁶ educadores/as y en los que se atendía a 413 menores.

Su distribución territorial era la siguiente: en la provincia de Valencia había 6 centros (236 plazas), en la de Alicante 2 centros (130 plazas) y en la de Castellón 1 centro (47 plazas).

Refiriéndonos en concreto al perfil profesional que nos ocupa. Como en los centros residenciales de protección, en la Comunidad valenciana en la actualidad se diferencian dos categorías o grupos profesionales¹⁷: Educadores/as categoría profesional B (actualmente en la administración pública española corresponde a los grupos profesionales A1 y A2), es decir cuya titulación corresponde a un título universitario (diplomatura, licenciatura o grado). Y educadores/as categoría profesional C (actualmente en la administración pública española corresponde a los grupos profesionales B y C1), considerados “apoyo educativo” y que corresponde a titulaciones no universitarias (formación profesional de grado superior o bachillerato). 267 educadores/as estaban contratados en la ya antigua categoría profesional B y 52 educadores/a en la categoría profesional C.

A nivel legislativo los centros de medidas judiciales en la Comunidad valenciana están sujetos a las siguientes normas legales:

¹⁵ Según documentación facilitada por la Dirección general del menor y servicios sociales de la Generalitat valenciana (a fecha 7 de marzo de 2014).

¹⁶ Estos datos sobre el número de educadores suponen una aproximación, ya que la Generalitat valenciana no dispone actualmente de un listado de profesionales. Delega en un importante número de entidades privadas la contratación del personal, exigiéndoles unas ratio mínimas y un perfil formativo amplio, pero es competencia exclusiva de cada entidad la configuración de las plantillas. **El dato responde a un cálculo realizado sobre las ratios mínimas exigidas a cada tipo de centro**

¹⁷ Según lo publicado en el Boletín Oficial del Estado del día 13 de abril de 2007, LEY 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto básico del empleado público.

- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (BOE núm.11, de 13 de enero de 2000). Modificada por:
 - o Ley Orgánica 7/2000, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, y de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, en relación con los delitos de terrorismo (BOE núm. 307, de 23 de diciembre de 2000).
 - o Ley Orgánica 9/2000, de 22 de diciembre, sobre medidas urgentes para la agilización de la Administración de Justicia, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial (BOE núm. 307, de 23 de diciembre de 2000).
 - o Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal (BOE núm. 283, de 26 de noviembre de 2003).
 - o Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (BOE núm. 290, de 5 de diciembre de 2006).
- Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, aprobado por el Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio (BOE núm. 209, de 30 de agosto de 2004).
- Ley 12/2008, de 3 de julio, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana.
- Código civil y Constitución española.

a) Definición del recurso “Centro de medidas judiciales”.

La ley orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, pivota sobre tres ejes: interés superior del menor, responsabilidad ante los hechos y la fijación de una edad mínima para ser penalmente imputable (Uceda & Navarro, 2013).

En su artículo 54 hace referencia a los centros en los que se desarrollarán las medidas privativas de libertad de la siguiente manera.

1. Las medidas privativas de libertad, la detención y las medidas cautelares de internamiento que se impongan de conformidad con esta Ley se ejecutarán en centros específicos para menores infractores, diferentes de los previstos en la legislación

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

penitenciaria para la ejecución de las condenas penales y medidas cautelares privativas de libertad impuestas a los mayores de edad penal.

2. No obstante lo dispuesto en el apartado anterior, las medidas de internamiento también podrán ejecutarse en centros socio-sanitarios cuando la medida impuesta así lo requiera. En todo caso se requerirá la previa autorización del Juez de Menores.

3. Los centros estarán divididos en módulos adecuados a la edad, madurez, necesidades y habilidades sociales de los menores internados y se registrarán por una normativa de funcionamiento interno cuyo cumplimiento tendrá como finalidad la consecución de una convivencia ordenada, que permita la ejecución de los diferentes programas de intervención educativa y las funciones de custodia de los menores internados.

La Comunidad valenciana, mediante la ley 12/2008, de protección integral de la infancia y la adolescencia, define en su artículo 131 que el sistema de reeducación de menores es el conjunto de acciones orientadas a procurar el desarrollo integral y la inserción social y familiar del menor infractor. Entendiendo por tal aquél sobre el que se ha adoptado una medida judicial como consecuencia de haber cometido un hecho constitutivo de infracción penal.

Según el artículo 144 de la misma norma legal la ejecución de medidas privativas de libertad se realizará en centros específicos denominados de reeducación o socioeducativos que deberán disponer de un Proyecto Global que recoja la identidad del centro, el proyecto técnico de actuación y las normas de funcionamiento y convivencia.

En estos centros se desarrollarán las medidas privativas de libertad como se establece el artículo 142: *las medidas privativas de libertad, que son aquellas que implican un ingreso en centro, en régimen de internamiento abierto, semiabierto, cerrado y terapéutico, así como en régimen de fin de semana, tanto firmes como cautelares, serán ejecutadas en centros específicos denominados centros de reeducación o socioeducativos de menores.*

En este mismo artículo se establece que los centros de reeducación de menores podrán ser públicos o privados, si bien se procurará que sean de titularidad de la Generalitat Valenciana, sin perjuicio de que su gestión pueda concertarse con otras entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro.

Los principios de actuación en este ámbito aparecen claramente definidos en el artículo 132 de la norma autonómica antes mencionada.

a) El superior interés del menor de edad sobre cualquier otro interés concurrente.

- b) El respeto al libre desarrollo de la personalidad del menor.*
- c) La información de los derechos que les corresponden en cada momento y la asistencia necesaria para poder ejercerlos.*
- d) La aplicación de programas fundamentalmente educativos que fomenten el sentido de la responsabilidad y el respeto por los derechos y libertades de los otros.*
- e) El carácter socializador y la prevalencia de la función social y psicopedagógica en la ejecución y contenido de las medidas.*
- f) La adecuación de las actuaciones a la edad, la personalidad y las circunstancias personales y sociales de los menores.*
- g) La prioridad de las actuaciones en el propio entorno familiar y social, siempre que no sea perjudicial para el interés del menor. Asimismo en la ejecución de las medidas se utilizarán preferentemente los recursos normalizados del ámbito comunitario.*
- h) El fomento de la colaboración de los padres, tutores o representantes legales durante la ejecución de las medidas.*
- i) El carácter preferentemente interdisciplinario en la toma de decisiones que afecten o puedan afectar a la persona.*
- j) La confidencialidad, la reserva oportuna y la ausencia de injerencias innecesarias en la vida privada de los menores o en la de sus familias, en las actuaciones que se realicen.*
- k) La coordinación de actuaciones y la colaboración con los demás organismos de la propia o de diferente Administración, que intervengan con menores y jóvenes, especialmente con los que tengan competencias en materia de educación y sanidad.*

b) Tipo de recurso.

Según el artículo 142 de la ley 12/2008 de 3 de julio de Protección integral de la infancia y la adolescencia de la Comunitat valenciana [2008/860]. No se identifican tipos de centros de medidas judiciales sino tipos de medidas privativas de libertad que se pueden ejecutar en los centros de ingreso.

La ley orgánica 5/2000 que regula la responsabilidad penal de los menores en nuestro país, establece en su artículo 7 las medidas privativas de libertad que se pueden imponer a los menores infractores. Este mismo aspecto también está desarrollado en la Sección 3.a, artículo 23 del Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, aprobado por Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio (*reglas específicas para la ejecución de las medidas privativas de libertad*).

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Tabla 12. Tipos de medidas judiciales para menores infractores.

Tipo de medida	Definición
Internamiento en régimen cerrado	Las personas sometidas a esta medida residirán en el centro y desarrollarán en el mismo las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio.
Internamiento en régimen semiabierto	Las personas sometidas a esta medida residirán en el centro, pero realizarán fuera del mismo actividades formativas, educativas, laborales y de ocio.
Internamiento en régimen abierto	Las personas sometidas a esta medida llevarán a cabo todas las actividades del proyecto educativo en los servicios normalizados del entorno, residiendo en el centro como domicilio habitual, con sujeción al programa y régimen interno del mismo.
Internamiento terapéutico.	En los centros de esta naturaleza se realizará una atención educativa especializada o tratamiento específico dirigido a personas que padezcan anomalías o alteraciones psíquicas, un estado de dependencia de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psicotrópicas, o alteraciones en la percepción que determinen una alteración grave de la conciencia de la realidad. Esta medida podrá aplicarse sola o como complemento de otra. Cuando el interesado rechace un tratamiento de deshabitación, el Juez habrá de aplicarle otra medida adecuada a sus circunstancias.
Permanencia de fin de semana.	Las personas sometidas a esta medida permanecerán en un centro hasta un máximo de treinta y seis horas entre la tarde o noche del viernes y la noche del domingo, a excepción del tiempo que deban dedicar a las tareas socio-educativas asignadas por el Juez.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ley orgánica 5/2000 y el reglamento que la desarrolla.

Respecto a la tipología de centros las normativas estatales y autonómicas no establecen una diferenciación, solo especifican la categoría “centros” para la ejecución de medidas privativas de libertad. Por lo que en la mayoría de centros se desarrollan medidas de diferentes tipos, aún así la administración autonómica puede identificar algunos centros para el desarrollo específico de algún tipo de medida o de problemática específica (Tapias, 2009). En la actualidad en la Comunidad valenciana es el caso del centro “Cabanyal” en el que se desarrollan medidas relacionadas con la violencia familiar y el centro “Pi i Margall” en el que se desarrollan medidas de carácter terapéutico.

Dentro de los centros internamiento para el cumplimiento de medidas judiciales se establece según la citada normativa, la siguiente tipología de centros:

Tabla 13. Centros de medidas judiciales según tipos de medidas en la Comunidad valenciana

Tipo de centro	Alicante	Castellón	Valencia	Total
Centros ordinarios: medias de régimen cerrado, semiabierto y abierto	2	1	4	7
Centros de medidas de carácter terapéutico	0	0	1	1
Centros de medidas relacionadas con la violencia familiar	0	0	1	1
Totales	2	1	6	9

Fuente: Dirección general del menor y servicios sociales de la Generalitat valenciana (a fecha 7 de marzo de 2014).

Otro tipo de medidas judiciales que establece la ley 5/2000 como el internamiento de fin de semana, la convivencia con grupo educativo o la prestación de servicios a la comunidad también se pueden desarrollar en cualquier tipo de centro (Vélaz de Medrano, 2009).

Respecto a los educadores/as objeto de estudio de la presente investigación, coincide que un alto porcentaje proviene del tipo de recurso predominante, que es el centro ordinario de internamiento (en el que se desarrollan las medidas privativas de libertad en sus diferentes regímenes).

c) Tamaño del recurso.

Tabla 14. Plazas en los centros de medidas judiciales según tipología en la Comunidad valenciana.

Tipo de centro	Alicante	Castellón	Valencia	
Centros ordinarios	130	47	192	
Centros violencia familiar	0	0	24	
Centros carácter terapéutico	0	0	20	
Totales	130	47	236	413

Fuente: Dirección general del menor y servicios sociales de la Generalitat valenciana (a fecha 7 de marzo de 2014).

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Como ya hemos mencionado, en la Comunidad valenciana existen un total de 9 centros de medidas judiciales en los que se ejecutan medidas judiciales privativas de libertad para menores infractores. El tamaño de los mismos no es homogéneo, aunque predominan los centros de tamaño grande (2 centros de 47 y 50 plazas y 4 centros de más de 60 plazas). Solo existen dos centros de tamaño medio (20 y 24 plazas) y únicamente la particularidad de un centro de tamaño pequeño (7 plazas).

El tamaño de los centros por provincias se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 15. Tamaño de los centros de medidas judiciales por provincias

	Nº de centros		
	Alicante	Castellón	Valencia
6- 11 plazas	0	0	1
12 -18 plazas	0	0	0
19 -30 plazas	0	0	2
más de 30 plazas	2	1	3

Fuente: Dirección general del menor y servicios sociales de la Generalitat valenciana (a fecha 7 de marzo de 2014).

Un alto porcentaje de los educadores/as entrevistados (83%) desarrollan su labor profesional en centros grandes (más de 30 plazas), tratándose del tamaño de centro mayoritario.

d) Composición del equipo educativo.

En las normativas estatales y autonómicas consultadas no hemos conseguido encontrar una referencia definida a la composición requerida de los equipos educativos de los centros, y menos aún a las funciones de cada figura profesional. Las referencias son continuas al funcionamiento de los centros, pero no a las figuras profesionales a las que corresponde la ejecución de los programas educativos y la custodia de los menores. De hecho la palabra educador/a apenas aparece en los diferentes textos legales. Al tratarse la responsabilidad penal de una materia regulada principalmente por ley orgánica y corresponder a las comunidades autónomas únicamente la competencia de ejecutar las medidas. No existe en la comunidad valenciana una regulación autonómica específica sobre el funcionamiento de los

centros de medidas judiciales, siendo la referencia principal la ley orgánica 5/200 con sus modificaciones posteriores y el reglamento que la desarrolla.

Aun así en el artículo 132 de la ley 12/2008, de 3 de julio, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana, se hace referencia respecto a los principios de actuación en el sistema de reeducación de menores a la importancia de:

- *La aplicación de programas fundamentalmente educativos que fomenten el sentido de la responsabilidad y el respeto por los derechos y libertades de los otros.*
- *El carácter socializador y la prevalencia de la función social y psicopedagógica en la ejecución y contenido de las medidas.*

De lo que se puede deducir la importancia de los agentes educativos en este sistema, pero solo en las regulaciones administrativas que estructuran el funcionamiento, gestión y financiación de los centros se hace referencia a la figura profesional del educador/a.

Los pliegos de prescripciones técnicas que actualmente rigen los contratos que de gestión de los centros de reeducación en la Comunidad valenciana establecen las ratios de personal con las que debe contar cada recurso. En su definición se mantiene la estructura de categorías profesionales que hasta el momento ha funcionado en la administración autonómica valenciana¹⁸, diferenciando entre educadores categoría profesional B y educadores categoría profesional C¹⁹. Según las plazas de cada centro y los programas que desarrolle se establece una ratio preestablecida de educadores B y C o se exige un porcentaje de la plantilla de educadores de cada tipo. En ninguno de los casos se hace referencia de forma explícita a la figura profesional del educador/a social. Por lo que la exigencia para las entidades que gestionan los centros es de contratar personal que tenga titulación universitaria (independientemente de la especialidad profesional).

¹⁸ Como ya hemos explicado en proceso de cambio según la ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto básico del empleado público.

¹⁹ Educadores/as categoría profesional B (actualmente en la administración pública española corresponde a los grupos profesionales A1 y A2), es decir cuya titulación corresponde a un título universitario (diplomatura, licenciatura o grado). Y educadores categoría profesional C (actualmente en la administración pública española corresponde a los grupos profesionales B y C1), considerados “apoyo educativo” y que corresponde a titulaciones no universitarias (formación profesional de grado superior o bachillerato).

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Los pliegos de condiciones también establecen una cartera de prestaciones que tiene que desarrollar cada centro y que implican una determinada composición de las plantillas de los mismos.

- *Atención residencial:* alojamiento, manutención, vestuario e higiene personal.
- *Atención sanitaria:* seguimiento del historial sanitario del menor, detección precoz de posibles problemas físicos y psíquicos, establecimiento de pautas higiénico-sanitarias, control de la alimentación, control de las vacunaciones, coordinación con las instituciones sanitarias de la zona, etc.
- *Seguimiento educativo:* seguimiento del proceso de desarrollo educativo, de forma individual de los menores en edad escolar y en su caso de aquellos que se encuentren escolarizados. La escolarización obligatoria se garantizará por la administración dentro del propio establecimiento, siendo la administración competente en materia de educación la responsable de aportar el personal docente necesario.
- *Actividades ocupacionales:* se desarrollarán programas de desarrollo de hábitos laborales y se potenciará desde el centro la integración en programas formativos ocupacionales, según la edad de los menores, siendo necesaria la existencia de varios talleres.
- *Apoyo psicosocial y terapéutico:* atención a conflictos psicológicos y psiquiátricos del menor que le impidan u obstaculicen la estructuración de su personalidad, proceso madurativo o capacidad de socialización, para la cual se contará con personal propio del centro, y se utilizarán en su caso los recursos sociales de la zona de forma coordinada.
- *Trabajo familiar y asistencia social:* se promoverá en la medida que la resolución lo permita y atendiendo a la edad y características del menor, al integración del trabajo con la familia dentro de su proceso formativo.
- *Actividades culturales y recreativas:* el centro programará y desarrollará actividades con los menores, potenciando la participación de éstos en actividades de ocio y tiempo libre, al mismo tiempo que garantice sus protección y seguridad dentro de los límites que determine la resolución judicial en cada caso.
- *Atención a la libertad vigilada como segunda parte del internamiento:* atención de las actividades y seguimiento de las medidas de medio abierto compatibles tanto con el internamiento como con la libertad vigilada como segundo periodo de internamiento.

Evidentemente el seguimiento educativo, las actividades ocupacionales y las culturales y recreativas corresponden en gran parte del desarrollo profesional de los educadores/as (Morente, Barroso , & Morente, 2009).

A continuación se describe en una tabla la distribución de estos profesionales en los equipos educativos según el tamaño y el tipo de recurso:

Tabla 16. Composición de equipos educativos centros medidas judiciales.

Nº plazas	20	47	60	70
Plantilla centro ordinario (todas las medidas)		1 Director 2 Sub Director 6 Coordinador 37 Educador 1 Trabajo social 1 Administrativo	1 Director 2 Sub Director 6 Coordinador 44 Educador B 4 Educador C 1 Trabajo social 3 Psicólogo 2 Sanitario 1 Administrativo	1 Director 2 Sub Director 8 Coordinador 49 Educador B 4 Educador C 1 Trabajo social 3 Psicólogo 1,75 Sanitario 1 Administrativo
Plantilla centro carácter terapéutico	1 Director 2 Sub Director 3 Coordinador 20 Educador 0,50 Trabajo social 0,50 Administrativo			

Fuente: Elaboración propia a partir de pliegos de prescripciones técnicas de la Generalitat valenciana que rigen los contratos de gestión de servicio público de varios centros de reeducación del año 2013 (Mariano Ribera, Pi i Margall, Reiets, Mariano Ribera)

e) Tipo de entidad.

Los centros de medidas judiciales en la Comunidad valenciana están gestionados en su totalidad por entidades privadas, aunque prácticamente todos los centros son de titularidad pública. A continuación se muestra una tabla en la que se puede observar con detalle esta situación:

Tabla 17. Titularidad de centros de medidas judiciales.

Nº de centros	Valencia	Castellón	Alicante	Total
Titularidad pública y gestión pública	0	0	0	0
Titularidad pública y gestión privada	5	1	2	8
Titularidad privada y gestión privada	1	0	0	1

Fuente: Dirección general del menor y servicios sociales de la Generalitat valenciana (a fecha 7 de marzo de 2014).

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Podemos identificar un total de 3 entidades privadas que gestionan los centros en la actualidad. De las cuales una de ellas en su imagen e información pública²⁰ reconoce explícitamente tener un carácter religioso y las otras dos carácter aconfesional.

Tabla 18. Entidades privadas centros medidas judiciales

Explicitan carácter religioso	No explicitan carácter religioso
<i>Fundación Amigó (3 centros)</i>	<i>Fundación Diagrama intervención psicosocial (5 centros)</i> <i>Fundación Arcos del castillo (1 centro)</i>

Fuente: datos facilitados por la Consellería de Bienestar social de la Generalitat valenciana en fecha 07 de marzo de 2014.

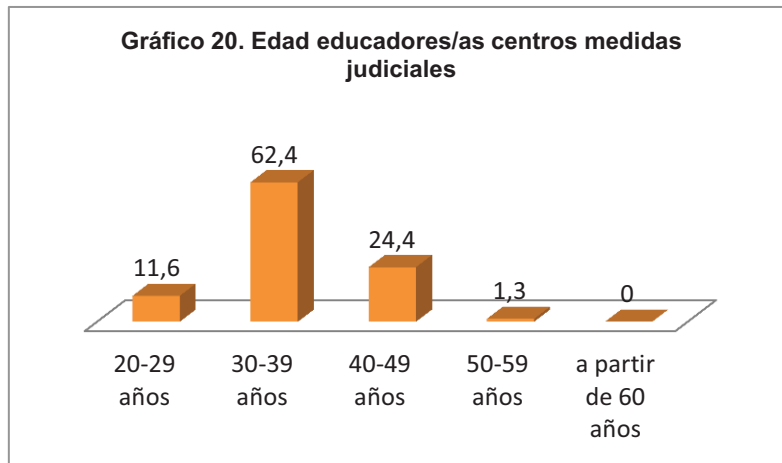
Respecto a la muestra de educadores/as estudiada, un 71,3% de los entrevistados trabajan en centros gestionados directamente por entidades privadas de carácter aconfesional y un 28,7% en centros gestionados por entidades de carácter religioso.

Variable 2. PERFIL DEMÓGRÁFICO.

a) Edad.

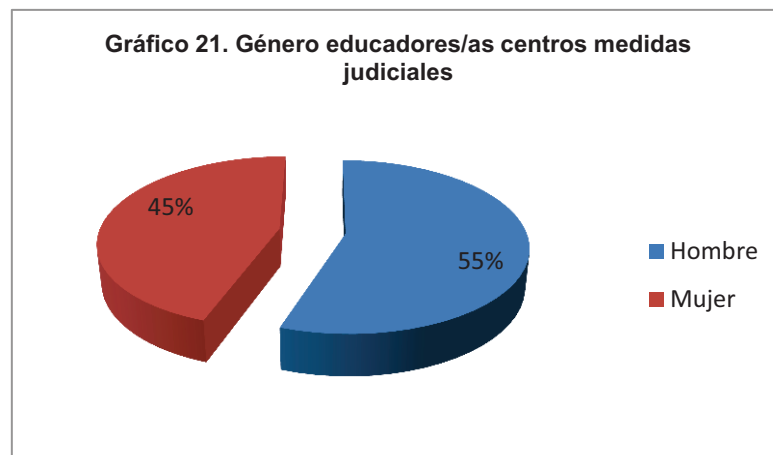
Los educadores/as que trabajan en centros de medidas judiciales tienen una edad media de 36,03 años, concentrándose el mayor número de educadores/as en el tramo de edad comprendido entre los 30 y los 39 años. A partir de los 40 años disminuye considerablemente el número de educadores/as y a partir de los 50 años es casi insignificante (un 1,3 de los encuestados). Se puede observar con más detalle en el siguiente gráfico.

²⁰ La clasificación puede no resultar exacta al no haber podido consultar los estatutos de cada entidad.



c) Género.

En este tipo de recursos trabajan más hombres que mujeres y no existen diferencias significativas en cuanto a la distribución de la edad por género.



Variable 3. PERFIL FORMATIVO.

En los centros de medidas judiciales de la Comunidad valenciana, desde el año 2000 se exige una titulación universitaria para ocupar el puesto de trabajo de educador/a categoría profesional B y un título de bachillerato o formación profesional de grado superior para la categoría profesional C. La legislación actual y los documentos administrativos que regulan la relación de los centros con las entidades que los gestionan, no establecen hasta el momento en el que se realiza este estudio ningún perfil profesional específico, únicamente el requisito de la posesión de un título universitario independientemente de su especialidad.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

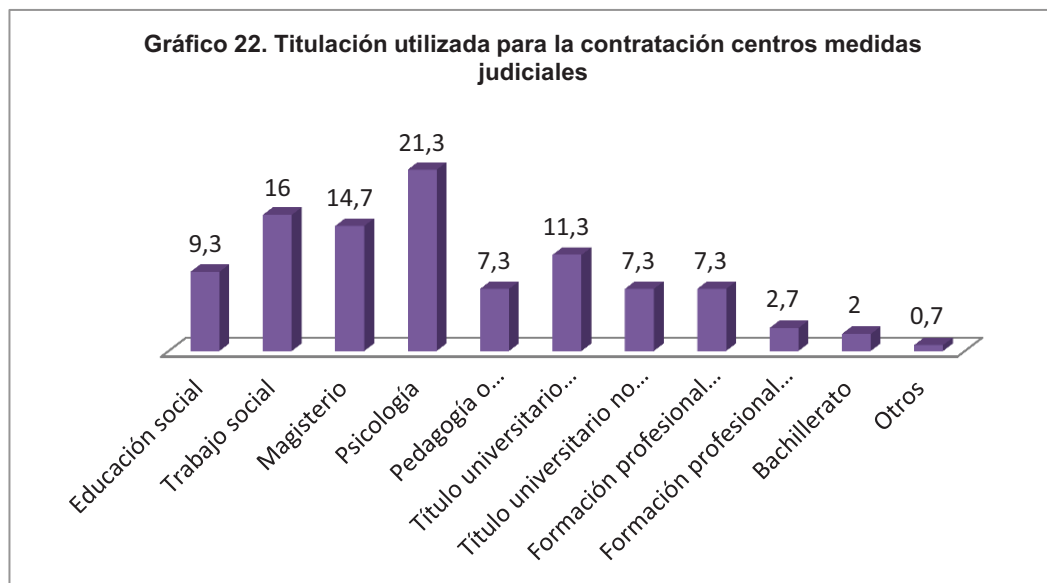
Si que hemos encontrado la referencia al tipo de titulación más adecuado en los convenios colectivos que regulan el sector. Es el caso del I convenio estatal de reforma juvenil y protección de menores (BOE 285, 2012). Que en su título III al describir la clasificación profesional, establece en el grupo profesional 2: *“personal encargado de tareas que requiera altos niveles de complejidad y autonomía, normalmente con formación universitaria media en materias propias o relacionadas con la intervención social. Incluyendo en los puestos de trabajo de atención directa el de educador/a social y el de trabajador/a social y terapia ocupacional”*.

También en el III Convenio Colectivo para Empresas de Atención Especializada en el ámbito de la Familia, Infancia y Juventud, en la Comunidad Valenciana. (DOGV 5936, 20/01/2009). En el capítulo 1 del anexo I establece como personal de atención directa del grupo B (titulados medios), el puesto de trabajo de educador/a. Definido de la siguiente manera: *“es quien con la titulación adecuada o habilitación correspondiente realiza tareas de intervención directa con los menores y/o familias. Son funciones del educador/a, participar con los técnicos, bajo la dirección del director/a o coordinador/a correspondiente, en el estudio y elaboración del plan de intervención con cada persona o grupo y, específicamente, la puesta en práctica de dicho plan y de los objetivos a desarrollar que correspondan a su competencia profesional”*.

Hasta el momento no existe ninguna normativa, ni exigencia administrativa específica que obligue a contratar educadores/as sociales en los centros.

a) Titulación.

Como se puede observar en el siguiente gráfico; Psicología es la titulación universitaria mayoritaria entre los profesionales que desempeñan su labor como educadores/as en los centros de medidas judiciales (21,3%). Existe otro grupo de educadores/as con títulos de trabajo social (16%), magisterio (14,7%) y otros títulos universitarios relacionados con la educación (18,6%), que también es importante. Los educadores/as que disponen del título universitario de Educación social son tan solo un 9,3%. Prácticamente el mismo porcentaje de educadores/as que tiene títulos universitarios no relacionados con la educación (7,3) o que disponen de estudios de formación profesional o bachillerato (12%).



Para acabar de perfilar este dato, tenemos que tener en cuenta que un 24,7% de los educadores/as que no disponen del título universitario de educación social sí que están habilitados por el COEESCV (colegio profesional de educadores/as sociales de la comunidad valenciana) para el ejercicio profesional.

No se puede observar claramente una tendencia a la contratación de educadores/as con la titulación universitaria de Educación social en este ámbito, ya que desde el año 2007 apenas han aumentado su presencia en este tipo de centros.

b) Formación complementaria.

Un 15,3 % de los educadore/ass está en posesión de un segundo título universitario diferente del que se utilizó para su contratación y un 26,7 % ostenta un título universitario de master o postgrado. No existen educadores/as que hayan realizado estudios universitarios de tercer ciclo (doctorado). Respecto a la especialización: un 44% dice haber realizado al menos un curso de formación específica sobre la intervención con menores (de más de 80 horas). Evidentemente es significativo que el resto de profesionales no han recibido ninguna formación específica sobre la intervención con menores.

c) Formación continua.

Nos referimos a la formación que el educador/a estaba recibiendo en el momento en el que se realizó el estudio. Un 12,4 % está completando su formación en

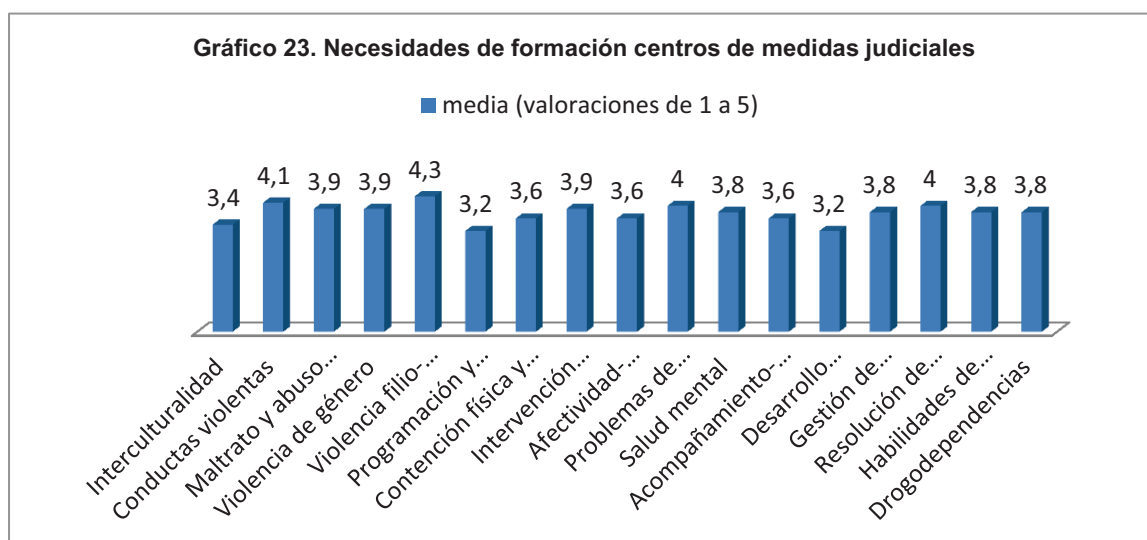
estos momentos. Estos educadores/as están principalmente realizando un grado universitario o recibiendo formación referida a su desarrollo profesional (formación ofrecida por la propia institución o especializada respecto a menores).

d) Adecuación de la formación.

Los educadores/as valoran como bastante y muy adecuada su formación para el puesto de trabajo que ocupan (85,3 %). Solo un 2,7 % la considera poco o nada adecuada.

e) Necesidades de formación.

Si bien en el apartado anterior un alto porcentaje de educadores/as considera adecuada su formación al puesto de trabajo, expresan necesidades de formación en la mayoría de los temas consensuados como específicos en la formación de la intervención con menores (Tarin & Navarro, 2006). Como se puede observar en el gráfico, destacan especialmente las necesidades de formación referidas a aspectos relacionados con las conductas disruptivas de los menores (*conductas violentas, violencia filio parental, problemas de conducta y resolución de conflictos*). Evidenciando una preocupación o interés de este colectivo profesional con este tema. Le siguen en importancia los temas relacionados con la violencia de género, el maltrato y abuso infantil, intervención familiar, salud mental, gestión de emociones, habilidades de comunicación y drogodependencias. En cambio los temas en los que se detecta menor necesidad de formación (teniendo en cuenta que aun así se reconoce cierta necesidad) son el desarrollo comunitario, la interculturalidad, y la programación-evaluación.



Variable 4. PERFIL LABORAL.

Las condiciones laborales en este tipo de recursos se modificaron sustancialmente desde el año 2000, con la adaptación que los centros tuvieron que realizar para cumplir con las exigencias de la nueva ley de responsabilidad penal 5/2000, que derogaba las condiciones existentes hasta entonces marcadas por la ley 4/1992 (Informe Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2005). Como han coincidido en destacar diversos autores (Vélaz de Medrano, 2009), (Tarin & Navarro, 2006), el aumento de la edad en la responsabilidad penal de los menores (entre los 14 y 17 años) supuso una nueva configuración de los equipos educativos y también un aumento de los recursos para atender a estos menores.

a) Tipo de contratación.

Se puede constatar que un 88% de los profesionales tienen un contrato indefinido a jornada completa. Existiendo aparentemente²¹ muy poca temporalidad en este tipo de centros.

b) Antigüedad.

Se puede apreciar que una gran parte de los educadores/as (70%) tiene más de 7 años de antigüedad en la entidad, siendo solo un 9,4% los que no tienen una antigüedad superior a 3 años.

c) Horarios.

En este tipo de recursos existe una gran variedad de modelos horarios que combinan diferentes sistemas de turnos y de franjas horarias. El tipo de horario más habitual es el que combina todas las franjas horarias (mañanas, tardes, noches y fines de semana), que implica a un 73,3% de los profesionales. Existe otro grupo que no realiza noches, ni fines de semana (8%). Y otros porcentajes ya menores de educadores que realizan su labor profesional en horarios específicos, de mañanas un 6% y de noches o fines de semana, un 9,3%.

d) Colegiación.

Al tratarse de una profesión no regulada (cómo ya se ha explicado en el capítulo 2.3) la colegiación profesional no es un requisito para el ejercicio profesional

²¹ Ya hemos hecho mención a uno de los posibles límites de la investigación en este sentido.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

en este sector. En los centros de medidas judiciales tan solo un 12,1% de los educadores/as están colegiados.

La colegiación de educadores/as que trabajan en entidades privadas de carácter aconfesional es prácticamente igual a la de los educadores/as de las entidades privadas con carácter confesional.

e) Participación social.

Un 70% de los educadores/as afirma haber tenido experiencias de voluntariado previas a la incorporación al puesto de trabajo actual. De los cuales tan solo un 4,7% las ha tenido además en la misma entidad en la que ahora trabaja.

Además un 33,3% de los educadores/as reconoce seguir participando actualmente en alguna organización de carácter social (Ong, sindicato, partido político, asociación vecinal, ecologista, parroquial, etc).

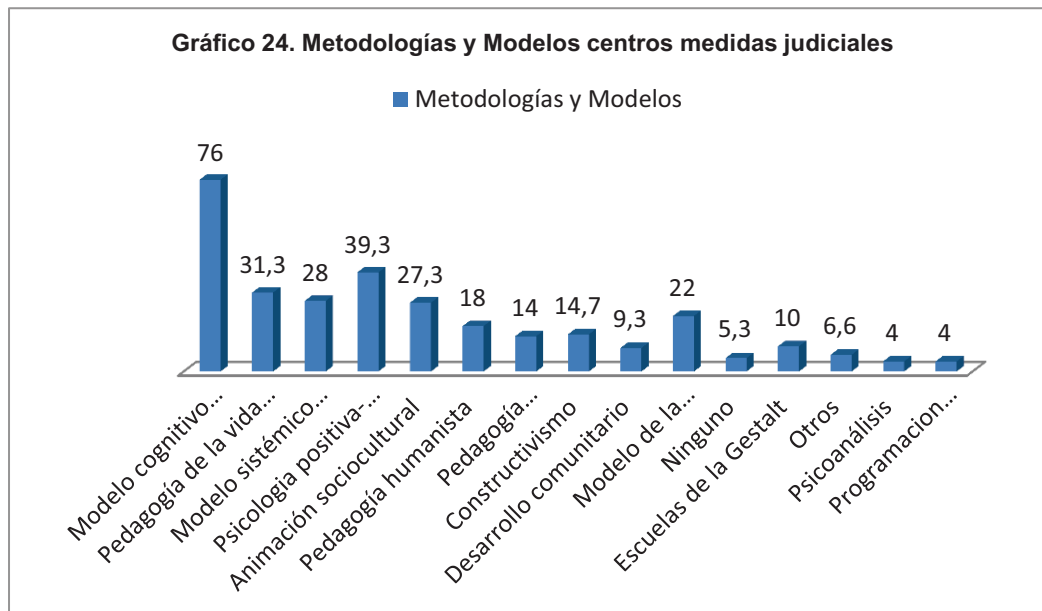
Variable 5. PRÁCTICA PROFESIONAL.

Define el desarrollo profesional actual de los educadores/as sociales en los centros de menores de la comunidad valenciana. Tanto en la definición y desarrollo de las funciones que se le atribuyen a este profesional específico (Fernandez del Valle & Fuertes, 2004). Como en el estado de la satisfacción, expectativas, puntos fuertes y débiles de la práctica profesional y cuestiones metodológicas respecto a la intervención que se realiza (Moyano, 2013).

a) Identificación con modelos de intervención.

Especial interés tenía conocer si existía alguna definición de este colectivo profesional respecto a las metodologías y modelos de intervención. Como ya hemos visto en el capítulo 2.2 se encuentra una dificultad en la Educación social para identificar modelos o quizás para convencerse del convencimiento de su propio modelo (Moyano, 2013). En el marco teórico ya hemos explicado la compleja diferencia entre modelos y metodologías, llegando a identificar las principales orientaciones teórico-metodológicas en el trabajo cotidiano de los educadores/as sociales (capítulo 2.2). Sobre la influencia de las mismas optamos por preguntar a los educadores/as de los centros de menores.

Como se puede observar en el siguiente gráfico, en este ámbito de intervención los educadores/as se identifican mayoritariamente con el modelo cognitivo-conductual, siguiéndole en importancia la psicología positiva (coaching) y la pedagogía de la vida cotidiana. El modelo sistémico familiar, la animación sociocultural y el modelo de la competencia social ocupan un segundo nivel en la identificación de los educadores/as.



b) Innovación pedagógica.

Un 9,3% de los educadores/as en este ámbito de intervención participa en programas de innovación pedagógica. Los programas que se desarrollan tienen que ver con: *Coaching y aprendizaje experiencial, Circo social, Teatro social, y Aprendizaje-servicio.*

c) Valores añadidos en el desarrollo profesional.

En este ámbito de intervención los educadores/as reconocen el trabajo en equipo y el enriquecimiento personal como los valores añadidos de más relevancia en su desarrollo profesional. La creatividad-flexibilidad del tipo de tarea educativa, las posibilidades de formación continua y el compromiso social que supone el propio trabajo, también son expresados como valores añadidos de la práctica profesional. La dimensión menos valorada (aún dentro de puntuaciones medias) es el trabajo en red. Lo podemos observar con detalle en el gráfico siguiente:



d) Dificultades en el desarrollo profesional.

Respecto a las principales variables que los educadores/as identifican como dificultades para un adecuado desarrollo profesional, destacan principalmente la conciliación con la vida familiar, las escasas posibilidades de promoción interna y las condiciones laborales. Destaca que no se observan como especiales dificultades la edad, ni la elevada implicación emocional que supone el trabajo, tampoco el riesgo de agresiones y la posible falta de especialización profesional en el sector. Podemos de nuevo observarlo con más detalle en el siguiente gráfico.



e) Satisfacción.

En este ámbito de intervención el 88,7% de los educadores/as están muy o bastante satisfechos en su puesto de trabajo (con una valoración media de 4,28 sobre 5). Tan solo un 1,3% expresa estar nada o poco satisfecho.

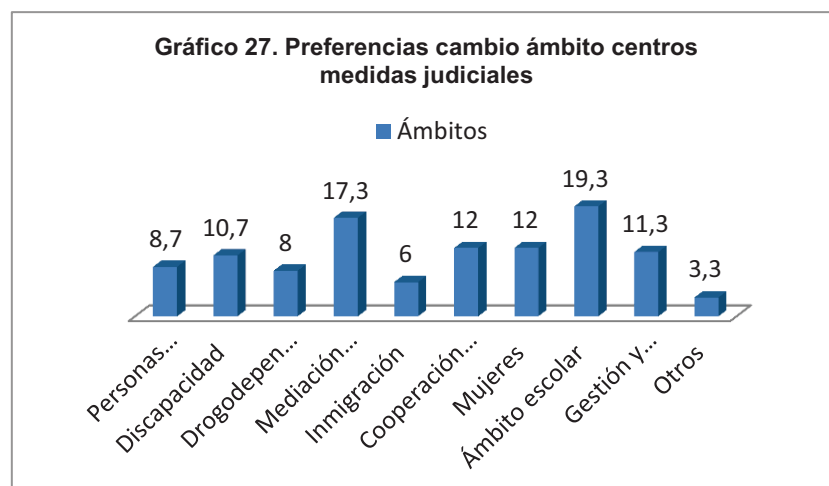
Las dimensiones o aspectos en los que aparece mayor satisfacción son la estabilidad laboral y el trabajo educativo con los menores. Aquellas dimensiones en las que se detecta algo menos de satisfacción son el salario, los horarios, la intervención con las familias de los menores y la coordinación con otros agentes. Aún así, cabe que destacar que no se observa ninguna dimensión específica en la que la satisfacción sea especialmente baja.

f) Expectativas.

Junto a la satisfacción nos interesa en nuestro estudio contemplar la aproximación a las expectativas del educador/a respecto a su futuro desarrollo profesional en el ámbito de menores.

En los centros de medidas judiciales un 38% de los profesionales considera poco probable cambiar durante los próximos años de recurso dentro del ámbito social. Un 44% nunca se lo ha planteado. En cambio un 18% sí que contempla la posibilidad de dejar el ámbito de menores durante los próximos años.

En este caso los colectivos sobre los que existe mayor preferencia respecto a un posible cambio son la mediación escolar y el ámbito escolar. Los ámbitos de la inmigración, las drogodependencias o las personas mayores son los menos contemplados como preferencias. Lo podemos observar con más detalle en el siguiente gráfico.



Existe también un 14,7% de educadores/as que contemplarían cambiar de empleo fuera del ámbito social si encontrasen unas mejores condiciones laborales.

Respecto a las proyecciones de futuro, un 38,7% de los educadores/as de este ámbito expresan desear finalizar su vida laboral trabajando en un centro de menores, frente a un 25,3% que no lo contempla así y un 36% que no se lo ha planteado.

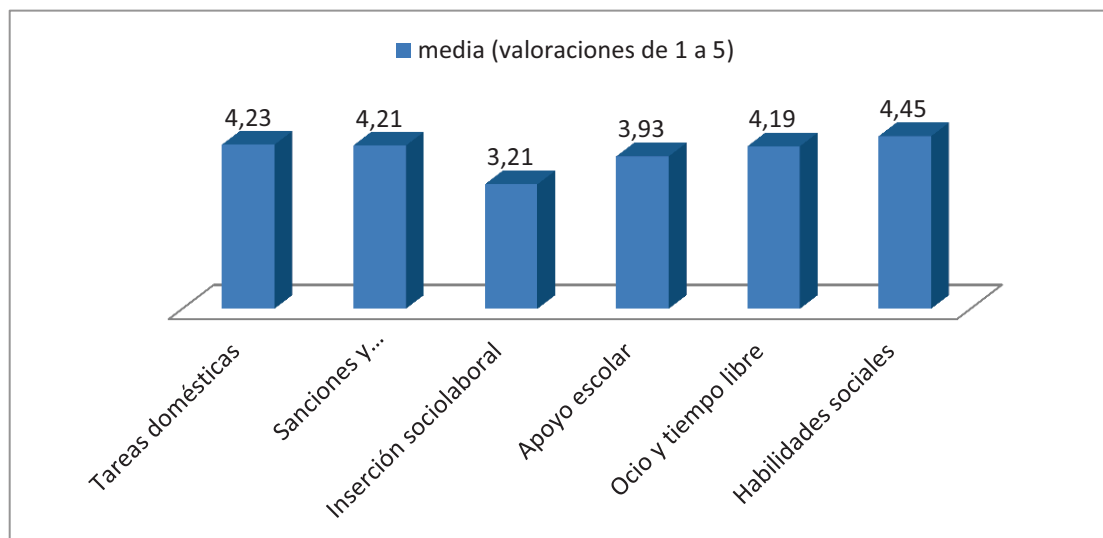
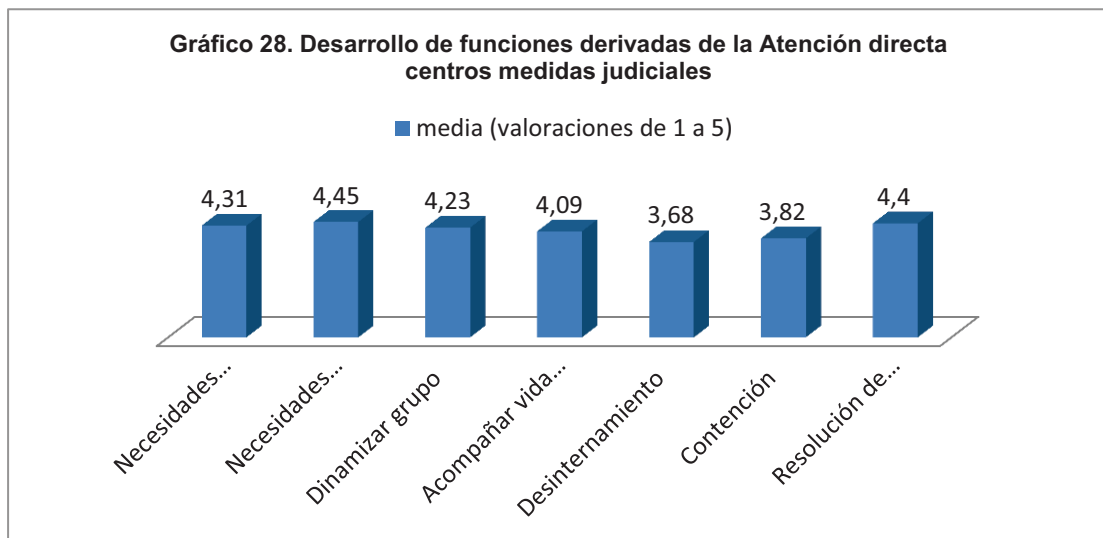
a) FUNCIONES.

Vamos a utilizar la diferenciación de funciones establecidas por Mayte Marzo en su investigación sobre los centros de atención residencial a menores en Barcelona y provincia (2012). Coincide en cierta medida con las aportaciones al respecto de Fernández del Valle (2004) y diferencia principalmente tres tipos de funciones para el educador/a social: las derivadas de la atención directa a los menores, las derivadas de la sistematización de la intervención educativa y las derivadas del trabajo en equipo. Se ha realizado una nueva adaptación de las mismas para que pudiese responder mejor a la categoría objeto de estudio “centros de menores”.

- Funciones relacionadas con la atención directa a niños y adolescentes.

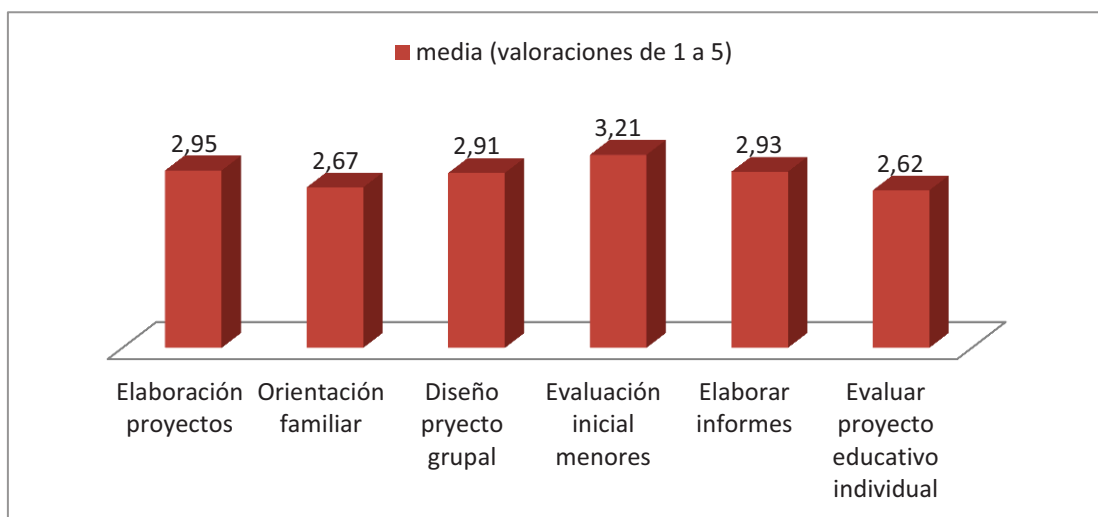
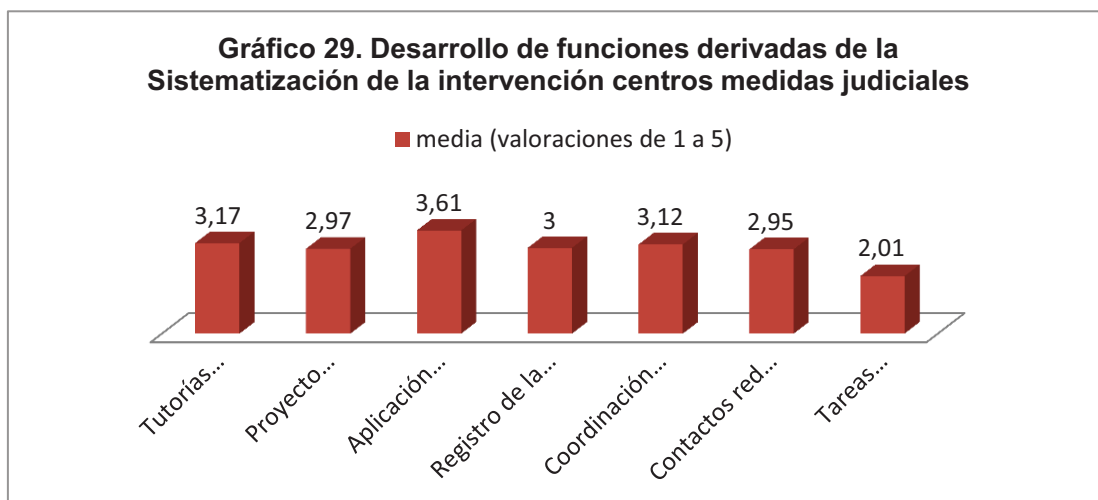
Los educadores/as que trabajan en los centros de medidas judiciales consideran que las funciones más desarrolladas en su práctica profesional son la atención a las necesidades básicas, la atención a las necesidades afectivas de los menores, resolver conflictos derivados de la convivencia y el trabajo educativo sobre valores y habilidades sociales.

Las funciones menos desarrolladas (de nuevo en el marco de un desarrollo medio de todas ellas, puntuaciones por encima de 3), serían la intervención en procesos de inserción sociolaboral, en los procesos de desinternamiento y la contención de situaciones de crisis y episodios de violencia. Lo podemos observar con más detalle en el siguiente gráfico.



- Funciones relacionadas con la sistematización de la formación y la intervención educativa.

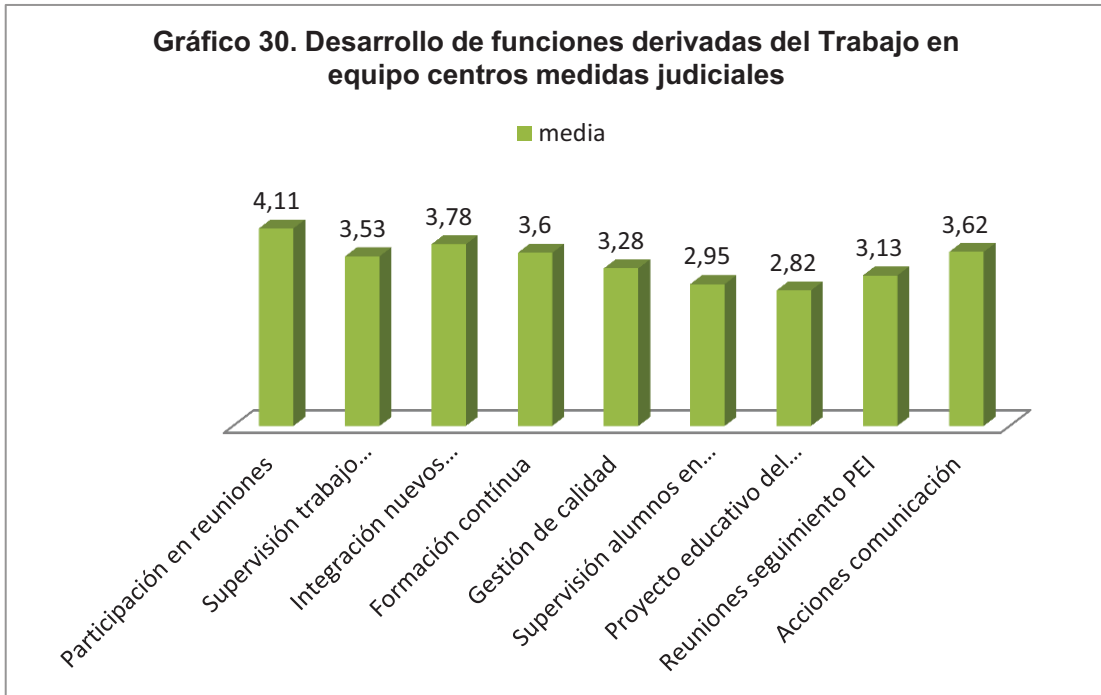
Respecto a este tipo de funciones, las más desarrolladas por los educadores/as de centros de medidas judiciales son: la aplicación de procedimientos (permisos, visitas, salidas, etc) y el proceso de evaluación inicial de los menores. Junto a ellas se sitúan aquellas funciones referidas a la realización de tutorías y a la coordinación con profesionales de otros recursos. Las funciones menos desarrolladas son las relacionadas con el trabajo administrativo, con la orientación familiar y la evaluación del proyecto educativo individual (con valoraciones por debajo de 3). Lo podemos observar con más detalle en el siguiente gráfico. Destaca que el desarrollo de ninguna función llega a alcanzar una valoración alta (de 4 o 5).



- Funciones derivadas del trabajo en equipo.

Dentro de las funciones relacionadas con el trabajo en equipo, los educadores/as que trabajan en este ámbito destacan como función más desarrollada la participación en reuniones de equipo y el acompañamiento a educadores nuevos en el centro. Las funciones menos desarrolladas (puntuaciones por debajo de 3) son la participación en la elaboración del proyecto educativo del centro y la supervisión de alumnos/as en prácticas.

Gráfico 30. Desarrollo de funciones derivadas del Trabajo en equipo centros medidas judiciales



SÍNTESIS DEL PERFIL PROFESIONAL.

A continuación presentamos un resumen de las características genéricas más significativas de los educadores/as que trabajan en la actualidad en los centros de medidas judiciales de la Comunidad valenciana.

Tabla 19. Síntesis perfil profesional del educador/a en centros de medidas judiciales

Edad	36,03 años
Género	55% hombres
Formación	9,3% educadores/as sociales 24,7% habilitados como educadores sociales 15,3% tiene un segundo título universitario 44% formación especializada en menores 12,4% está realizando actualmente algún tipo de formación
Situación laboral	88% contratados indefinidos a jornada completa 38,7% más de 10 años de antigüedad
Colegiación profesional	12,1% colegio profesional educadores/as sociales
Satisfacción	Valoración media de 4,28 sobre 5
Expectativas	18% cambiaría de colectivo 14,7% cambiaría de empleo 38,7% finalizaría su vida laboral en este recurso

Fuente: elaboración propia

3.2.3. UNIDAD DE COMPARACIÓN Nº 3:

“EDUCADORES/AS QUE TRABAJAN EN CENTROS DE DÍA”

Variable 1. CONTEXTUALIZACIÓN.

En Marzo de 2014²² existían en la Comunidad valenciana un total de 58 centros de día, en los que se atendía a 1114 menores. Nos ha resultado muy difícil establecer un cálculo del número de educadores/as que trabajan en este tipo de recursos, principalmente en referencia a los educadores/as de los centros de Día municipales, debido a sus condiciones diferentes de financiación y a la gran diversidad de fórmulas de organización²³. Hemos realizado una aproximación (120 educadores/as²⁴). Quedan excluidos de este cálculo los educadores/as los centros autonómicos por sus características específicas que más tarde explicaremos.

Su distribución territorial era la siguiente: en la provincia de Valencia había 37 centros, en la de Alicante 15 centros y en la de Castellón 6 centros.

Este tipo de centros se ubicaría en el contexto del sistema de protección de menores en la comunidad valenciana para realizar intervenciones preventivas y protectoras ante niños y adolescentes en situación de riesgo (Ferrero, 2012)

Refiriéndonos en concreto al perfil profesional que nos ocupa. En los centros de día de la Comunidad valenciana, en la actualidad solo se diferencia una categoría o grupo profesional²⁵: Educadores/as categoría profesional B (actualmente en la administración pública española corresponde a los grupos profesionales A1 y A2), es decir cuya titulación corresponde a un título universitario (diplomatura, licenciatura o grado). No permitiendo las exigencias administrativas actuales de los centros contratar educadores/as categoría profesional C (actualmente en la administración pública

²² Según documentación facilitada por la Dirección general del menor y servicios sociales de la Generalitat valenciana (a fecha 7 de marzo de 2014).

²³ Desarrollados tanto por la propia administración local como por entidades privadas subcontratadas. Incorporados en ocasiones a los equipos de servicios sociales y en otros casos funcionando como profesionales independientes.

²⁴ Estos datos sobre el número de educadores suponen una aproximación, ya que la Generalitat valenciana no dispone actualmente de un listado de profesionales. Delega en un importante número de entidades privadas la contratación del personal, exigiéndoles unas ratios mínimas y un perfil formativo amplio, pero es competencia exclusiva de cada entidad la configuración de las plantillas. **El dato responde a un cálculo realizado sobre las ratios mínimas exigidas a cada tipo de centro, financiadas por la Generalitat valenciana y considerando puestos de trabajo a jornada completa.**

²⁵ Según lo publicado en el Boletín Oficial del Estado del día 13 de abril de 2007, Ley 7/2007, de 12 de abril, del estatuto básico del empleado público.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

española corresponderían a los grupos profesionales B y C1), considerados “apoyo educativo” y que corresponde a titulaciones no universitarias (formación profesional de grado superior o bachillerato). Por lo que los educadores/as estaban contratados en la ya antigua categoría profesional B.

A nivel legislativo los centros de día en la Comunidad valenciana están sujetos a las siguientes normas legales:

- Ley 5/1997, de 25 de junio de la Generalitat valenciana, por la que se regula el Sistema de Servicios Sociales en el Ámbito de la Comunidad Valenciana.
- Ley 8/2008, de 20 de junio, de la Generalitat valenciana, de los Derechos de Salud de Niños y Adolescentes.
- Ley 12/2008, de 3 de julio de 2008, de la Generalitat valenciana, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad Valenciana.
- Decreto 51/1999, por el que se aprueba el reglamento que regula las normas a las que deben someterse los conciertos a realizar por la administración de la Generalitat Valenciana con los Centros de iniciativa social de titularidad privada.
- Decreto 93/2001, de 22 mayo, por el que se aprueba el Reglamento de Medidas de Protección Jurídica del Menor en la Comunidad Valenciana (se entenderá vigente en todo aquello que no se oponga a lo previsto en la presente Ley 12/2008).
- Decreto 91/2002, de 30 de mayo, del Gobierno Valenciano, sobre Registro de los Titulares de Actividades de Acción Social, y de Registro y Autorización de Funcionamiento de los Servicios y Centros de Acción Social, en la Comunidad Valenciana. [2002/X5931].
- Decreto 28/2009, de 20 de febrero, del Consell, por el que se modifica el Reglamento de Medidas de Protección Jurídica del Menor en la Comunidad Valenciana, aprobado por el Decreto 93/2001, de 22 de mayo, del Consell. [2009/2104].
- Orden de 19 de junio de 2003, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana. [2003/X7543].
- Orden de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunidad Valenciana. [2008/738].

- Real decreto legislativo 3/2011 de 14 de noviembre por el que se aprueba el texto refundido de la ley de contratos del sector público (BOE número 276, de 16 de noviembre de 2001).
- Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican el código civil y la ley de enjuiciamiento civil en materia de adopción (BOE número 275, de 17 de noviembre de 1987).
- Código civil y Constitución española.
- Convención de 20 de noviembre de 1989 sobre los derechos del niño, adoptada por la asamblea general de naciones unidas (Instrumento de ratificación de 30 de noviembre de 1990, BOE número 313 de 31 de diciembre de 1990).

a) Definición del recurso “Centro de Día”.

En la Ley 5/1997, de 25 de junio, por la que se regula el Sistema de Servicios Sociales en el Ámbito de la Comunidad Valenciana [DOGV núm. 3.028, de 4 de julio], en su artículo 28 se hace referencia de forma genérica a los centros de Día en el ámbito de los servicios sociales especializados.

1. Los Centros de Día podrán implantarse bien con carácter específico en cada uno de los sectores de tercera edad, discapacitados y discapacitadas, personas necesitadas de estimulación precoz, menores, mujer y otros grupos, bien con carácter polivalente.

2. Desarrollarán actividades que, en función de las carencias de los colectivos a los que van dirigidas, eliminen el riesgo de desarraigo del entorno familiar o social, favoreciendo que se retarde o se evite el internamiento en Centros Residenciales.

3. A ese fin, los Centros de Día procurarán:

a) La integración social de la ciudadanía y el asociacionismo.

b) La ocupación de los espacios de ocio y vida social.

c) La prevención y rehabilitación con el fin de lograr unas facultades físicas y psíquicas adecuadas.

d) El apoyo y tratamiento preciso para alcanzar la autonomía personal y el desarrollo social y afectivo.

El once de noviembre de dos mil once, la comisión de trabajo de visibilidad del III encuentro de Educadores de Centros de Día de la Comunidad Valenciana, consensuó una pequeña definición de Centro de Día de Menores: *“Recurso abierto de atención diurna inserto de manera activa y participativa en la zona donde se ubica, que*

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

forma parte de la red pública de centros de protección de menores en situación de riesgo y exclusión social de la Comunidad Valenciana realizando una intervención integral especializada” (Montoliu & Cañeque, 2013).

El *Artículo 18* del Capítulo I del Título III de la ORDEN de 17 de enero de 2008 de la Generalitat valenciana, define el recurso de la siguiente forma: *“Los centros de día de menores son recursos preventivos, recomendables para menores que necesitan un apoyo a la socialización en su propio medio, bien porque manifiestan comportamientos de inadaptación social, o bien porque culminan un proceso de acogimiento residencial y necesitan una orientación personal, formativa y sociolaboral. Asimismo, los centros de día de menores son recursos básicos en las situaciones de riesgo. El análisis técnico de los casos pondrá especial interés en evitar procesos de acogimiento residencial innecesarios, mediante la asignación de este recurso. Ello no obsta a su utilización en situaciones de desamparo, como complemento a la medida de acogimiento residencial o acogimiento familiar, especialmente respecto a centros de inserción sociolaboral”.*

Aunque la ley 12/2008, de 3 de julio de 2008, de la Generalitat, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad Valenciana no hace mención a los centros de Día como recurso del sistema de protección de menores de la comunidad valenciana. Tampoco deroga la normativa aún vigente que si considera este recurso con la categoría de servicio social especializado y centro de protección de menores en situación de riesgo.

En la ORDEN de 19 de junio de 2003 en su artículo 10 se habla directamente de esta clasificación: *“Los centros de protección de menores se clasificarán en centros de atención residencial y centros de atención diurna”.* Por tanto queda expresamente definido que los Centros de Día son centros de protección de menores. Así se vuelve a especificar en el *artículo 12*: *“Los centros de protección de menores de atención diurna o centros de día de menores, son aquellos destinados a atender a menores y adolescentes, durante el día, prestando servicios complementarios de soporte y apoyo familiar, contribuyendo a paliar sus carencias y mejorar su proceso de integración social, familiar y laboral”.*

Respecto a la finalidad y funciones de los centros de día de menores. Según la orden de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de protección y el

acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat Valenciana, en su artículo 10 establece: *“tienen como finalidad esencial prestar la atención y protección necesarias que posibiliten su integridad y correcto desarrollo, así como la formación necesarias para potenciar el proceso individual del menor, a fin de que éste supere sus dificultades personales, sociales y familiares, y recupere los recursos personales de relación consigo mismo, con sus grupos de socialización de referencia y con la comunidad”*

En el *Artículo 19* del Capítulo I del Título III de la ORDEN de 17 de enero de 2008, se establece la finalidad y funciones de los centros de día: *“los Centros de Día tienen como finalidad esencial realizar una labor preventiva, dirigida a niños y adolescentes en situación carencial, que facilite procesos tendentes a la plena incorporación social del menor”*.

Los Centros de Día desarrollarán las funciones descritas en el punto 3 del artículo 10 de la presente norma, a excepción de las referidas a la separación del menor de su familia y alojamiento en el centro. Para el ejercicio de estas funciones *“desarrollarán servicios de apoyo socioeducativo y familiar, de ocio y tiempo libre, de carácter ocupacional y rehabilitador, de apoyo escolar, y de orientación sociolaboral y profesional”*.

La citada norma también establece que: *“los centros de atención diurna, funcionarán preceptivamente, de lunes a viernes, de enero a junio y de septiembre a diciembre. Los meses de julio y agosto podrán permanecer un mes con actividad y otro sin actividad. El mes de actividad podrá tener la misma dinámica que el resto del año, organizándose por sesiones de lunes a viernes en las dependencias habituales del centro, o bien podrá organizar campamentos por un periodo de tiempo equivalente, siempre y cuando el personal participe en esas actividades”*.

Respecto a sus funciones, estudios recientes como el de Ferrero y Cosín (2012) identifican tres grandes funciones desarrolladas por los centros de día de menores y que a continuación detallamos:

- *Función preventiva*: el Centro de Día como exponente de una política eminentemente preventiva de apoyo a la socialización del menor en su propio medio y con sus familias, se centra tanto en las necesidades que se detectan como en aquellas que van surgiendo. *“El Centro de Día cumple el papel de mediador entre las instituciones y los menores y sus familias, desarrollando un trabajo de apoyo y colaboración estrecha con instituciones educativas y de*

protección. Con el objeto de ofrecer una respuesta rápida y evitar que el problema se intensifique y se cronifique, actuando de manera complementaria en dos ámbitos: sobre el sujeto y sobre el contexto (Ferrero & Perez, 2012, pág. 97)”.

- *Función educativa.* Realiza por tanto una labor de compensación educativa en situaciones de dificultad socio-familiar. En este sentido el Centro de Día proporciona una serie de servicios de apoyo social, educativo y familiar a través de actividades de ocio, cultura, ocupacionales y rehabilitadoras, así como formativas, potenciando el desarrollo personal del menor y su integración social.
- *Función de aprendizaje:* Ofreciendo a adolescentes, programas de inserción socio-laboral con el objeto de favorecer la adquisición de las habilidades necesarias para su incorporación al mundo laboral, compensando sus déficits formativos a través del aprendizaje teórico-práctico de un oficio (a través de talleres propios de cada centro, o de cualquier otro sistema de formación), que facilite dicha incorporación.
- Hay que destacar sin embargo otra serie de funciones que, en principio no son propias de los centros de día pero que algunos estudios identifican claramente en este tipo de recursos *“la labor de detección de situaciones de riesgo y vulnerabilidad con menores y familias que no tienen contacto con los Servicios Sociales Generales, que resultan invisibles o que se encuentran alejados de los sistemas normalizados de participación, lo que dificulta enormemente establecer un proceso de acompañamiento, a pesar de encontrarse en situaciones de clara desprotección”* (Ferrero & Perez, 2012, pág. 100).

b) Tipo de recurso.

En la ORDEN de 19 de junio de 2003 de la Generalitat valenciana en su artículo 12 se establece la clasificación de los centros de día en dos tipos: *“los centros de atención diurna se clasifican en función de su actividad: Centros de día de apoyo convivencial y educativo, y Centros de día de inserción sociolaboral”.*

Definiéndolos con detalle a continuación en los artículos 33 y 38 de la misma norma legal:

- *Los centros de día de apoyo convivencial y educativo para menores son centros de atención diurna que realizan una labor preventiva, proporcionando a niños y adolescentes una serie de servicios de apoyo socioeducativo y familiar a través de actividades de ocio, cultura, ocupacionales y rehabilitadoras, potenciando su desarrollo personal e integración social con el objeto de favorecer su proceso de normalización y autonomía personal.*
- *Los centros de día de inserción sociolaboral para menores son centros de atención diurna que realizan una labor preventiva de inserción sociolaboral y educativa para adolescentes en situación de riesgo, proporcionando una serie de servicios de apoyo social, educativo y familiar a través de actividades formativas, ocupacionales, rehabilitadoras, de ocio y cultura, potenciando su desarrollo personal e integración social, así como la adquisición de las habilidades sociolaborales necesarias para su inserción social y laboral.*

Tabla 20. Centros de día según modalidad en la Comunidad valenciana

Tipo de centro	Número de centros
Centros de día de apoyo convivencial y educativo	44
Centros de día de inserción sociolaboral	14

Fuente: (Ferrero, 2012)

Respecto a los educadores objeto de estudio de la presente investigación, coincide que un alto porcentaje proviene del tipo de recurso predominante, que es el centro de día de apoyo convivencial (57%). Aunque existe una representación de los demás tipos de recursos (14% inserción laboral y 29% ambos tipos).

c) Tamaño del recurso.

La tipología de estos centros, el número de plazas y la ratio de educadores viene determinada por la ORDEN de 19 de junio de 2003 de la Generalitat valenciana. En esta norma legal se establece que *“el número de plazas estará limitado por las prestaciones y actividades que se desarrollen, capacidad del centro y personal de atención, pero en todo caso deberá estar ordenado por grupos educativos no superiores a 12 plazas”*.

Tabla 21. Plazas en los centros de Día según titularidad en la C.Valenciana.

Tipo de centro	Plazas menores
Centros de día autonómicos	80
Centros de día municipales	401
Centros de día privados	624
Totales	1114

Fuente: (Montoliu & Cañeque, 2013).

Como ya hemos mencionado, en la Comunidad valenciana existen un total de 58 centros de día. El tamaño de los mismos no es homogéneo, para nuestra investigación hemos optado por agruparlos en cuatro categorías según el número de plazas que ofrecen (6-11 plazas, 12-18 plazas, 19-30 plazas y más de 30 plazas). Los centros mayoritarios son los de tamaño medio 11-18 plazas (25 centros) y grande 19-30 plazas (20 centros), solo existen 4 centros de tamaño considerado muy grande (más de 30 plazas).

El tamaño de los centros por provincias se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 22. Tamaño de los centros de Día por provincias

	Nº de centros		
	Alicante	Castellón	Valencia
6- 11 plazas	5	3	1
12 -18 plazas	6	2	17
19 -30 plazas	4	1	15
más de 30 plazas	0	0	4

Fuente: Dirección general del menor y servicios sociales de la Generalitat valenciana (a fecha 7 de marzo de 2014).

Se puede constatar como un alto porcentaje de los educadores/as entrevistados desarrollan su labor profesional en centros de tamaño medio (53% entre 19 y 30 plazas).

d) Composición del equipo educativo.

Según el artículo 52 en su punto 2.1, de la ORDEN de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat Valenciana el equipo educativo del centro está compuesto por:

a) El director, coordinador o responsable del hogar, que ejercerá las funciones descritas en la presente norma y asumirá las tareas de dirección psicopedagógica y de acción social, sin perjuicio de las tareas administrativas necesarias para el funcionamiento del centro. El director podrá estar asistido por otras figuras profesionales que completen el equipo.

b) Un número adecuado de educadores para el desempeño de las funciones educativas de atención a los menores. La formación y titulación oficial del personal técnico, incluida la dirección, estará relacionada con los campos de la educación social, trabajo social, psicología y pedagogía y disciplinas socioeducativas correspondientes.

c) Profesionales especializados de atención directa en el área escolar, ocupacional-laboral, psicológica, pedagógica y social, así como en cualquier otra área que se considere necesaria para el mejor cumplimiento de las funciones del centro.

La ratio mínima de profesionales adecuada a cada tipología de centro estará determinada en la norma que regule el régimen de autorización de funcionamiento de los centros de protección de menores, en este caso la ORDEN de 19 de junio de 2003 de la Generalitat valenciana sobre la tipología y funcionamiento de los centros de protección de menores.

A continuación se describe en una tabla la distribución de estos profesionales en los equipos educativos según el tamaño y el tipo de recurso:

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Tabla 23. Composición de equipos educativos²⁶ centros de Día.

Tipo de centro	Nº de plazas		
	12	24	36
Apoyo convivencial y educativo	0,25 Dirección 1 Educador B	0,50 Dirección 2 Educador B	0,50 Dirección 3 Educador B
Inserción sociolaboral	0,25 Dirección 1 Educador B 0,50 Maestro taller o atención especializada	0,50 Dirección 2 Educador B 1 Maestro taller o Atención especializada	0,75 Dirección 3 Educador B 1,50 Maestro taller o Atención especializada

Fuente: ORDEN de 19 de junio de 2003 de la Generalitat valenciana sobre la tipología y funcionamiento de los centros de protección de menores.

En el artículo 61 de la ORDEN de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat Valenciana se describen las funciones asignadas al educador/a de la siguiente forma:

- *Información, orientación y asesoramiento al menor y sus representantes legales sobre cualquier aspecto relacionado con su proceso de desarrollo personal e inserción social.*
- *Actuación educativa dirigida al proceso personal del menor.*
- *Atención a los ámbitos de socialización del niño, como el grupo educativo al que esté adscrito, la familia, la escuela, el entorno social del centro y de su núcleo familiar de procedencia, el trabajo y los escenarios de ocio y tiempo libre que el menor frecuente.*
- *Asistencia a la comunidad educativa del centro en la medida del alcance de sus responsabilidades.*
- *Acompañamiento y asistencia a cuantos episodios cotidianos afecten a la vida del menor, tales como las tareas derivadas de la atención médica u hospitalaria, requerimientos de los profesores o de otros estamentos escolares del niño, cuestiones derivadas de derechos y bienes del menor y accesibilidad a actividades de ocio y tiempo libre.*
- *Estudio, análisis, evaluación y elaboración del Programa de Intervención Individual y del proceso educativo del menor durante su estancia en el centro. Para lo cual asistirá a cuantas reuniones se le convoquen para el análisis técnico y metodológico de la situación educativa del menor, elaborará los materiales instrumentales de su Programa*

²⁶ Se trata de las ratios de personal mínimas exigidas por ley, las posteriores modalidades de financiación de cada centro o de la propia administración pública pueden financiar unas ratios superiores.

de Intervención Individualizada y pondrá en marcha cuantas estrategias educativas se desprendan de la evaluación permanente del caso.

e) Tipo de entidad.

A su vez se establece una segunda tipología en los centros de día según sea su titularidad y por lo tanto su modo de financiación. Según Ferrero y Cosín (2012) se distinguen tres modalidades en este sentido:

- *Centros de Día de titularidad autonómica:* son centros cuya titularidad la ostenta la Consellería de Bienestar social y en los que trabaja personal funcionario público. Las plazas de atención diurna están adscritas a determinados centros residenciales.
- *Centros de día de titularidad privada:* se trata de centros de titularidad por parte de entidades privadas sin ánimo de lucro y que son financiados por la Consellería de bienestar social a través de dos modalidades: los conciertos o a través de órdenes de subvenciones.
- *Centros de Día de titularidad municipal:* son centros de propiedad municipal y atienden específicamente a menores empadronados en el municipio. Son financiados por la Consellería de bienestar social a través de órdenes de ayudas anuales y por parte del propio ayuntamiento. El personal puede ser municipal o subcontratado a través de alguna entidad de carácter privado.

Tabla 24. Centros de día según titularidad en la Comunidad valenciana

Tipo de centro	Alicante	Castellón	Valencia	Total
Centros de día municipales	6	1	17	24
Centros de día privados	5	2	19	26
Centros de día autonómicos	4	3	1	8

Fuente: (Montoliu & Cañeque, 2013)

Podemos identificar un total de 24 entidades privadas que gestionan y/o son titulares de los centros. De las cuales 16 en su imagen e información pública reconocen explícitamente tener un carácter religioso²⁷.

²⁷ La clasificación puede no resultar exacta al no haber podido consultar los estatutos de cada entidad.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Tabla 25. Entidades privadas centros de Día

Explicitan carácter religioso	No explicitan carácter religioso
<i>Fundación Amigó</i>	<i>Fundación Diagrama intervención</i>
<i>Fundación Adsis</i>	<i>psicosocial</i>
<i>Asociación Periferia</i>	<i>Kolectivo de jóvenes Parke</i>
<i>Asociación Laura Vicuña</i>	<i>Colectivo de jóvenes de La Coma</i>
<i>Fundación iniciativa solidaria Angel Tomás</i>	<i>Iniciatives Solidaries</i>
<i>Fundación Niño Jesús</i>	<i>Club infantil y juvenil Arca de Noe</i>
<i>Fundación asilo Ntra. señora desamparados</i>	<i>Asociación Amaltea</i>
<i>Congregación madre de los desamparados (san José de la montaña)</i>	<i>Asociación amigos del Cerezo</i>
<i>Fundación asilo san juan bautista</i>	<i>Casa de la beneficencia. Hogar infantil de Alcoi</i>
<i>Establecimiento caridad S.P Padre Bernardo...</i>	<i>Fundació amics de la providencia</i>
<i>Mensajeros de la paz comunidad valenciana</i>	
<i>O.S.D San José Obrero</i>	
<i>Nazaret-Fundación padre Fontova</i>	
<i>Hijas de la caridad de San Vicente de Paul</i>	
<i>Caritas diocesana de Valencia</i>	

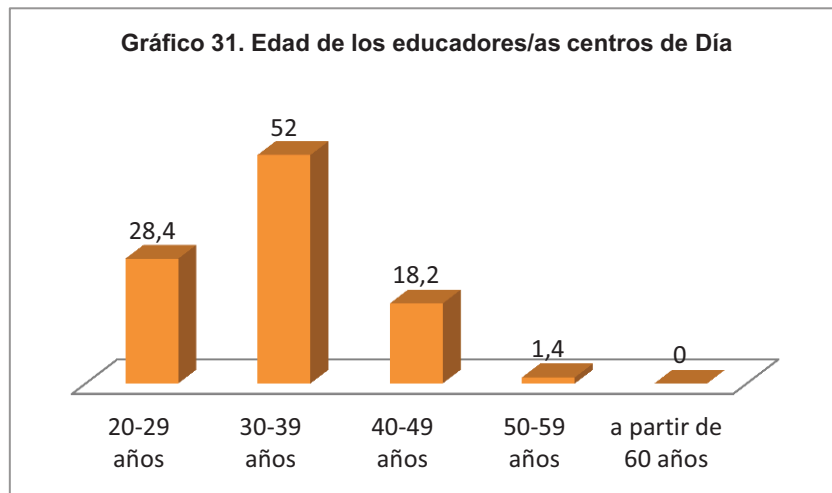
Fuente: (Ferrero & Perez, 2012)

Respecto a la muestra de educadores/as estudiada, un 46% de los entrevistados trabajan en centros gestionados por entidades de carácter religioso y un 44% en centros gestionados por entidades de carácter aconfesional. Un 7% lo hace en entidades públicas.

Variable 2. PERFIL DEMÓGRAFICO.

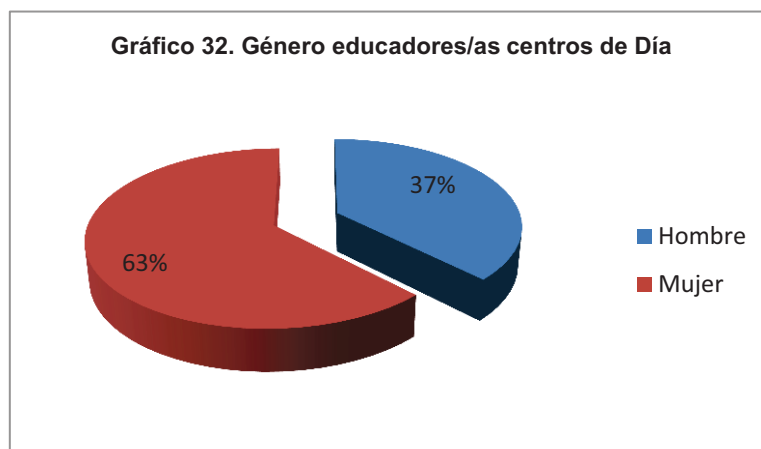
a) Edad.

Los educadores/as que trabajan en centros de día tienen una edad media de 34 años, concentrándose el mayor número de educadores en el tramo de edad comprendido entre los 30 y los 39 años (52%). Es significativo el número de educadores más jóvenes, entre 20 y 29 años (28,4%). A partir de los 40 años disminuye considerablemente el número de educadores y a partir de los 50 años es casi insignificante (un 1,4%). Se puede observar con más detalle en el siguiente gráfico.



b) Género.

En este tipo de recursos trabajan más mujeres que hombres y no existen diferencias significativas en cuanto a la distribución de la edad por género.

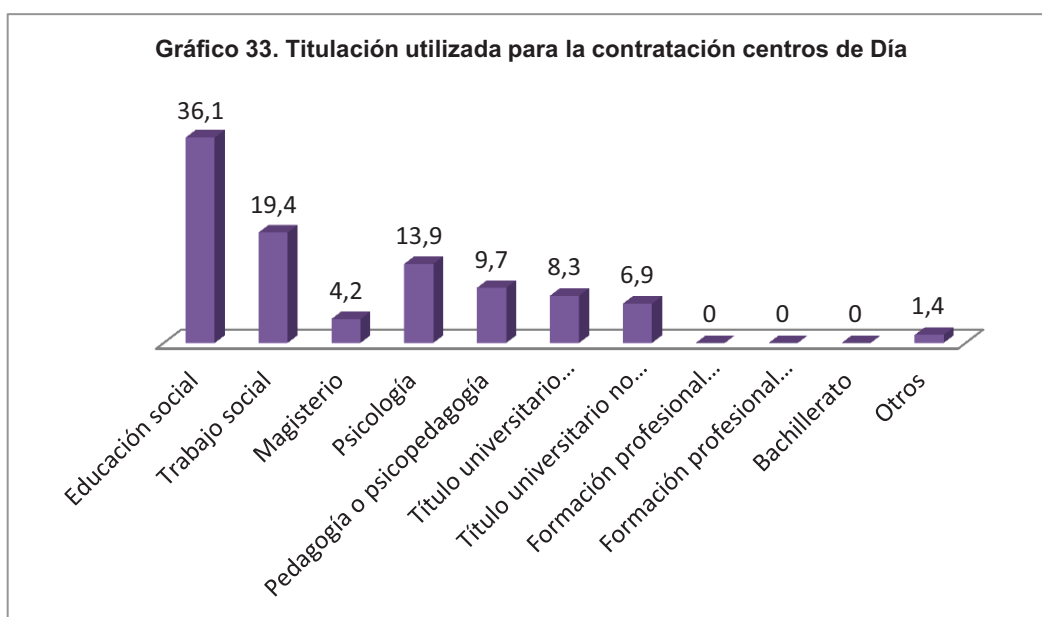


Variable 3. PERFIL FORMATIVO.

En los centros de día en la Comunidad valenciana, desde el año 2003 se exige una titulación universitaria para ocupar el puesto de trabajo de educador/a. Respecto a esta titulación universitaria estaba especificado lo siguiente en la ORDEN de 19 de junio de 2003 de la Generalitat valenciana ya mencionada: *“el educador deberá tener titulación en educación social preferentemente. Aunque también se valorará otras titulaciones de grado medio en áreas y disciplinas de carácter humanístico, social o educativo”*.

a) Titulación.

Como se puede observar en el siguiente gráfico; Educación social es la titulación universitaria mayoritaria entre los profesionales que desempeñan su labor como educadores/as en los centros de día (36,1%). Existe otro grupo de educadores/as con títulos de trabajo social y psicología (33,3%) que también es importante. Le sigue un grupo de otros títulos universitarios relacionados con la educación (22,2%). Y por último un pequeño grupo de educadores/as que disponen de titulaciones universitarias no relacionadas con la educación (6,9%). No existen educadores/as que ostentan titulaciones de formación profesional o bachillerato. Cabe destacar que el dato sobre los titulados en el grado o la diplomatura de Educación social (22%) podría incrementarse por los educadores/as que han accedido o conseguido este título ya trabajando de educadores/as (pero accedieron al puesto de trabajo con otra titulación).



Para acabar de perfilar este dato, tenemos que tener en cuenta que un 18,1% de los educadores/as que no disponen del título universitario de Educación social sí que están habilitados por el COEESCV (colegio profesional de educadores/as sociales de la comunidad valenciana) para el ejercicio profesional. Por lo que podríamos afirmar que en este tipo de recursos 54,2% de los profesionales del sector o dispone del título universitario de Educación social o de la habilitación profesional acreditada por el colegio profesional.

Se puede observar claramente una tendencia a la contratación de educadores/as con la titulación universitaria de Educación social en este ámbito, ya que progresivamente desde el año 2005 han aumentado su presencia en los centros y disminuyendo la de otras titulaciones.

b) Formación complementaria.

Un 27,8 % de los educadores/as está en posesión de un segundo título universitario diferente del que se utilizó para su contratación y un 19,4 % ostenta un título universitario de master o postgrado. Apenas existen educadores/as que hayan realizado estudios universitarios de tercer ciclo (doctorado). Respecto a la especialización: un 40,3 dice haber realizado al menos un curso de formación específica sobre la intervención con menores (de más de 80 horas). Evidentemente es significativo que el resto de profesionales no han recibido ninguna formación específica sobre la intervención con menores.

c) Formación continua.

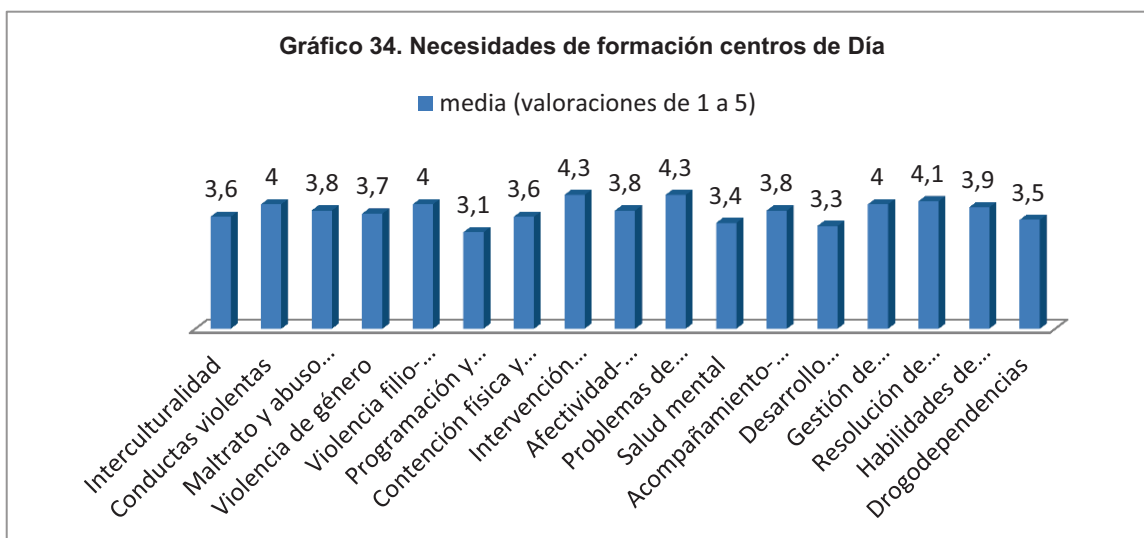
Nos referimos a la formación que el educador/a estaba recibiendo en el momento en el que se realizó el estudio. Un 27,7 % está completando su formación en estos momentos. Estos educadores/as están principalmente realizando un grado universitario o recibiendo formación referida a su desarrollo profesional (formación ofrecida por la propia institución o especializada respecto a menores).

d) Adecuación de la formación.

Los educadores/as valoran como bastante y muy adecuada su formación para el puesto de trabajo que ocupan (86,1 %). Solo un 2,8 % la considera poco o nada adecuada.

e) Necesidades de formación.

Si bien en el apartado anterior un alto porcentaje de educadores/as considera adecuada su formación al puesto de trabajo, expresan necesidades de formación en la mayoría de los temas consensuados como específicos en la formación de la intervención con menores (Tarin & Navarro, 2006). Como se puede observar en el siguiente gráfico, destacan especialmente las necesidades de formación referidas a aspectos relacionados con las conductas disruptivas de los menores (*conductas violentas, problemas de conducta, violencia filo-parental, resolución de conflictos y gestión de emociones*). Evidenciando una preocupación o interés de este colectivo profesional con este tema. Junto a ellas aparece la necesidad de formación en intervención familiar. En cambio los temas en los que se detecta menor necesidad de formación (teniendo en cuenta que aun así se reconoce cierta necesidad) son el desarrollo comunitario, la salud mental y la programación-evaluación.



Variable 4. PERFIL LABORAL.

Las condiciones laborales en este tipo de recursos vienen definidas en gran medida desde los años 2001 y 2002 por la aparición de tres importantes circunstancias en el sector (Ferrero & Perez, 2012).

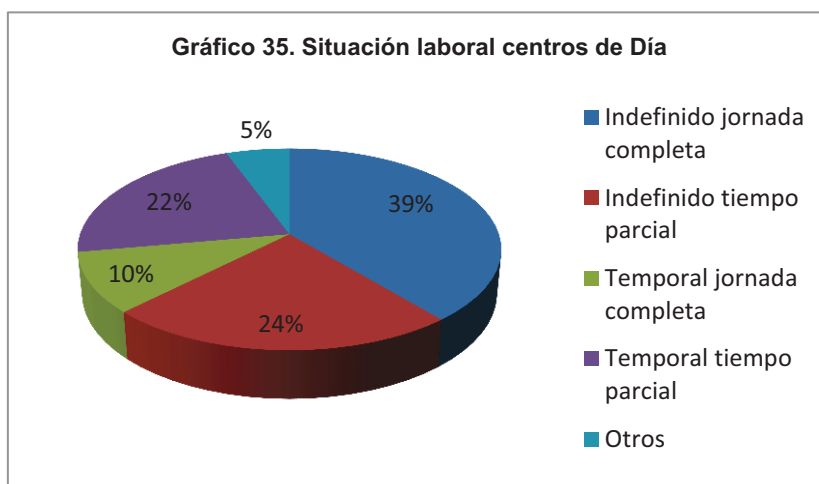
- d) La firma de conciertos²⁸ con la administración de un importante número de entidades, que permitía una estabilidad en la financiación de los centros y unas ratios mayores de personal que cada centro estaba obligado a cumplir.
- e) La entrada en vigor del I Convenio colectivo para empresas de atención especializada en el ámbito de la Familia, Infancia y Juventud en la Comunidad valenciana. Que reconocía unos derechos y obligaciones laborales para todos los profesionales y entidades adscritos al mismo.
- f) Para los centros de titularidad y gestión pública seguía vigente el estatuto de la función pública con las modificaciones establecidas en la ley 7/2007, de 12 de abril, del estatuto básico del empleado público.

Consideramos que este contexto regulador del sector ha influido directamente en el tipo de contratación y la antigüedad de los trabajadores en las entidades.

a) Tipo de contratación.

Como se puede observar en el siguiente gráfico un 39% de los profesionales del ámbito privado tienen un contrato indefinido a jornada completa. Destaca el dato de que un 46% de los educadores/as en este tipo de recursos trabaja a tiempo parcial. Además la temporalidad podría afectar a un 32% de los profesionales. El porcentaje de trabajadores del sector público estaría englobado en la categoría otros y apenas resulta significativo.

²⁸ Situación que se modificó a partir del año 2013, pasando a una nueva modalidad de financiación por parte de la administración autonómica de los recursos privados; con la fórmula de contratos bianuales por la prestación de servicios (para centros residenciales) o subvenciones (para los centros de Día). Aspecto que intuimos estará influyendo directamente en la configuración actual del sector profesional, suponiendo una precarización en la estabilidad y condiciones de los recursos que sería interesante contemplar.



b) Antigüedad.

Como podemos observar, se puede diferenciar que existe un grupo importante de educadores/as que acumula más de 10 años en la entidad (36,1%). Seguido de otro grupo con una antigüedad intermedia entre 4 y 9 años (34,8%). Por último un subgrupo de trabajadores que lleva menos de 3 años trabajando (29,2 %).

c) Horarios.

En este tipo de recursos el horario principal de trabajo es de tardes y alguna mañana (36,1%), seguido de horario solo de tardes (19,1 %). También existe un grupo vinculado a la modalidad de inserción laboral que trabaja de mañanas y alguna tarde (19,1%). Los horarios suelen ser fijos y no existen sistemas de turnos, ni tampoco existen horarios específicos de fin de semana.

d) Colegiación.

Al tratarse de una profesión no regulada (cómo ya se ha explicado en el capítulo 2.3) la colegiación profesional no es un requisito para el ejercicio profesional en este sector. Tan solo un 15,3% de los educadores/as están colegiados.

Llama la atención que la colegiación en educadores/as que trabajan en entidades privadas de carácter aconfesional es superior (11,1%) en relación a las entidades privadas con carácter confesional (2,7%) y no siendo significativo el porcentaje en las entidades públicas. Aunque este dato hay que situarlo en el contexto

de unos parámetros muy bajos de colegiación profesional y de la existencia de un mayor número de entidades de carácter aconfesional en este tipo de centros.

e) Participación social.

Podemos afirmar que se trata de un colectivo profesional con una importante relación con la dimensión de la participación social. Un 66,7% de los educadores/as ha tenido experiencias de voluntariado previas a la incorporación al puesto de trabajo actual. De los cuales un 12,5% las ha tenido además en la misma entidad en la que ahora trabaja. Lo que podría indicar además una de las posibles vías de acceso al puesto de trabajo.

Además un 56,9% de los educadores/as reconoce seguir participando actualmente en alguna organización de carácter social (ong, sindicato, partido político, asociación vecinal, ecologista, parroquial, etc).

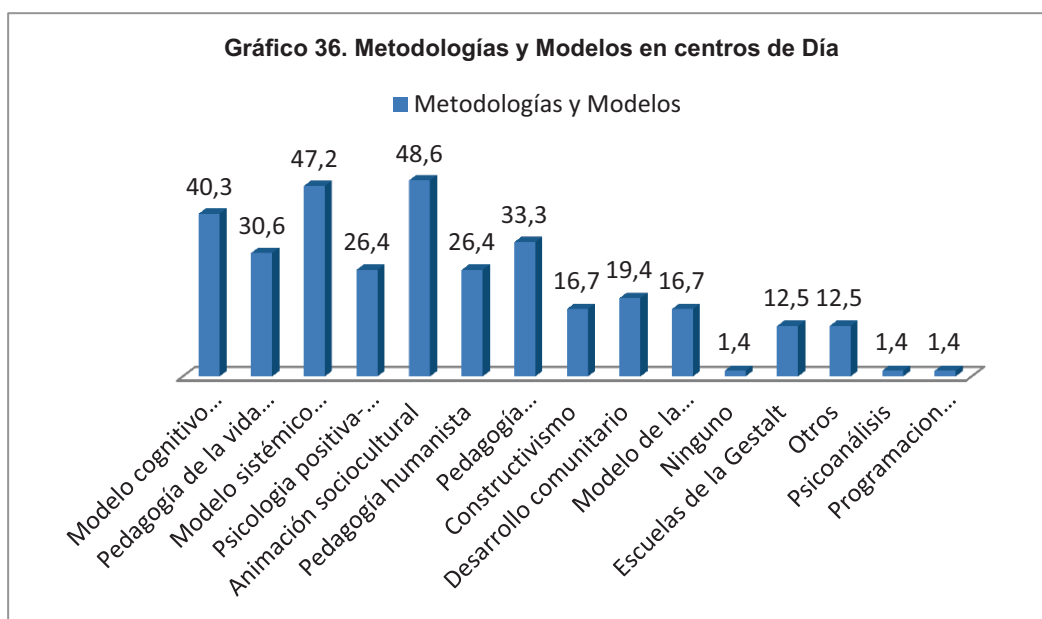
Variable 5. PRÁCTICA PROFESIONAL.

En este apartado se define el desarrollo profesional actual de los educadores/as sociales en los centros de menores de la comunidad valenciana. Tanto en la definición y desarrollo de las funciones que se le atribuyen a este profesional específico (Fernandez del Valle, 2008); como en el estado de la satisfacción, expectativas, puntos fuertes y débiles de la práctica profesional, y cuestiones metodológicas respecto a la intervención que se realiza (Moyano, 2013).

a) Identificación con modelos de intervención.

Especial interés tenía conocer si existía alguna definición de este colectivo profesional respecto a las metodologías y modelos de intervención. Como ya hemos visto en el capítulo 2.2 se encuentra una dificultad en la Educación social para identificar modelos o quizás para convencerse del convencimiento de su propio modelo (Moyano, 2013). En el marco teórico ya hemos explicado la compleja diferencia entre modelos y metodologías, llegando a identificar las principales orientaciones teórico-metodológicas en el trabajo cotidiano de los educadores/as sociales (capítulo 2.2). Sobre la influencia de las mismas optamos por preguntar a los educadores/as de los centros de menores.

Como se puede observar en el siguiente gráfico; en este ámbito de intervención los educadores/as se identifican mayoritariamente con el modelo sistémico-familiar, siguiéndole en importancia la animación sociocultural y el modelo cognitivo conductual. La pedagogía participativa y la pedagogía de la vida cotidiana ocupan un segundo nivel en la identificación de los educadores/as. Cabe destacar que tan solo un 1,4% de los educadores/as no se identifica con ningún modelo de intervención.



b) Innovación pedagógica.

Llama la atención que solo un 8,3% de los educadores/as en este ámbito de intervención participa en programas de innovación pedagógica. Los programas que se desarrollan tienen que ver con Comunidades de aprendizaje y Aulas de escolarización compartida.

c) Valores añadidos en el desarrollo profesional.

En este ámbito de intervención los educadores/as reconocen el trabajo en equipo y el enriquecimiento personal como los valores añadidos de más relevancia en su desarrollo profesional. La creatividad-flexibilidad del tipo de tarea educativa, las posibilidades de formación continua y el compromiso social que supone el propio trabajo, también son expresados como valores añadidos de la práctica profesional. La dimensión menos valorada (aún dentro de puntuaciones medias) es la posibilidad de investigación socioeducativa. Lo podemos observar con detalle en el gráfico siguiente:



d) Dificultades en el desarrollo profesional.

Respecto a las principales variables que los educadores/as identifican como dificultades para un adecuado desarrollo profesional, destacan principalmente las condiciones laborales²⁹, la conciliación con la vida familiar, y la elevada implicación emocional que supone el trabajo. Destaca que no se observan como especiales dificultades la edad, ni el riesgo de agresiones. Tampoco la posible falta de especialización profesional en el sector. Podemos de nuevo observarlo con más detalle en el siguiente gráfico.



²⁹ Esta situación puede haber cambiado sustancialmente en la actualidad debido a los cambios sufridos en la financiación de los centros como ya hemos hecho mención en una nota anterior.

e) Satisfacción.

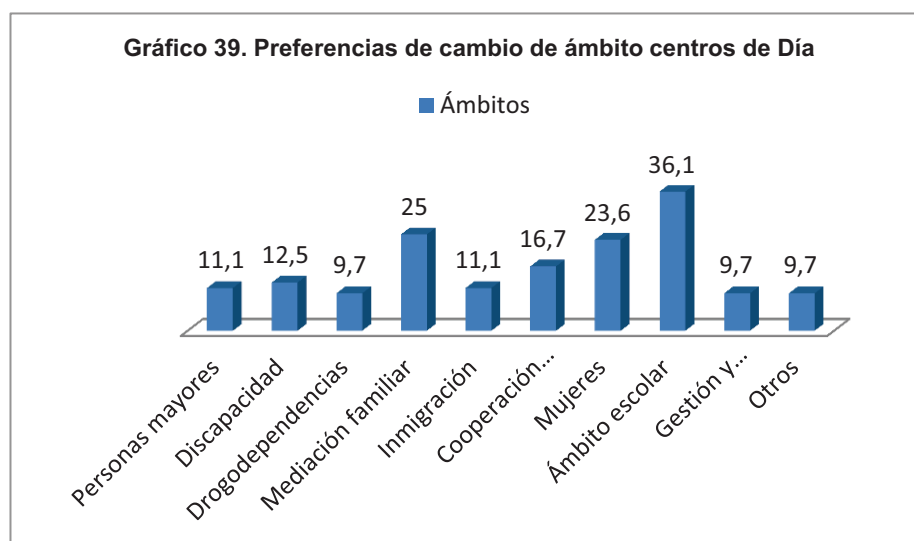
En este ámbito de intervención el 82% de los educadores/as están muy o bastante satisfechos en su puesto de trabajo (con una valoración media de 4,24 sobre 5). Ninguno expresa estar nada o poco satisfecho.

Las dimensiones o aspectos en los que aparece mayor satisfacción son: el trabajo educativo con los menores y las funciones que se desarrollan. Aquellas dimensiones en las que se detecta algo menos de satisfacción son la estabilidad laboral, los horarios y el salario. Aun así, cabe que destacar que no se observa ninguna dimensión específica en la que la satisfacción sea especialmente baja.

f) Expectativas.

Junto a la satisfacción nos interesa en nuestro estudio contemplar la aproximación a las expectativas del educador/a respecto a su futuro desarrollo profesional en el ámbito de menores.

En los centros de Día un 50% de los profesionales considera poco probable cambiar durante los próximos años de recurso dentro del ámbito social. En cambio un 29,2% sí que contempla la posibilidad de dejar el ámbito de menores durante los próximos años. En este caso los colectivos sobre los que existe mayor preferencia respecto a un posible cambio son el ámbito escolar, la mediación familiar y el trabajo con mujeres. Los ámbitos de la inmigración, las drogodependencias o las personas mayores son menos contemplados como preferencias. Lo podemos observar con más detalle en el siguiente gráfico.



Existe también un 22,2% de educadores/as que contemplarían cambiar de empleo fuera del ámbito social si encontrasen unas mejores condiciones laborales. Respecto a las proyecciones de futuro, un 47,2% de los educadores/as de este ámbito expresan desear finalizar su vida laboral trabajando en un centro de menores, frente a un 33,3% que no lo contempla así.

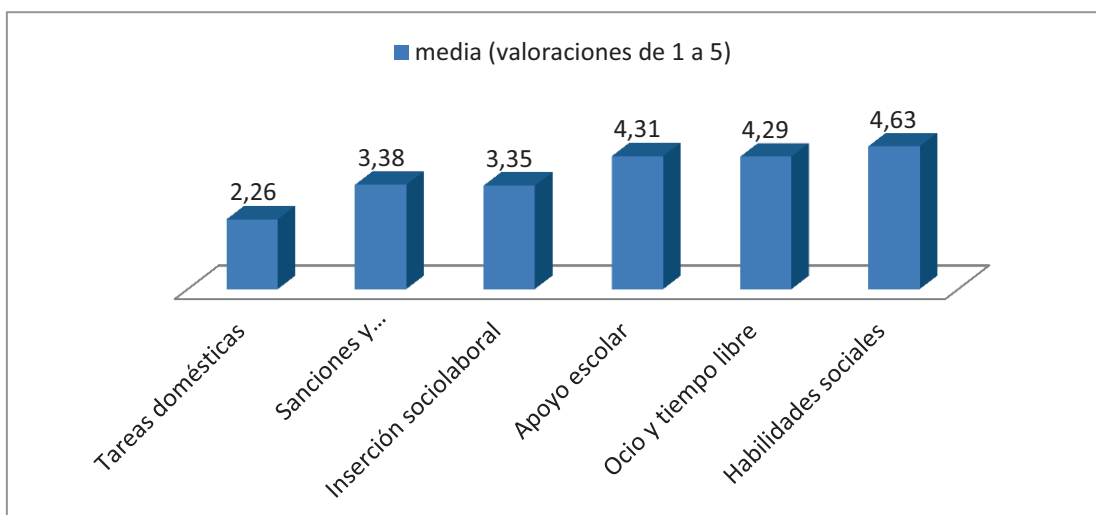
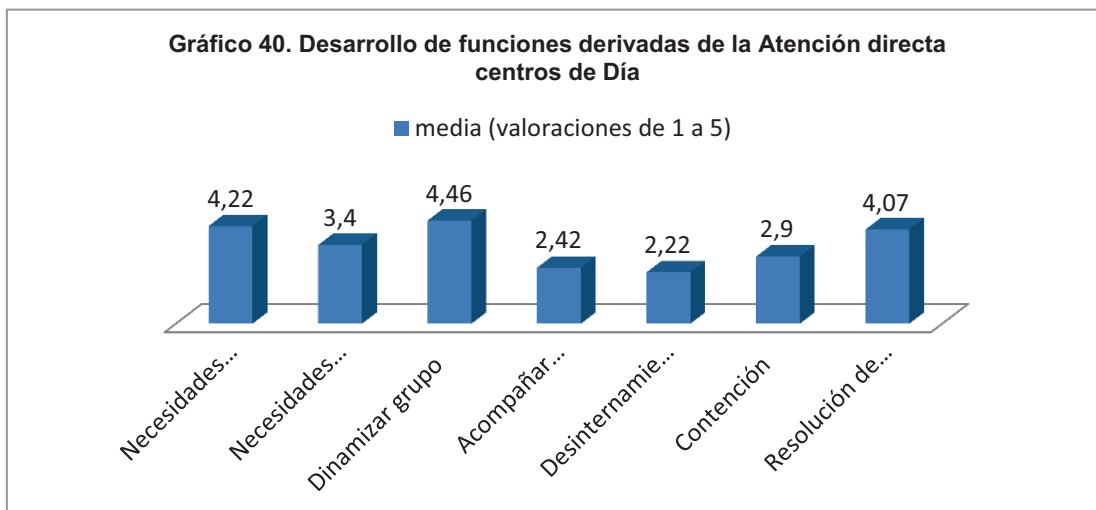
g) FUNCIONES.

Vamos a utilizar la diferenciación de funciones establecidas por Mayte Marzo en su investigación sobre los centros de atención residencial a menores en Barcelona y provincia (Marzo & Fajardo, 2012). Coincide en cierta medida con las aportaciones al respecto de Fernández del Valle (Fernandez del Valle & Fuertes, 2004) y diferencia principalmente tres tipos de funciones para el educador/a social: las derivadas de la atención directa a los menores, las derivadas de la sistematización de la intervención educativa y las derivadas del trabajo en equipo. Se ha realizado una nueva adaptación de las mismas para que pudiese responder mejor a la categoría objeto de estudio “centros de menores”. Coincidente en este caso con las referencias que se establecen en el marco legislativo respecto a los centros de protección de menores en la Comunidad valenciana (orden de 17 de enero de 2008, de la Consellería de Bienestar Social).

- Funciones relacionadas con la atención directa a niños y adolescentes.

Los educadores/as que trabajan en los centros de día consideran que las funciones más desarrolladas en su práctica profesional son el trabajo educativo sobre valores y habilidades sociales y dinamizar el grupo educativo. Seguidas de las acciones relacionadas con el apoyo escolar y con la dinamización del tiempo libre y la atención a las necesidades afectivas de los menores.

Las funciones menos desarrolladas serían los procesos de desinternamiento y el acompañamiento en las tareas domésticas y en espacios de vida cotidiana. Lo podemos observar con más detalle en el siguiente gráfico.

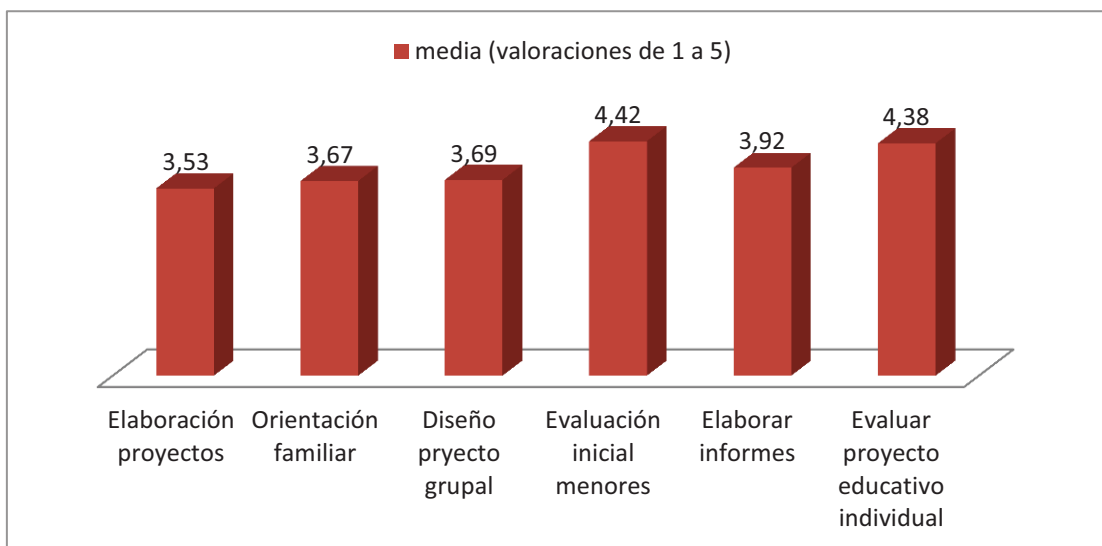
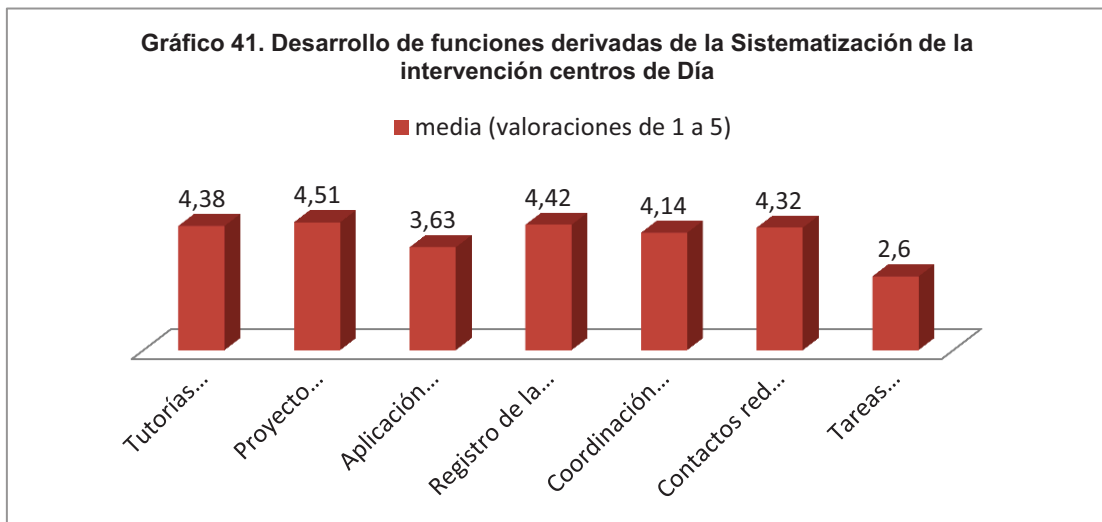


- **Funciones relacionadas con la sistematización de la formación y la intervención educativa.**

Respecto a este tipo de funciones, las más desarrolladas por los educadores/as de centros de día son: elaborar el proyecto educativo individual, el registro de la intervención (seguimiento), realizar la evaluación inicial, realizar tutorías individualizadas, contactar con personas de la red social del menor, realizar el informe final del proyecto educativo individual y la coordinación con otros profesionales.

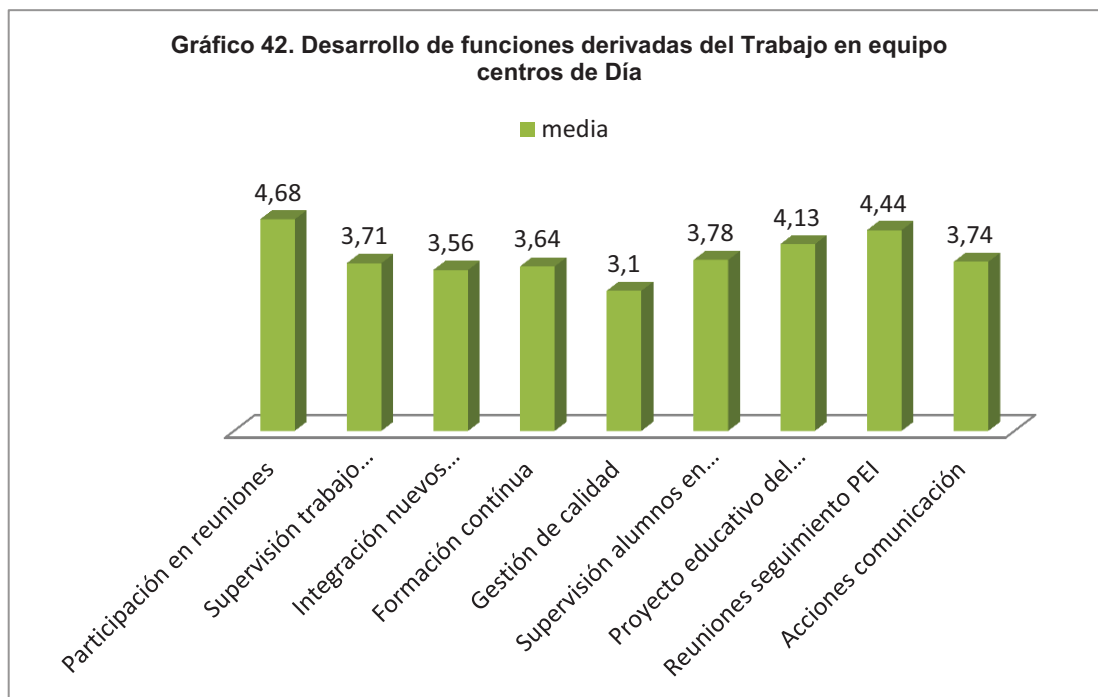
Las funciones menos desarrolladas son las relacionadas con el trabajo administrativo y con la orientación familiar (con valoraciones por debajo de 3) y con la

elaboración de proyectos. Lo podemos observar con más detalle en el siguiente gráfico



- **Funciones derivadas del trabajo en equipo.**

Dentro de las funciones relacionadas con el trabajo en equipo, los educadores/as que trabajan en este ámbito destacan como función más desarrollada la participación en reuniones de equipo, en las reuniones de seguimiento de los proyectos educativos individuales y en la elaboración del proyecto educativo de centro y programación anual. Las funciones menos desarrolladas (siempre en el contexto de un nivel medio de desarrollo, puntuaciones próximas al 3) son las tareas relacionadas con un sistema de gestión de la calidad y con la integración de educadores/as nuevos.



SÍNTESIS DEL PERFIL PROFESIONAL.

A continuación presentamos un resumen de las características genéricas más significativas de los educadores/as que trabajan en la actualidad en los centros de Día de menores de la Comunidad valenciana.

Tabla 26. Síntesis del perfil profesional del educador/a en los centros de Día

Edad	34 años
Género	63% mujeres
Formación	36,1% educadores/as sociales 18,1% habilitados como educadores/as sociales 27,8% tiene un segundo título universitario 40,3 % formación especializada en menores 27% está realizando actualmente algún tipo de formación
Situación laboral	39% contratados indefinidos a jornada completa 36,1% más de 10 años de antigüedad
Colegiación profesional	15,3% colegio profesional educadores/as sociales
Satisfacción	Valoración media de 4,24 sobre 5
Expectativas	29,2% cambiaría de colectivo 22,2% cambiaría de empleo 47,2% finalizaría su vida laboral en este recurso

Fuente: elaboración propia

3.3. YUXTAPOSICIÓN

V1. CONTEXTUALIZACIÓN	U.C. nº 1 Educadores/as de centros residenciales de protección	U.C. nº 2 Educadores/as de centros de medidas judiciales	U.C. nº 3 Educadores/as de centros de día
SV.1.1. Definición del recurso	<p>Centros: 78 centros residenciales de protección en los que trabajaban 894 educadores/as y en los que se atiende a 1173 menores.</p> <p>Marco legislativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley 12/2008, de 3 de julio, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana. - Orden de 19 de junio de 2003, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana. - Orden de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la organización y 	<p>Centros: 9 centros de medidas judiciales en los que trabajaban 319 educadores/as y en los que se atiende a 413 menores.</p> <p>Marco legislativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (con sus posteriores modificaciones) - Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, aprobado por el Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio - Ley 12/2008, de 3 de julio, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana. 	<p>Centros: 58 centros de día en los que trabajaban 120 educadores/as y en los que se atiende a 1114 menores.</p> <p>Marco legislativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley 12/2008, de 3 de julio, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana. - Orden de 19 de junio de 2003, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana. - Orden de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la organización

	<p>funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat Valenciana.</p> <p>Financiación: Contratos en la modalidad de concierto (excluidos los centros de gestión pública).</p> <p>Definición: “Los centros de acogimiento residencial de menores tienen como finalidad esencial prestar la atención y protección necesarias que posibiliten su integridad y correcto desarrollo, así como la formación necesarias para potenciar el proceso individual del menor, a fin de que éste supere sus dificultades personales, sociales y familiares, y recupere los recursos personales de relación consigo mismo, con sus grupos de socialización de referencia y con la comunidad” (art.10 orden 17 enero 2008 GVA¹).</p>	<p>Financiación: Contratos de servicio de gestión.</p> <p>Definición: “la ejecución de medidas privativas de libertad se realizará en centros específicos denominados de reeducación o socioeducativos que deberán disponer de un Proyecto Global que recoja la identidad del centro, el proyecto técnico de actuación y las normas de funcionamiento y convivencia” (art.144 Ley 12/2008 GVA).</p>	<p>y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat Valenciana.</p> <p>Financiación: Subvenciones y ordenes de ayuda.</p> <p>Definición: “Los centros de protección de menores de atención diurna o centros de día de menores, son aquellos destinados a atender a menores y adolescentes, durante el día, prestando servicios complementarios de soporte y apoyo familiar, contribuyendo a paliar sus carencias y mejorar su proceso de integración social, familiar y laboral” (art.12 orden 19 junio 2003 GVA).</p>
--	---	---	--

¹ GVA: siglas para referirse a la Generalitat valenciana.

SV.1.2. Tipo de recurso	<ul style="list-style-type: none"> - Centros de acogida: Atención específica, Embarazadas, Funcional, Necesidades especiales, Formación especial y terapéutica, Menores extranjeros. - Centros de Emancipación. - Centros de Recepción. <p>El recurso predominante es el centro de acogida funcional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Centros ordinarios: medidas de régimen cerrado, semiabierto y abierto. - Centros de medidas de carácter terapéutico. - Centros de medidas relacionadas con la violencia familiar. <p>El recurso predominante es el centro ordinario de internamiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Centros de día de apoyo convivencial y educativo - Centros de día de inserción sociolaboral <p>El recurso predominante es el centro de día de apoyo convivencial y educativo.</p>
SV.1.3. Tamaño del recurso	<ul style="list-style-type: none"> - Los centros mayoritarios son los de tamaño pequeño (43 centros), le siguen los de tamaño medio y grande (32 centros) y solo existen 5 centros de tamaño considerado muy grande (más de 30 plazas). - Un 79% de los entrevistados desarrollan su labor profesional en centros de tamaño medio (entre 12 y 30 plazas) . 	<ul style="list-style-type: none"> - Predominan los centros de tamaño grande (2 centros de 47 y 50 plazas y 4 centros de más de 60 plazas). Solo existen dos centros de tamaño medio (20 y 24 plazas) y únicamente la particularidad de un centro de tamaño pequeño (7 plazas). - Un 83% de los entrevistados desarrollan su labor profesional en centros grandes (más de 30 plazas). 	<p>Los centros mayoritarios son los de tamaño medio 11-18 plazas (25 centros) y grande 19-30 plazas (20 centros), solo existen 4 centros de tamaño considerado muy grande (más de 30 plazas).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un 53% de los entrevistados desarrollan su labor profesional en centros de tamaño grande (entre 19 y 30 plazas)
SV.1.4. Composición del equipo educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección, Atención especializada, Educadores categoría B², Educadores categoría C. - 651 educadores/as estaban 	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección, Subdirección, Coordinación, Trabajo social y psicología, Educadores B, Educadores C, Sanitario, 	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección, Atención especializada, Educadores categoría B, Maestro de taller. - 120 educadores/as estaban

² Ver lo explicitado al respecto en la descripción de las unidades de comparación.

	contratados en la ya antigua categoría profesional B y 243 educadores/a en la categoría profesional C.	Administrativo. - 267 educadores/as estaban contratados en la ya antigua categoría profesional B y 52 educadores/a categoría profesional C	contratados en la ya antigua categoría profesional B.
SV.1.5. Tipo de entidad	<ul style="list-style-type: none"> - Titularidad pública y gestión pública (10 centros). - Titularidad pública y gestión privada (15 centros). - Titularidad privada y gestión privada (55 centros). - Podemos identificar un total de 28 entidades privadas que gestionan y/o son titulares de los centros. De las cuales 18 en su imagen e información pública reconocen explícitamente tener un carácter religioso. - Un 57% de los entrevistados trabajan en centros concertados gestionados directamente por entidades de carácter religioso, un 24% en entidades públicas, un 18% en privadas confesionales, un 1% en otro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Están gestionados en su totalidad por entidades privadas, aunque prácticamente todos los centros son de titularidad pública. - Podemos identificar un total de 3 entidades privadas que gestionan los centros en la actualidad. De las cuales una de ellas en su imagen e información pública reconoce explícitamente tener un carácter religioso y las otras dos carácter aconfesional. - Un 71,3% de los entrevistados trabajan en centros gestionados directamente por entidades privadas de carácter aconfesional y un 28,7% en centros gestionados por entidades de carácter religioso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centros de día municipales (24)³. - Centros de día privados (26). - Centros de día autonómicos (8). - Podemos identificar un total de 24 entidades privadas que gestionan y/o son titulares de los centros. De las cuales 16 en su imagen e información pública reconocen explícitamente tener un carácter religioso. - Un 46% de los entrevistados trabajan en centros gestionados por entidades de carácter religioso y un 44% en centros gestionados por entidades de carácter aconfesional. Un 7% lo hace en entidades de públicas

³ Aunque en algunos casos el Ayuntamiento tiene subcontratada con una entidad privada la gestión del centro.

V2. DEMOGRÁFICO	PERFIL	U.C. nº 1 Educadores/as de centros residenciales de protección	U.C. nº 2 Educadores/as de centros de medidas judiciales	U.C. nº 3 Educadores/as de centros de día
SV.2.1. Edad		Los educadores/as tienen una edad media de 37,62 años, concentrándose el mayor número de educadores/as en el tramo de edad comprendido entre los 30 y los 39 años. A partir de los 50 años disminuye considerablemente el número de educadores/as y a partir de los 60 años es casi insignificante (un 1,1 de los encuestados).	Los educadores/as tienen una edad media de 36,03 años, concentrándose el mayor número de educadores/as en el tramo de edad comprendido entre los 30 y los 39 años. A partir de los 40 años disminuye considerablemente el número de educadores/as y a partir de los 50 años es casi insignificante (un 1,3 de los encuestados)	Los educadores/as tienen una edad media de 34 años, concentrándose el mayor número de educadores/as en el tramo de edad comprendido entre los 30 y los 39 años (52%). Es significativo el número de educadores más jóvenes, entre 20 y 29 años (28,4%). A partir de los 40 años disminuye considerablemente el número de educadores/as y a partir de los 50 años es casi insignificante (un 1,4%)
SV.2.2. Género		En este tipo de recursos trabajan más mujeres (60%) que hombres (40%) y no existen diferencias significativas en cuanto a la distribución de la edad por género.	En este tipo de recursos trabajan más hombres (55%) que mujeres (45%) y no existen diferencias significativas en cuanto a la distribución de la edad por género.	En este tipo de recursos trabajan más mujeres (63%) que hombres (37%) y no existen diferencias significativas en cuanto a la distribución de la edad por género.

V 3. PERFIL FORMATIVO	U.C. nº 1 Educadores/as de centros residenciales de protección	U.C. nº 2 Educadores/as de centros de medidas judiciales	U.C. nº 3 Educadores/as de centros de día
SV.3.1. Titulación	<p>Un 44,7% de los profesionales del sector o dispone del título universitario de Educación social o de la habilitación profesional acreditada por el colegio profesional.</p> <p>Educación social y Trabajo social son las dos titulaciones universitarias mayoritarias entre los profesionales que desempeñan su labor como educadores/as (42,5%). Existe otro grupo de educadores con títulos de magisterio, psicología y pedagogía que también es importante (33,7%). Y por último un tercer grupo de educadores/as que disponen de titulaciones universitarias no relacionadas con la educación o que ostentan titulaciones de formación profesional o bachillerato (23,8 %).</p> <p>Se puede observar claramente una tendencia a la contratación de</p>	<p>Un 24,7% de los educadores/as que no disponen del título universitario de educación social sí que están habilitados por el COEESCV.</p> <p>Psicología es la titulación universitaria mayoritaria entre los profesionales que desempeñan su labor como educadores/as en los centros de medidas judiciales (21,3%). Existe otro grupo de educadores/as con títulos de trabajo social (16%), magisterio (14,7%) y otros títulos universitarios relacionados con la educación (18,6%), que también es importante.</p> <p>Los educadores/as que disponen del título universitario de Educación social son tan solo un 9,3%. Y un tercer grupo de educadores que disponen de titulaciones universitarias no relacionadas con la</p>	<p>Un 54,2% de los profesionales del sector o dispone del título universitario de Educación social o de la habilitación profesional acreditada por el colegio profesional.</p> <p>Educación social es la titulación universitaria mayoritaria entre los profesionales que desempeñan su labor como educadores/as en los centros de día (36,1%). Existe otro grupo de educadores/as con títulos de trabajo social y psicología (33,3%) que también es importante.</p> <p>Le sigue un grupo de otros títulos universitarios relacionados con la educación (22,2%).Y por último un pequeño grupo de educadores/as que disponen de titulaciones universitarias no relacionadas con la educación (6,9%). No existen</p>

	<p>educadores/as con la titulación universitaria de Educación social en este ámbito, ya que progresivamente desde el año 2004 han aumentado su presencia en los centros.</p>	<p>educación o que ostentan titulaciones de formación profesional o bachillerato (17,3 %).</p> <p>No se puede observar claramente una tendencia a la contratación de educadores/as con la titulación universitaria de Educación social en este ámbito, ya que desde el año 2007 apenas han aumentado su presencia en este tipo de centros.</p>	<p>apenas educadore/as s que ostentan titulaciones de formación profesional o bachillerato.</p> <p>Se puede observar claramente una tendencia a la contratación de educadores/as con la titulación universitaria de Educación social en este ámbito, ya que progresivamente desde el año 2005 han aumentado su presencia en los centros y disminuyendo la de otras titulaciones.</p>
<p>SV.3.2. Formación complementaria</p>	<p>Un 20,9 % de los educadores/as está en posesión de un segundo título universitario diferente del que se utilizó para su contratación y un 24,5 % ostenta un título universitario de master o postgrado. Apenas existen educadores/as que hayan realizado estudios universitarios de tercer ciclo (doctorado). Respecto a la especialización: un 45,9% dice haber realizado al menos un curso de</p>	<p>Un 15,3 % de los educadores/as está en posesión de un segundo título universitario diferente del que se utilizó para su contratación y un 26,7 % ostenta un título universitario de master o postgrado. No existen educadores/as que hayan realizado estudios universitarios de tercer ciclo (doctorado). Respecto a la especialización: un 44% dice haber realizado al menos un curso de</p>	<p>Un 27,8 % de los educadores/as está en posesión de un segundo título universitario diferente del que se utilizó para su contratación y un 19,4 % ostenta un título universitario de master o postgrado. Apenas existen educadores/as que hayan realizado estudios universitarios de tercer ciclo (doctorado). Respecto a la especialización: un 40,3% dice haber realizado al menos un curso de</p>

	formación específica sobre la intervención con menores (de más de 80 horas).	formación específica sobre la intervención con menores (de más de 80 horas).	de formación específica sobre la intervención con menores (de más de 80 horas).
SV.3.3. Formación continua	Un 19 % está completando su formación en estos momentos.	Un 12,4 % está completando su formación en estos momentos.	Un 27,7 % está completando su formación en estos momentos.
SV.3.4. Adecuación de la formación	Los educadores/as valoran como bastante y muy adecuada su formación para el puesto de trabajo que ocupan (77,7 %).	Los educadores/as valoran como bastante y muy adecuada su formación para el puesto de trabajo que ocupan (85,3 %).	Los educadores/as valoran como bastante y muy adecuada su formación para el puesto de trabajo que ocupan (86,1 %).
SV.3.5. Necesidades de formación	Destacan especialmente las necesidades de formación referidas a aspectos relacionados con las conductas disruptivas de los menores (<i>conductas violentas, problemas de conducta, salud mental, resolución de conflictos y contención física/emocional</i>). Evidenciando una preocupación o interés de este colectivo profesional con este tema. En cambio los temas en los que se detecta menor necesidad de formación (teniendo en cuenta que aún así se reconoce cierta necesidad) son el desarrollo comunitario, la	Destacan especialmente las necesidades de formación referidas a aspectos relacionados con las conductas disruptivas de los menores (<i>conductas violentas, violencia filio parental, problemas de conducta y resolución de conflictos</i>). Evidenciando una preocupación o interés de este colectivo profesional con este tema. Le siguen en importancia los temas relacionados con la violencia de género, el maltrato y abuso infantil, intervención familiar, salud mental, gestión de emociones, habilidades de	Destacan especialmente las necesidades de formación referidas a aspectos relacionados con las conductas disruptivas de los menores (<i>conductas violentas, problemas de conducta, violencia filio-parental, resolución de conflictos y gestión de emociones</i>). Evidenciando una preocupación o interés de este colectivo profesional con este tema. Junto a ellas aparece la necesidad de formación en intervención familiar. En cambio los temas en los que se detecta menor necesidad de formación

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

	interculturalidad, la violencia de género y la programación-evaluación.	comunicación y drogodependencias. En cambio los temas en los que se detecta menor necesidad de formación (teniendo en cuenta que aun así se reconoce cierta necesidad) son el desarrollo comunitario, la interculturalidad, y la programación-evaluación.	(teniendo en cuenta que aún así se reconoce cierta necesidad) son el desarrollo comunitario, la salud mental y la programación-evaluación.
--	---	---	--

V 4. PERFIL LABORAL	U.C. n° 1 Educadores/as de centros residenciales de protección	U.C. n° 2 Educadores/as de centros de medidas judiciales	U.C. n° 3 Educadores/as de centros de día
SV.4.1. Tipo de contratación	<p>Un 70% de los profesionales del ámbito privado tienen un contrato indefinido a jornada completa. En cambio en el sector público la condición de funcionario es menor, siendo mayoritarias las contrataciones laborales o de interinidad (un 58%).</p> <p>La temporalidad podría afectar a un 25% de los profesionales (entre el ámbito público y privado).</p>	<p>Un 88% de los profesionales tienen un contrato indefinido a jornada completa. Existiendo aparentemente muy poca temporalidad en este tipo de centros.</p>	<p>Un 39% de los profesionales del ámbito privado tienen un contrato indefinido a jornada completa. Destaca el dato de que un 46% de los educadores/as en este tipo de recursos trabaja a tiempo parcial. Además la temporalidad podría afectar a un 32% de los profesionales.</p>
SV.4.2. Antigüedad	<p>Prácticamente una mitad de los trabajadores tiene un antigüedad inferior a los 6 años en la entidad. Con un subgrupo de trabajadores que lleva menos de 3 años trabajando en ella (24,2 %). Y la otra mitad acumula ya una antigüedad superior, incluso por encima de los 10 años en un porcentaje considerable.</p>	<p>Una gran parte de los educadores/as (70%) tiene más de 7 años de antigüedad en la entidad, siendo solo un 9,4% los que no tienen una antigüedad superior a 3 años.</p>	<p>Un grupo importante de educadores/as acumula más de 10 años en la entidad (36,1%). Seguido de otro grupo con una antigüedad intermedia entre 4 y 9 años (34,8%). Por último un subgrupo de trabajadores que lleva menos de 3 años trabajando (29,2 %).</p>

SV.4.3. Tipo de horario laboral	Existe una gran variedad de modelos horarios que combinan diferentes sistemas de turnos y de franjas horarias. El tipo de horario más habitual es el que combina todas las franjas horarias (mañanas, tardes, noches y fines de semana), que implica a un 54% de los profesionales. Existe otro grupo que no realiza noches, ni fines de semana (12%). Y otros porcentajes ya menores de educadores/as que realizan su labor profesional en horarios específicos (noches o fines de semana, un 8%).	El tipo de horario más habitual es el que combina todas las franjas horarias (mañanas, tardes, noches y fines de semana), que implica a un 73,3% de los profesionales. Existe otro grupo que no realiza noches, ni fines de semana (8%). Y otros porcentajes ya menores de educadores/as que realizan su labor profesional en horarios específicos, de mañanas un 6% y de noches o fines de semana, un 9,3%.	El horario principal de trabajo es de tardes y alguna mañana (36,1%), seguido de horario solo de tardes (19,1 %). También existe un grupo vinculado a la modalidad de inserción laboral que trabaja de mañanas y alguna tarde (19,1%). Los horarios suelen ser fijos y no existen sistemas de turnos, ni tampoco existen horarios específicos de fin de semana.
SV.4.4. Colegiación	Un 17% de los educadores/as están colegiados.	Un 12,1% de los educadores/as están colegiados.	Un 15,3% de los educadores/as están colegiados.
SV.4.5. Participación social	Un 89% de los educadores/as ha tenido experiencias de voluntariado previas a la incorporación al puesto de trabajo actual. De los cuales un 25% las ha tenido además en la misma entidad en la que ahora trabaja.	Un 70% de los educadores/as afirma haber tenido experiencias de voluntariado previas a la incorporación al puesto de trabajo actual. De los cuales tan solo un 4,7% las ha tenido además en la	Un 66,7% de los educadores/as ha tenido experiencias de voluntariado previas a la incorporación al puesto de trabajo actual. De los cuales un 12,5% las ha tenido además en la misma entidad en la que ahora

	<p>Además un 41% de los educadores/as reconoce seguir participando actualmente en alguna organización de carácter social.</p>	<p>misma entidad en la que ahora trabaja. Además un 33,3% de los educadores/as reconoce seguir participando actualmente en alguna organización de carácter social.</p>	<p>trabaja. Además un 56,9% de los educadores/as reconoce seguir participando actualmente en alguna organización de carácter social.</p>
--	---	--	--

V5. PRÁCTICA PROFESIONAL	U.C. nº 1 Educadores/as de centros residenciales de protección	U.C. nº 2 Educadores/as de centros de medidas judiciales	U.C. nº 3 Educadores/as de centros de día
SV.5.1. Identificación de modelos de intervención	Se identifican mayoritariamente con el modelo cognitivo-conductual, siguiéndole en importancia la pedagogía de la vida cotidiana y el modelo sistémico-familiar. La psicología positiva (coaching), la pedagogía humanista y la animación sociocultural ocupan un segundo nivel en la identificación de los educadores/as. Cabe destacar que un 9,5% no se identifica con ningún modelo de intervención.	Se identifican mayoritariamente con el modelo cognitivo-conductual, siguiéndole en importancia la psicología positiva (coaching) y la pedagogía de la vida cotidiana. El modelo sistémico familiar, la animación sociocultural y el modelo de la competencia social ocupan un segundo nivel en la identificación de los educadores/as.	Se identifican mayoritariamente con el modelo sistémico-familiar, siguiéndole en importancia la animación sociocultural y el modelo cognitivo-conductual. La pedagogía participativa y la pedagogía de la vida cotidiana ocupan un segundo nivel en la identificación de los educadores/as.
SV.5.2. Innovación pedagógica	Un 3% de los educadores/as participa en programas de innovación pedagógica.	Un 9,3% de los educadores/as participa en programas de innovación pedagógica.	Un 8,3% de los educadores/as participa en programas de innovación pedagógica.
SV.5.3. Valor añadido de la práctica profesional	Reconocen el trabajo en equipo y el enriquecimiento personal como los valores añadidos de más relevancia en su desarrollo profesional. La creatividad-flexibilidad del tipo de tarea educativa, las posibilidades de	Reconocen el trabajo en equipo y el enriquecimiento personal como los valores añadidos de más relevancia en su desarrollo profesional. La creatividad-flexibilidad del tipo de tarea educativa, las posibilidades de	Reconocen el trabajo en equipo y el enriquecimiento personal como los valores añadidos de más relevancia en su desarrollo profesional. La creatividad-flexibilidad del tipo de tarea educativa, las posibilidades de

	formación continua y el compromiso social que supone el propio trabajo, también son expresados como valores añadidos de la práctica profesional. La dimensión menos valorada (aún dentro de puntuaciones medias) es la posibilidad de investigación socioeducativa.	formación continua y el compromiso social que supone el propio trabajo, también son expresados como valores añadidos de la práctica profesional. La dimensión menos valorada (aún dentro de puntuaciones medias) es el trabajo en red.	formación continua y el compromiso social que supone el propio trabajo, también son expresados como valores añadidos de la práctica profesional. La dimensión menos valorada (aún dentro de puntuaciones medias) es la posibilidad de investigación socioeducativa.
SV.5.4. Dificultades de la práctica profesional	Destacan principalmente la conciliación con la vida familiar, las escasas posibilidades de promoción interna, el riesgo de agresiones y la elevada implicación emocional que supone el trabajo. No se observan como especiales dificultades la edad, ni las condiciones laborales. Tampoco la posible falta de especialización profesional en el sector.	Destacan principalmente la conciliación con la vida familiar, las escasas posibilidades de promoción interna y las condiciones laborales. No se observan como especiales dificultades la edad, ni la elevada implicación emocional que supone el trabajo, tampoco el riesgo de agresiones y la posible falta de especialización profesional en el sector.	Destacan principalmente las condiciones laborales, la conciliación con la vida familiar, y la elevada implicación emocional que supone el trabajo. No se observan como especiales dificultades la edad, ni el riesgo de agresiones. Tampoco la posible falta de especialización profesional en el sector.
SV.5.5. Satisfacción	El 77,2% de los educadores/as están muy o bastante satisfechos en su puesto de trabajo (con una valoración media de 3,98 sobre 5). Tan solo un	El 88,7% de los educadores/as están muy o bastante satisfechos en su puesto de trabajo (con una valoración media de 4,28 sobre 5). Tan solo un	El 82% de los educadores/as están muy o bastante satisfechos en su puesto de trabajo (con una valoración media de 4,24 sobre 5).

	<p>4,8% expresa estar nada o poco satisfecho.</p> <p>Las dimensiones o aspectos en los que aparece mayor satisfacción son el trabajo educativo con los menores, las funciones que se desarrollan y la estabilidad laboral. Aquellas dimensiones en las que se detecta algo menos de satisfacción son el salario, la intervención con las familias de los menores y la coordinación con otros agentes.</p>	<p>1,3% expresa estar nada o poco satisfecho.</p> <p>Las dimensiones o aspectos en los que aparece mayor satisfacción son la estabilidad laboral y el trabajo educativo con los menores. Aquellas dimensiones en las que se detecta algo menos de satisfacción son el salario, los horarios, la intervención con las familias de los menores y la coordinación con otros agentes.</p>	<p>Ninguno expresa estar nada satisfecho. Las dimensiones o aspectos en los que aparece mayor satisfacción son: el trabajo educativo con los menores y las funciones que se desarrollan y la. Aquellas dimensiones en las que se detecta algo menos de satisfacción son la estabilidad laboral, los horarios y el salario.</p>
SV.5.6. Expectativas	<p>Un 40% de los profesionales considera poco probable cambiar durante los próximos años de recurso dentro del ámbito social. Destaca que prácticamente el mismo porcentaje nunca se lo ha planteado. En cambio un 22% sí que contempla la posibilidad de dejar el ámbito de menores durante los próximos años.</p> <p>En este caso los colectivos sobre los que existe mayor preferencia respecto a un posible cambio son la mediación</p>	<p>Un 38% de los profesionales considera poco probable cambiar durante los próximos años de recurso dentro del ámbito social. Un 44% nunca se lo ha planteado. En cambio un 18% sí que contempla la posibilidad de dejar el ámbito de menores durante los próximos años.</p> <p>En este caso los colectivos sobre los que existe mayor preferencia respecto a un posible cambio son la mediación familiar y el ámbito</p>	<p>Un 50% de los profesionales considera poco probable cambiar durante los próximos años de recurso dentro del ámbito social. En cambio un 29,2% sí que contempla la posibilidad de dejar el ámbito de menores durante los próximos años.</p> <p>En este caso los colectivos sobre los que existe mayor preferencia respecto a un posible cambio son el ámbito escolar, la mediación familiar y el trabajo con mujeres. Los</p>

	<p>familiar y el ámbito escolar. Los ámbitos de la inmigración, las drogodependencias o las personas mayores apenas son contemplados como preferencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe también un 24% de educadores/as que contemplarían cambiar de empleo fuera del ámbito social si encontrasen unas mejores condiciones laborales. - Respecto a las proyecciones de futuro, un 30% de los educadores/as de este ámbito expresan desear finalizar su vida laboral trabajando en un centro de menores, frente a un 34% que no lo contempla así y un porcentaje similar que no se lo ha planteado. 	<p>escolar. Los ámbitos de la inmigración, las drogodependencias o las personas mayores son los menos contemplados como preferencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe también un 14,7% de educadores/as que contemplarían cambiar de empleo fuera del ámbito social si encontrasen unas mejores condiciones laborales. - Respecto a las proyecciones de futuro, un 38,7% de los educadores/as de este ámbito expresan desear finalizar su vida laboral trabajando en un centro de menores, frente a un 25,3% que no lo contempla así y un 36% que no se lo ha planteado. 	<p>ámbitos de la inmigración, las drogodependencias o las personas mayores son menos contemplados como preferencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe también un 22,2% de educadores/as que contemplarían cambiar de empleo fuera del ámbito social si encontrasen unas mejores condiciones laborales. - Respecto a las proyecciones de futuro, un 47,2% de los educadores/as de este ámbito expresan desear finalizar su vida laboral trabajando en un centro de menores, frente a un 33,3% que no lo contempla así.
<p>SV.5.7. Funciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Artículo 61 de la ORDEN de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social (GVA). 	<ul style="list-style-type: none"> - Los pliegos de condiciones de las licitaciones establecen una cartera de prestaciones que tiene que desarrollar cada centro y que implican unas determinadas funciones para el educador/a (GVA). 	<ul style="list-style-type: none"> - Artículo 61 de la ORDEN de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social (GVA).

<p>Funciones derivadas de la atención directa</p>	<p>- Las funciones más desarrolladas en su práctica profesional son el acompañamiento en la vida cotidiana, la atención a las necesidades básicas, la atención a las necesidades afectivas de los menores, resolver conflictos derivados de la convivencia y el trabajo educativo sobre valores y habilidades sociales.</p> <p>- Las funciones menos desarrolladas (de nuevo en el marco de un desarrollo medio de todas ellas, puntuaciones por encima de 3), serían la intervención en procesos de inserción sociolaboral, en los procesos de desinternamiento y la contención de situaciones de crisis y episodios de violencia.</p>	<p>- Las funciones más desarrolladas en su práctica profesional son la atención a las necesidades básicas, la atención a las necesidades afectivas de los menores, resolver conflictos derivados de la convivencia y el trabajo educativo sobre valores y habilidades sociales.</p> <p>- Las funciones menos desarrolladas (de nuevo en el marco de un desarrollo medio de todas ellas, puntuaciones por encima de 3), serían la intervención en procesos de inserción sociolaboral, en los procesos de desinternamiento y la contención de situaciones de crisis y episodios de violencia.</p>	<p>- Las funciones más desarrolladas en su práctica profesional son el trabajo educativo sobre valores y habilidades sociales y dinamizar el grupo educativo. Seguidas de las acciones relacionadas con el apoyo escolar y con la dinamización del tiempo libre y la atención a las necesidades afectivas de los menores.</p> <p>- Las funciones menos desarrolladas serían los procesos de desinternamiento y el acompañamiento en las tareas domésticas y en espacios de vida cotidiana.</p>
<p>Funciones derivadas de la sistematización de la información y de la intervención educativa</p>	<p>- Las más desarrolladas son: el registro de la intervención (seguimiento) y la aplicación de procedimientos (permisos, visitas, salidas, etc). Junto a ellas se sitúan</p>	<p>- Las más desarrolladas por los educadores/as de centros de medidas judiciales son: la aplicación de procedimientos (permisos, visitas, salidas, etc) y el proceso de</p>	<p>- Las más desarrolladas por los educadores/as de centros de día son: elaborar el proyecto educativo individual, el registro de la intervención (seguimiento), realizar</p>

	<p>aquellas funciones referidas a la elaboración, desarrollo y evaluación de los proyectos individuales de intervención.</p> <p>- Las funciones menos desarrolladas son las relacionadas con el trabajo administrativo y con la orientación familiar (con valoraciones por debajo de 3).</p>	<p>evaluación inicial de los menores. Junto a ellas se sitúan aquellas funciones referidas a la realización de tutorías y a la coordinación con profesionales de otros recursos.</p> <p>- Las funciones menos desarrolladas son las relacionadas con el trabajo administrativo, con la orientación familiar y la evaluación del proyecto educativo individual. Destaca que el desarrollo de ninguna función llega a alcanzar una valoración alta (de 4 o 5).</p>	<p>la evaluación inicial, realizar tutorías individualizadas, contactar con personas de la red social del menor, realizar el informe final del proyecto educativo individual y la coordinación con otros profesionales.</p> <p>- Las funciones menos desarrolladas son las relacionadas con el trabajo administrativo y con la orientación familiar (con valoraciones por debajo de 3) y con la elaboración de proyectos.</p>
<p>Funciones derivadas del trabajo en equipo</p>	<p>- Las funciones más desarrolladas son la participación en reuniones de equipo y en las reuniones de seguimiento de los proyectos educativos individuales.</p> <p>- La funciones menos desarrolladas son la supervisión de alumnos/as en prácticas y las tareas relacionadas con un sistema de gestión de la calidad.</p>	<p>- Las funciones más desarrolladas la participación en reuniones de equipo y el acompañamiento a educadores/as nuevos en el centro.</p> <p>- Las funciones menos desarrolladas (puntuaciones por debajo de 3) son la participación en la elaboración del proyecto educativo del centro y la supervisión de alumnos/as en prácticas.</p>	<p>- Las funciones más desarrolladas son la participación en reuniones de equipo, en las reuniones de seguimiento de proyectos educativos individuales y en la elaboración del proyecto de centro y programación anual. Las funciones menos desarrolladas son las tareas relacionadas con un sistema de gestión de la calidad y con la integración de educadores nuevos.</p>

SÍNTESIS DEL PERFIL PROFESIONAL	U.C. nº 1 Educadores/as de centros residenciales de protección	U.C. nº 2 Educadores/as de centros de medidas judiciales	U.C. nº 3 Educadores/as de centros de día
Edad	37,6 años	36,03 años	34 años
Género	60% mujeres	55% hombres	63% mujeres
Formación	22% educadores/as sociales; 22,7% habilitados como educadores/as sociales; 20,9% tiene un segundo título universitario; 45,9 % formación especializada en menores; 19% está realizando actualmente algún tipo de formación	9,3% educadores/as sociales; 24,7% habilitados como educadores/as sociales; 15,3% tiene un segundo título universitario; 44% formación especializada en menores; 12,4% está realizando actualmente algún tipo de formación	36,1% educadores/as sociales; 18,1% habilitados como educadores/as sociales; 27,8% tiene un segundo título universitario; 40,3 % formación especializada en menores; 27% está realizando actualmente algún tipo de formación
Situación laboral	58% contratados indefinidos a jornada completa 27,8% más de 10 años de antigüedad	88% contratados indefinidos a jornada completa 38,7% más de 10 años de antigüedad	39% contratados indefinidos a jornada completa 36,1% más de 10 años de antigüedad
Colegiación profesional	17% colegio profesional educadores/as sociales	12,1% colegio profesional educadores/as sociales	15,3% colegio profesional educadores/as sociales
Satisfacción	Valoración media de 3,98 sobre 5	Valoración media de 4,28 sobre 5	Valoración media de 4,24 sobre 5
Expectativas	22% cambiaría de colectivo 24% cambiaría de empleo 30% finalizaría su vida laboral	18% cambiaría de colectivo 14,7% cambiaría de empleo 38,7% finalizaría su vida laboral	29,2% cambiaría de colectivo 22,2% cambiaría de empleo 47,2% finalizaría su vida laboral

3.4. Conclusiones comparativas.

A continuación pasamos a extraer algunas conclusiones que se pueden deducir directamente del análisis de las diferencias y semejanzas de las informaciones obtenidas de las tres unidades comparativas. Partiremos de un primer nivel descriptivo en las conclusiones, que en la parte final de la investigación adquirirá un carácter más reflexivo, tras ser contrastadas, matizadas y enriquecidas estas conclusiones comparativas, con las relaciones entre variables que se realizará en el capítulo 4 de este trabajo.

Seguiremos en la exposición de conclusiones, la agrupación y el orden establecido en el diseño metodológico de la investigación sobre las variables y subvariables objeto de estudio.

V.1 CONTEXTUALIZACIÓN.

SV 1.1. Definición del recurso.

- En la categoría “centros de menores”, son los centros residenciales de protección los que destacan en número de centros (78), cantidad de menores (1173) y ratio de educadores/as (894).
- Los centros de medidas judiciales atienden en 9 centros (centros de gran tamaño que describiremos en el punto 1.3) a 413 menores con 319 educadores/as .
- La proporción en ambos tipos de recurso es de menos de dos menores por educador/a, estableciéndose una importante diferencia respecto a los centros de Día. Que atienden a un número de menores casi idéntico que los centros residenciales de protección y muy superior que el de los centros de medidas judiciales, y cuya ratio es prácticamente de 11 o 12 menores por educador/a¹.
- El marco legislativo es prácticamente similar entre los centros residenciales de protección y los centros de Día. Contextualizados principalmente a través de una ley autonómica de protección a la infancia y dos órdenes específicas que desarrollan con detalle la tipología, metodología y funcionamiento de los

¹ Cabe matizar el dato considerando que el carácter residencial requiere de mayor personal para cubrir diferentes franjas horarias

centros. Los centros de medidas judiciales vienen determinados por una ley orgánica de carácter estatal (junto al reglamento que la desarrolla) y enmarcados también por una ley autonómica de protección a la infancia. Pero en cambio no existen desarrollos legislativos específicos que expliciten la metodología y funcionamiento de los centros.

- La definición del recurso queda mucho más especificada en la legislación referida a la protección de menores, que en la relacionada con la responsabilidad penal de los menores. Los centros residenciales de protección son los que más delimitadas tienen su finalidad y funciones.
- El modelo de financiación es diferente en los tres tipos de centros, pareciendo que los contratos de servicios sujetos a pública concurrencia se van imponiendo en este sector.

SV 1.2. Tipo de recurso.

- Los centros residenciales de protección parece que se van especializando según la problemática del menor que atienden (diferenciando subtipos de centros: conducta, necesidades especiales, embarazadas, extranjeros...). Los centros de medidas judiciales realizan esta especialización en tipos de centro tan solo en dos centros de la provincia de Valencia (terapéutico y violencia familiar). El resto de centros aplican diferentes tipos de medidas pero en el contexto del mismo recurso. Los centros de Día se diferencian por el tipo de actividad que desarrollan (inserción laboral o apoyo convivencial) no tanto por el perfil o problemática del menor.
- En cada sistema existe un tipo de centro que predomina sobre el resto: centros de acogida funcionales (residenciales de protección), centro ordinario de internamiento (medidas judiciales) y centro de día de apoyo convivencial y educativo (centros de atención diurna).

SV 1.3. Tamaño del recurso.

- Los centros residenciales de protección mayoritarios son los de tamaño pequeño (43 centros entre 6 y 11 plazas). Todo lo contrario del modelo en los centros de medidas judiciales, en los que la mayoría tiene un tamaño superior a 50 plazas. Aspecto que podríamos explicar con la evolución histórica

desarrollada en el capítulo 2 de este trabajo². Pero también evidenciando claramente dos modelos muy distintos en la respuesta institucional a las necesidades del menor (cuestión que retomaremos con más detenimiento en el apartado de conclusiones finales de la investigación).

- Los centros de Día ocupan una posición intermedia con un importante número de centros que oscilan entre las 12 y las 30 plazas.
- En las tres unidades de comparación un alto porcentaje de educadores/as desarrollan su labor profesional en centros de tamaño medio-grande.

SV 1.4.Composición del equipo educativo.

- Los puestos de trabajo de dirección, educador/a y atención especializada (psicología y trabajo social) coinciden en todos los centros residenciales de protección y en los de medidas judiciales. Aunque el número varía sustancialmente según el tamaño y la especialización del centro (muchos de ellos con jornadas a tiempo parcial). En los centros de Día la atención especializada solo se incorpora a los equipos educativos de los centros de inserción sociolaboral. En estos centros también aparece la figura de maestro de taller. En los centros de medidas judiciales también aparece una diferenciación en lo referido a la dirección y gestión del centro, contemplando las figuras de subdirección, coordinación y administración. También contemplan la incorporación al equipo de personal sanitario (médico, psiquiatra y enfermería).
- Encontramos una diferencia importante en la categoría profesional de los educadores/as. En los centros residenciales de protección hay un 27% de educadores/as con la antigua categoría profesional C (titulación de formación profesional o bachillerato), frente a un 16% en los centros de medidas judiciales. En los centros de día todos los educadores/as pertenecen a la antigua categoría profesional B (titulados universitarios). Esta diferencia parece responder a cuestiones de financiación de los proyectos más que a una división clara de funciones en los centros según la cualificación profesional (como ya se ha explicado en el capítulo 2.4 referido al estudio de las funciones del educador/a).

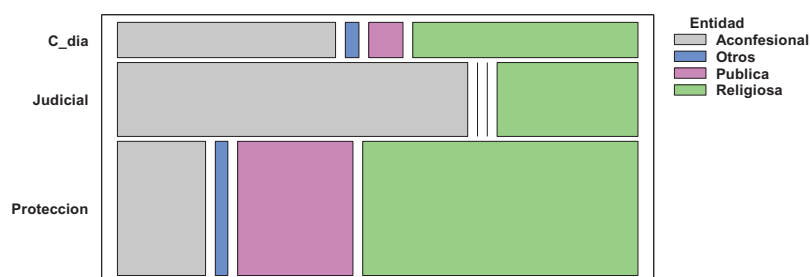
² Desinstitucionalización y proceso de separación protección-reforma (Santolaria, 1997).

SV 1.5. Tipo de entidad.

- Destaca una generalizada gestión privada de los “centros de menores”. En los centros residenciales de protección tan solo 8 centros son de titularidad y gestión pública frente a 70 de gestión privada. Todos los centros de medidas judiciales son de gestión privada. Los centros de Día parecen tener un número mayor de centros de carácter municipal (24), aunque el dato puede ser engañoso ya que la gestión de algunos de estos recursos está luego subcontratada con una entidad privada.
- Respecto al carácter de la entidad privada que es titular o gestiona los centros; tanto en los recursos residenciales de protección como en los centros de día, prácticamente un 65% de las entidades parece tener un carácter religioso³. En los centros de medidas judiciales, gestionados tan solo por tres entidades, una de ellas es la única que explicita este carácter religioso.

Gráfico 43 Relación entre Sistema y Entidad

Gráfico de Mosaico para Sistema según Entidad



Fuente: Elaboración propia

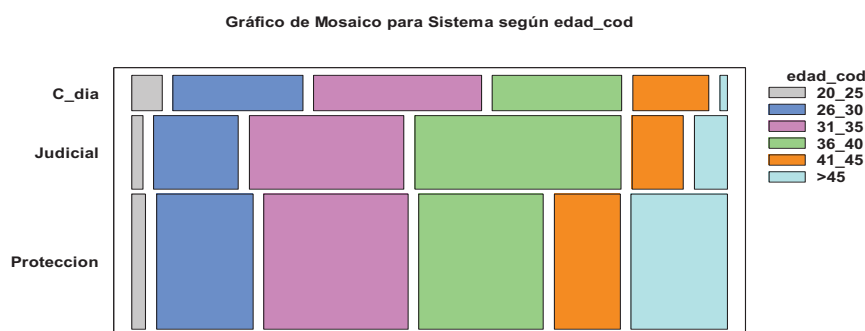
³ La clasificación puede no resultar exacta al no haber podido consultar los estatutos de cada entidad.

V 2. PERFIL DEMOGRÁFICO.

SV 2.1. Edad.

La edad media del colectivo profesional es de 36,6 años. Los educadores/as de los centros residenciales de protección son ligeramente más mayores (37,6 años) y los de los centros de Día algo más jóvenes (34 años). Respecto a la distribución por grupos de edades, el grupo mayoritario en los tres sistemas es del de 30-39 años. En los centros de Día el grupo de educadores/as entre 20 y 29 años (28,4 %) es mayor que en los otros dos sistemas. En los centros residenciales de protección, el grupo de mayores de 45 años es mayor (llega a un 17,78%) mientras que en los centros de Día apenas hay educadores/as de esa edad y en los centros de medidas judiciales también el porcentaje es menor (6,12%).

Gráfico 44 Relación entre Sistema y Edad.

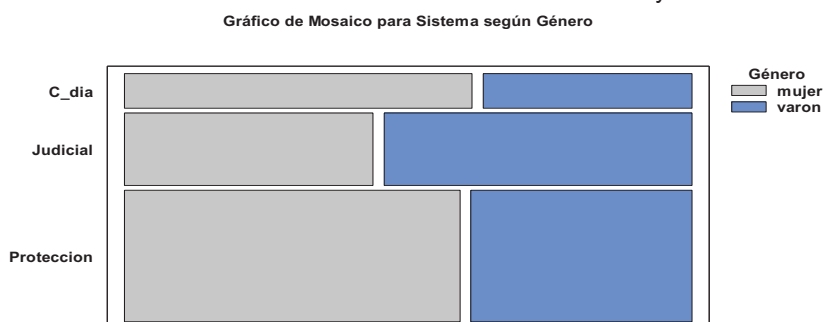


Fuente: elaboración propia.

SV 2.2. Género.

En este colectivo profesional hay un 56% mujeres y un 44% hombres. En los centros de medidas judiciales esta distribución por género es diferente, trabajando más hombres (un 55%).

Gráfico 45. Relación entre Sistema y Género



Fuente: Elaboración propia

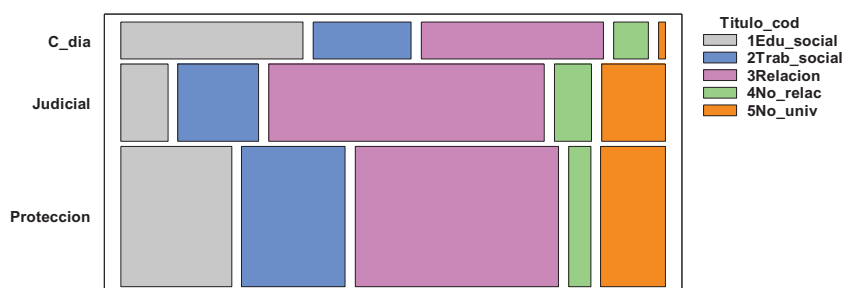
V 3. PERFIL FORMATIVO.

SV 3.1. Titulación.

- De las personas que ocupan el puesto de trabajo de educador/a, solo un 20,20% ha sido contratado con el título universitario de Educación social (diplomado o grado). Este porcentaje es mayor si sumamos a profesionales que teniendo otros estudios han conseguido la habilitación profesional⁴ como educadores/as sociales, llegando entonces al 41,2%.
- El sistema donde trabajan más educadores/as con el título universitario de educación social es el de los Centros de Día (36,11 %) y el que menos el de los centros de medidas judiciales (tan solo un 9,33%). La titulación más utilizada en los centros de medidas judiciales es la Psicología y en los centros residenciales de protección las de Educación social y Trabajo social.
- Tanto en los centros de medidas judiciales (17,3%) como en los centros residenciales de protección (23,8%) existe un importante porcentaje de educadores/as que no disponen de un título universitario relacionado con la educación o tienen titulaciones de formación profesional o bachillerato. En los centros de Día este porcentaje es mucho menor (6,9%).
- La tendencia a contratar educadores/as sociales ha aumentado desde el año 2005. Los centros de Día emergen como el espacio profesional en el que más educadores/as sociales trabajan. Se observa una tendencia progresiva de contratación similar de estos profesionales en los centros de acogida. Y se observa una importante diferencia con los centros de medidas judiciales en este sentido, que continúan con plantillas muy diversas a nivel de titulación y siguen contratando profesionales provenientes de diferentes titulaciones.

Gráfico 46. Relación entre Sistema y Titulación

Gráfico de Mosaico para Sistema según Título_cod



Fuente: Elaboración propia

⁴ Reconocida por un Colegio profesional de Educadores/as sociales.

SV 3.2. Formación complementaria.

- Un 20,2% de los educadores/as del sector dispone de otro título universitario, un 24,4% de master o postgrado, un 0,4 estudios de tercer ciclo (doctorado), y un 42,4 de formación especializada en menores (cursos de más de 80 horas).
- Los Centros de Día presentan un porcentaje mayor de educadores/as (27,8%), que disponen de un segundo título universitario (grado, licenciatura o diplomatura), diferenciándose de los centros de medidas judiciales (15,3%). Los centros de acogida ocupan una posición intermedia (20,3%).
- En cambio estos porcentajes se invierten si nos referimos a la formación universitaria especializada⁵, siendo un 26,7% los educadores/as de centros de medidas judiciales los que disponen de un master o postgrado universitario frente a un 19,4% de los centros de Día. De nuevo los centros residenciales de protección ocupan una posición intermedia (24,5%).
- Resulta insignificante el número de educadores/as que hayan realizado estudios de tercer ciclo (doctorado) en ninguno de los tres sistemas.
- No existen diferencias muy significativas entre los educadores/as que han realizado algún tipo de formación especializada en menores (no universitaria y superior a 80 horas).

SV 3.3. Formación continua.

- Casi un 20% de los educadores/as está realizando en estos momentos algún tipo de formación. Destaca que tan solo un 5% está realizando formación especializada en menores.
- Los educadores/as que trabajan en los centros de Día son los que más destacan en este sentido. Un 27,7% están realizando actualmente algún tipo de formación, a diferencia del 12,4% de los educadores/as de los centros de medidas judiciales. De nuevo los centros residenciales de protección ocupan una posición intermedia (19%).

⁵ Este dato podría estar vinculado con el de la titulación mayoritaria en cada tipo de recurso. Aspecto que analizaremos en el apartado de conclusiones generales.

SV 3.4. Adecuación de la formación.

- En general, los educadores/as de los centros de menores consideran bastante o muy adecuada la formación de la que disponen en relación a las características de su puesto de trabajo.
- Los educadores/as de los Centros de Día son los que realizan una valoración más alta sobre la adecuación (86%), prácticamente similar a la de los centros de medidas judiciales (85%). Los centros residenciales de protección en cambio la valoran un poco más baja (78%).

SV 3.5. Necesidades de formación.

- Dado el elevado número de respuestas con puntuaciones medio-altas. Habría que considerar que algunas de estas coincidencias o diferencias respecto a las necesidades de formación, podrían responder más a la preocupación mayor o menor por temas de interés emergentes en cada tipo de recurso, que al conocimiento o competencia profesional respecto a los mismos.
- Se constata una coincidencia clara en los tres tipos de recursos sobre algunas necesidades de formación. Principalmente en conductas violentas, problemas de conducta y resolución de conflictos
- Existe alguna diferencia significativa en otros aspectos. En los centros residenciales de protección aparece como emergente la necesidad de formación en salud mental y en contención física-emocional. En los centros de Día la gestión de emociones y la intervención familiar. En los centros de medidas judiciales la violencia filio-parental.
- Existe una coincidencia también respecto a los aspectos en los que se observa una menor necesidad de formación (aún dentro de parámetros medio-altos). Son el desarrollo comunitario y la programación-evaluación. Los educadores/as de centros residenciales de protección además valoran menor necesidad de formación en interculturalidad y en violencia de género. En cambio, los de los centros de Día en salud mental.

V 4. PERFIL LABORAL.

SV 4.1. Tipo de contratación.

- Encontramos una importante diferencia en las condiciones laborales de los educadores/as de los centros de día, con mucha más precariedad. Sólo un 39% dispone de un contrato indefinido a jornada completa, a diferencia de los educadores/as de los centros residenciales de protección (un 70%) y de los de los centros de medidas judiciales (llegan a un 88%).

SV 4.2. Antigüedad.

- En los “centros de menores”, prácticamente la mitad de los educadores/as (un 47%) lleva trabajando entre 4 y 9 años. Un 32% de los educadores/as llevan trabajando más de 10 años y un 20% lleva menos de tres años trabajando en este tipo de recursos.

- En los centros de medidas judiciales es donde se ubican el mayor número de educadores/as con más antigüedad (hasta un 70% con más de 7 años). En los centros residenciales de protección se mantienen los niveles medios. En los centros de Día el porcentaje de educadores/as que llevan trabajando menos de tres años es algo superior (29,2%).

SV 4.3. Tipo de horario laboral.

- Tanto en los centros residenciales de protección como en los centros de medidas judiciales el tipo de horario mayoritario para los educadores/as es el “turnos”, que combina todas las franjas horarias (mañanas, tardes, noches y fines de semana) de forma rotativa. Siendo mayor este porcentaje en los educadores/as de los centros de medidas judiciales (73%). En los centros de Día el horario principal es el de tardes y alguna mañana o solo de tardes. No existen turnos y los horarios suelen ser fijos sin rotación.

SV 4.4. Colegiación profesional.

- El 15,2 % de los educadores/as que trabajan los “centros de menores” están colegiados⁶.

- En los centros residenciales de protección el porcentaje de colegiados es un poco superior (17%) y en los Centros de medidas judiciales es un poco inferior (12,1 %).

⁶ En el Colegio oficial de Educadores y Educadoras sociales de la Comunidad valenciana u otro.

SV 4.5. Participación social.

- Un 65% de los educadores/as de los “centros de menores” han tenido experiencias de voluntariado previas a la incorporación al puesto de trabajo. Y un 41% continúa a día de hoy participando en alguna organización de carácter social. Destacando esta dimensión participativa en la configuración del perfil profesional.
- Los educadores/as de los centros residenciales de protección son los que más reconocen estas experiencias previas de voluntariado (89%), además un 25% dice haberlas tenido en la misma entidad. En los centros de Día el porcentaje de estas experiencias previas es algo menor (66,7%) y un 12, 5% de educadores/as reconoce haberlas tenido en la misma entidad. Por lo que en este tipo de recursos, parece identificarse en este sentido una vía importante de acceso al puesto de trabajo. En los centros de medidas judiciales también se reconocen estas experiencias previas (70%) pero en cambio tan solo un 4,7% las ha realizado en la misma entidad.
- Los educadores/as de los centros de Día son los que actualmente más desarrollan su participación social (56,9%) y los de los centros de medidas judiciales los que menos lo hacen (33,3%).

V 5. PRÁCTICA PROFESIONAL.

SV 5.1. Identificación de modelos de intervención.

- Los educadores/as que trabajan en los “centros de menores” coinciden en identificar cuatro modelos teóricos o metodológicos, que en mayor o menor medida influyen en el desarrollo de su práctica profesional. Estos son el Modelo cognitivo conductual, la Pedagogía de la vida cotidiana, el Modelo sistémico familiar y la Animación sociocultural.

- Los educadores/as de los centros residenciales de protección y de los centros de medidas judiciales coinciden en identificarse mayoritariamente con el Modelo cognitivo conductual y con la Pedagogía de la vida cotidiana. En cambio en los educadores/as de los centros de Día, se identifican en primer lugar con el Modelo sistémico familiar y con la Animación sociocultural. Destaca que entre los educadores de los centros residenciales de protección casi un 10% afirma no identificarse con ningún modelo.

- La psicología positiva (coaching) y la pedagogía humanista también tienen su importancia para los educadores/as de los centros residenciales de protección. Los educadores/as de los centros de medidas judiciales también reconocen a importancia de la psicología positiva (coaching) y el Modelo de la competencia social. Mientras que en los de los centros de Día reconocen la importancia de la Pedagogía participativa.

SV 5.2. Innovación pedagógica.

- Tan solo un 6% de los educadores/as que trabajan en los “centros de menores” participan en algún tipo de programa o acción de innovación educativa.

- Destacando que los educadores/as en los centros residenciales de protección son lo que menos participan (un 3%), siendo superior el porcentaje en los centros de Día y los centros de medidas judiciales (8,3% y 9,3% respectivamente).

SV 5.3. Valores añadidos de la práctica profesional.

- Existe una clara coincidencia entre los educadores/es de los tres tipos de recursos al respecto. El valor del trabajo en equipo y el enriquecimiento personal que supone el trabajo destacan como los valores asociados de más relevancia. La creatividad-flexibilidad que supone la tarea educativa, las posibilidades de formación continua y el compromiso social que supone el trabajo también son expresados como valores importantes de la práctica profesional.

- Existe una diferencia respecto a la dimensión menos valorada. En los centros residenciales de protección y en los centros de Día, es la posibilidad de investigación socioeducativa, en cambio en los centros de medidas judiciales es el trabajo en red.

SV 5.4. Dificultades.

- Existe una coincidencia en identificar la dificultad de este tipo de trabajo para la conciliación con la vida familiar.

- Los educadores/as de los centros de Día además identifican como mayores dificultades de la práctica profesional las características de las condiciones laborales y la elevada implicación emocional que supone el trabajo.

- Los educadores/as de los centros de medidas judiciales también identifican las condiciones laborales como una dificultad y además las escasas posibilidades de promoción interna.

- Los educadores/as de los centros residenciales de protección coinciden en las escasas posibilidades de promoción interna y en la elevada implicación emocional que supone el trabajo y además incluyen el riesgo de agresiones.

- Coinciden la mayoría de los educadores/as de los tres tipos de recursos en no considerar la edad como una dificultad para trabajar con menores, ni tampoco la supuesta falta de especialización profesional en el sector.

SV 5.5. Satisfacción.

- En general la satisfacción de los educadores/es en su puesto de trabajo es bastante elevada (puntuación media de 4,11 sobre 5).

- En el contexto de esta satisfacción alta, los educadores/as de los centros residenciales de protección están un poco menos satisfechos (3,98), siendo la satisfacción algo superior en los centros de Día y en los de medidas judiciales (4,24 y 4,28 respectivamente).

- La dimensión coincidente en los tres tipos de recurso, que produce mayor satisfacción es la referida al trabajo educativo con los menores.

- La satisfacción respecto a la estabilidad laboral coincide en los centros de medidas judiciales y en los centros residenciales de protección. La satisfacción respecto a las funciones que se desarrollan coinciden en los centros de Día y en los centros residenciales de protección.

- También existe una coincidencia en los tres tipos de recursos sobre una menor satisfacción referida al salario.
- Una menor satisfacción respecto a la intervención con las familias y a la coordinación con otros agentes coincide en los centros residenciales de protección y en los de medidas judiciales. En cambio en los centros de Día la menor satisfacción es referida a cuestiones relacionadas con las condiciones laborales (estabilidad laboral, horarios y salario).

SV 5.6. Expectativas.

- Un 21,8% de los educadores/as de este tipo de recursos se plantea la posibilidad de cambiar de empleo en los próximos años (tanto en otro sector de lo social, como fuera de este ámbito profesional si encontrasen mejores condiciones laborales).
- Los educadores/as de los centros de Día son los que más contemplan esta posibilidad (hasta un 29,2%), y los de los centros de medidas judiciales los que menos lo consideran (un 18%).
- Entre los educadores/as que se plantean cambiar de trabajo dentro del ámbito social, coincide en los tres tipos de recurso la preferencia por la mediación familiar y el trabajo del educador/a en el ámbito social. Llama la atención que apenas se muestra preferencia por ámbitos como la inmigración, las drogodependencias o las personas mayores.
- Un 35,2 % de los educadores/as de este tipo de recursos expresan su deseo de finalizar su vida laboral en un centro de menores. Este porcentaje es algo inferior en los educadores/as de los centros residenciales de protección (30%) y significativamente superior en los educadores/as de los centros de Día (47,2%).

SV 5.7. Funciones.

- Tanto los centros de Día como los centros residenciales de protección se ven afectados por desarrollos legislativos autonómicos que especifican las principales funciones del educador/a en el centro. Diferenciándolas además de otras figuras profesionales o puestos de trabajo.
- En los centros de medidas judiciales no se dispone de este contenido en los desarrollos legislativos. Estableciendo los contratos administrativos que rigen las

condiciones de financiación y gestión de los centros, algunas pistas sobre el espacio profesional del educador/a.

- El reconocimiento por parte de los educadores/as, del grado de desarrollo y de la importancia de la mayoría de las funciones especificadas en el cuestionario, contribuyen a validar este elenco de funciones como específicas y propias del educador/a social en cada uno de estos ámbitos.

SV 5.7.1. Funciones derivadas de la atención directa.

- Existe una coincidencia en los tres tipos de recursos sobre el reconocimiento de la función referida al trabajo educativo sobre valores y habilidades sociales, como una de las más desarrolladas.

- Los educadores/as de los centros residenciales de protección y los de los centros de medidas judiciales coinciden en señalar como otras tres de las funciones más desarrolladas: resolver conflictos derivados de la convivencia, la atención a las necesidades básicas (alimentación, higiene, salud) y la atención de las necesidades afectivas del menor. En ésta última función también coinciden los educadores/as de los centros de Día, que además destacan el desarrollo de las funciones relacionadas con la dinamización del grupo educativo, el apoyo escolar y el tiempo libre.

- Contrasta que los educadores/as de centros residenciales de protección también valoran como una de las funciones más desarrolladas el acompañamiento al menor en los espacios de vida cotidiana (televisión, ocio, compras...). En cambio los educadores/as de los centros de Día la consideran una de las funciones menos desarrolladas.

- Llama la atención que la contención de crisis y episodios de violencia es una función muy poco desarrollada por los educadores/as en los centros de medidas judiciales y en cambio lo es algo más en los centros residenciales de protección.

- En los tres tipos de recurso hay una coincidencia en señalar los procesos de desinternamiento y salida del recurso, como una de las funciones menos desarrollada por los educadores/as. En los centros residenciales de protección y en los centros de medidas judiciales también se valoran como menos desarrolladas las funciones relacionadas con los procesos de inserción sociolaboral.

SV 5.7.2. Funciones derivadas de la sistematización de la información y de la intervención educativa.

- Los educadores/as de los centros residenciales de protección y de los centros de medidas judiciales coinciden en señalar entre las funciones más desarrolladas la aplicación de procedimientos (permisos, salidas, visitas, etc).
- Coinciden los educadores/as de los centros de día con los de los centros residenciales de protección en valorar las funciones relacionadas con la elaboración, seguimiento y evaluación de los proyectos individuales de intervención.
- La realización de tutorías individualizadas y la coordinación con otros profesionales también coincide entre los educadores/as de los centros de medidas judiciales y los de los centros de Día.
- Las funciones menos desarrolladas en los tres tipos de recurso son las relacionadas con el trabajo administrativo y con la orientación familiar.
- Destaca que en los centros de medidas judiciales la valoración de todas las funciones relacionadas con este ámbito obtienen puntuaciones inferiores (> 4) diferente a la que realizan los educadores/as de los otros dos recursos.

SV 5.7.3. Funciones derivadas del trabajo en equipo.

- Los educadores/as de los tres tipos de recurso coinciden en valorar la participación en reuniones de equipo como una de las funciones más desarrolladas en este ámbito. Además los educadores/as de los centros de Día y de los centros residenciales de protección coinciden en ampliar esta dimensión, con las reuniones de equipo específicas para el seguimiento de los proyectos individuales de intervención.
- Destaca que en los centros de Día se valora también significativamente la participación en la elaboración de la programación anual y del proyecto educativo de centro.
- Las funciones menos desarrolladas en los tres tipos de recurso, parecen las relacionadas con las tareas de un sistema de gestión de calidad y con el acompañamiento a educadores/as nuevos o la supervisión de alumnos en prácticas.

4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO MULTIVARIANTE.

Este tipo de análisis es de gran utilidad para los casos en que el investigador no puede controlar ni manipular la variable independiente y solo puede inferir probables relaciones de causalidad entre las variables de estudio. Se preocupa principalmente de conseguir un más completo entendimiento de la complejidad de los fenómenos y de los patrones de comportamiento mediante el estudio de las relaciones entre las variables que el investigador supone hipotéticamente relacionadas (Senra, 2000).

Con el análisis factorial descubrimos factores interrelacionados entre sí que construyen factores más complejos, que no serían evidentes si no fuese a través de un análisis estadístico (Romero & Zúnica, 2013). Utilizado para analizar la información contenida en un número elevado de variables relacionadas entre sí, sintetizándola en un número reducido de factores independientes.

Vamos a estudiar las interacciones entre los elementos básicos de nuestro estudio para definir el perfil profesional y algunas variables que podrían estar vinculadas al mismo. Para cada uno de los apartados seguiremos un procedimiento parecido (con algunas variaciones según el tipo de datos obtenidos del cuestionario). Realizaremos un análisis factorial sobre *la satisfacción, las expectativas, las necesidades de formación, las dificultades en el desarrollo profesional, los valores añadidos de la práctica profesional, la posible identificación con diferentes modelos de intervención y las funciones desarrolladas*. Para poder analizar después (a través de un análisis de la varianza y del estudio de los intervalos LSD¹) la influencia sobre los factores agrupados; de las variables *género, edad, formación, tipo de centro, tipo de entidad y antigüedad en el puesto de trabajo*.

Elementos que definen el Perfil profesional
Necesidades de formación, Satisfacción, Expectativas, Dificultades en el desarrollo profesional, Valores añadidos de la práctica profesional, Funciones desarrolladas e Identificación con modelos de intervención.
Variables que lo pueden influir
Edad, Género, Formación, Tipo de centro, Tipo de entidad y Antigüedad.

Para la exposición de este apartado hemos optado por recoger en el texto únicamente aquellos resultados más significativos del análisis, remitiendo al lector al anexo 2 para poder consultar con detalle todos los procedimientos estadísticos y cálculos matemáticos realizados.

¹ Ya hemos explicado la justificación de estas técnicas estadísticas en el apartado 1.3.2 de este trabajo.

Hemos utilizado un conjunto de técnicas estadísticas avanzadas, según las características de cada elemento, que ya se han descrito con detalle en el punto 1.3.2 del presente trabajo: *análisis factorial de correlaciones, análisis de correspondencias múltiples, análisis de la varianza y modelo de regresión logística*.

A continuación se analiza la relación de los diferentes elementos que definen el perfil profesional con las siguientes variables que a continuación describimos según la representatividad de nuestra muestra.

- **Sistema:** se refiere a las diferentes unidades de comparación. En el estudio estadístico utilizaremos la siguiente nomenclatura para las mismas: Judicial (centros de medidas judiciales), Protección (centros residenciales de protección) y Centro de día.
 - ✓ *Representación: Centro de día (72), Judicial (150) o Protección (273).*
- **Entidad:** nos referimos al tipo de institución que gestiona el centro de menores. Diferenciamos entre entidades públicas, privadas de carácter religioso o aconfesional y otras no especificadas.
 - ✓ *Representación: Pública (69), Religiosa (229), Aconfesional (188) u Otros (9).*
- **Género:** diferenciamos varón y mujer.
 - ✓ *Representación: Mujer (276) o Varón (218).*
- **Edad:** se diferencian seis intervalos de edad entre la población objeto de estudio; 20-25, 26-30, 31-35, 36-40, 41-45 y más de 45 años.
 - ✓ *Representación: 20-25 (14), 26-30 (88), 31-35 (136), 36-40 (135), 41-45 (57) o >45 (58).*
- **Titulación:** nos referimos a la formación académica del educador/a, diferenciamos entre Educación Social, Trabajo Social, titulaciones relacionadas con la Educación, titulaciones no relacionadas con la Educación y titulaciones de Formación profesional no universitarias.
 - ✓ *Representación: Educación Social (100), Trabajo Social (94), Relacionadas (218), No relacionadas (28) o No Universitarias (55).*
- **Antigüedad:** diferenciamos tres intervalos según el tiempo de permanencia en el puesto de trabajo del educador/a; 0-3 años, 4-9 años, y más de 9 años.
 - ✓ *Representación: 0-3 años (101), 4-9 años (234), o > 9 años (160).*

4.1. Estudio de la Satisfacción.

Ya en el estudio comparado hemos podido observar como la satisfacción general de los educadores/a en los centros de menores es bastante alta. Nos interesa en este apartado profundizar más en este aspecto, intentando clarificar con que dimensiones específicas presenta mayor vinculación y con qué variables se puede relacionar.

A los educadores/as se les preguntó tanto por su grado de satisfacción general en el puesto de trabajo, como respecto a su satisfacción sobre las siguientes dimensiones: *salario, horarios, funciones, estabilidad laboral, dinámica organizativa e institucional, trabajo educativo con los menores, intervención con las familias, y coordinación con otros agentes.*

Identificar aquellas dimensiones que para el educador/a influyen y modulan su satisfacción respecto al trabajo que realiza, nos parecen de vital importancia para poder ajustar posibles propuestas que pretendan mejorar o reforzar la situación existente. Conscientes de que la satisfacción profesional constituye un indicador relevante del “*estado de salud*” de un determinado contexto laboral, y suele revertir directamente en la calidad de los servicios que se ofrecen (Hawes, 2006).

➤ **Estudio de las relaciones entre las diferentes dimensiones de la satisfacción**

En la encuesta se han estudiado 8 aspectos de la satisfacción de los encuestados con su trabajo, midiéndose cada uno de ellos en una escala de 1 a 5. Los valores medios y las desviaciones típicas obtenidas para cada uno de estos aspectos en los 495 individuos de la muestra se recogen a continuación.

Tabla 27. Media y desviación típica.

	Media	Desviación típica	N del análisis
Salario	3,44	,955	495
Horarios	3,53	,941	495
Funciones	3,88	,831	495
Estabilidad	3,86	1,126	495
Organización	3,70	,878	495
Menores	4,06	,782	495
Familias	3,33	1,039	495
Coordinación	3,34	,999	495

Fuente. Elaboración propia

Estos ocho aspectos no son independientes unos de otros, existiendo relaciones entre ellos, tal como se recoge en la matriz de correlaciones (ver anexo 2) que refleja los coeficientes de correlación lineal entre las variables.

Con el fin de analizar la estructura de las relaciones entre las variables y detectar factores subyacentes que sinteticen la variabilidad observada en estas 8 variables se ha llevado a cabo un Análisis factorial de Correlaciones. El análisis se ha llevado a cabo mediante el software SPSS, utilizándose el método de Componentes Principales para obtener la estructura factorial inicial y realizando luego un giro Varimax² de la misma para encontrar una estructura más interpretable (ver anexo 2).

De la realización de este análisis podemos observar la diferenciación de los siguientes factores:

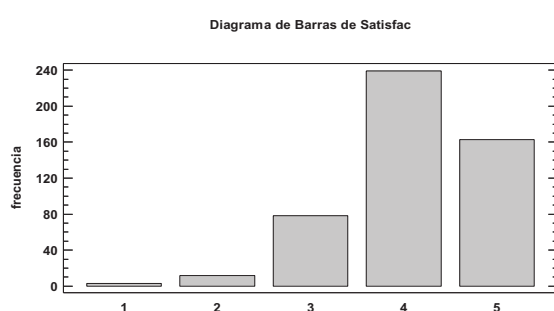
- El primer factor está asociado a la satisfacción con los aspectos: **intervención con las familias, coordinación con otros agentes y trabajo directo con los menores**. Es decir con aspectos relacionados con la intervención profesional, con la atención socioeducativa en diferentes ámbitos.
- El segundo factor está asociado a la satisfacción con los aspectos: **salarios, horarios y funciones**. Por lo tanto relacionado con las condiciones laborales y con la organización del trabajo.
- El Factor 3 está asociado a la satisfacción con la **estabilidad laboral**.
- El aspecto dinámica organizativa e institucional, está asociado en parte con el Factor 1 y en parte con el Factor 2.

² Ya hemos explicado la justificación de estas técnicas estadísticas en el apartado 1.3.2 de este trabajo.

➤ **Relación de la satisfacción global con sus dimensiones y con los factores asociados.**

En la encuesta, adicionalmente a las cuestiones relativas a estos ocho aspectos de la satisfacción, se ha preguntado también por el nivel global de satisfacción de los encuestados. En la siguiente figura se sintetizan las respuestas obtenidas para esta variable.

Gráfico 47. Satisfacción global



Fuente: elaboración propia

Para estudiar la relación de este nivel global de satisfacción con los ocho aspectos parciales considerados se ha ajustado un modelo de regresión múltiple³, utilizando la satisfacción global como variable dependiente y dichos ocho aspectos como variables explicativas. Los resultados, obtenidos mediante el software Statgraphics ponen de manifiesto que el conjunto de las ocho variables explican un 46% de la variabilidad total de la satisfacción global (ver anexo 2).

Si en vez de utilizar como variables explicativas las ocho variables mencionadas se consideran únicamente los tres factores obtenidos del análisis factorial, los resultados obtenidos del correspondiente modelo de regresión (ver anexo 2) son los siguientes:

- El Factor 2 (*salarios, horarios y funciones*) es el más importante, explicando el 64% de la misma.
- El Factor 1 (*intervención con las familias, coordinación con otros agentes y trabajo directo con los menores*), que explica el 32%.
- El Factor 3 (*estabilidad laboral*) explica el 4% restante.

³ Ya hemos explicado la justificación de estas técnicas estadísticas en el apartado 1.3.2 de este trabajo.

➤ **Relación de los factores de satisfacción con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de los diferentes factores de satisfacción con las siguientes variables (*sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad*). La significación de los efectos de estas seis variables sobre la satisfacción global y sobre los tres factores encontrados se ha estudiado realizando los correspondientes Análisis de la Varianza. Posteriormente se ha realizado un estudio de los intervalos LSD ("Least Significant Difference") para las medias de cada una de las variantes de la variable considerada. Con el objetivo de determinar la influencia de las variables más significativas sobre los factores. En estas figuras, la diferencia entre las medias de dos variantes es significativa si los respectivos intervalos LSD no se solapan (ver anexo 2).

Los resultados obtenidos se exponen a continuación:

a) Relación de las variables con la Satisfacción global

Se aprecia que ha resultado muy significativo el efecto de la Entidad ($p\text{-val} = 0.0003$), significativo el efecto de la antigüedad ($p\text{-val} = 0.015$) y casi significativo el efecto del Sistema ($p\text{-val} = 0.052$).

El valor medio de la satisfacción global es significativamente mayor en los centros de medidas judiciales que en los de protección; la diferencia de medias entre los centros de día y los de protección es casi significativa estadísticamente, no siendo significativa la diferencia de medias entre centros de medidas judiciales y centros de día.

El valor medio de la satisfacción global es significativamente mayor en las entidades Aconfesionales y Religiosas que en las Públicas, no siendo significativas ninguna de las restantes diferencias de medias. Posiblemente las diferencias con el grupo "otros" no resultan significativas en ningún caso, por el escaso número de individuos encuestados de este grupo.

El valor medio de la satisfacción global es significativamente mayor en las personas de poca antigüedad (0-3 años) que en las de antigüedad intermedia (4-9 años). El grupo de antigüedad mayor de 9 años se sitúa en una posición intermedia, no llegando a ser significativas sus diferencias con ninguno de los otros dos grupos.

b) Relación de las variables con el Factor 1 (*intervención con las familias, coordinación con otros agentes y trabajo directo con los menores*).

Se aprecia que ha resultado muy significativo el efecto del sistema (p-val = 0.002), significativo el efecto de la antigüedad (p-val = 0.022) y casi significativo el efecto de la Entidad (p-val = 0.063)

El valor medio de este factor es significativamente mayor en los Centros de Día que en los centros de medidas Judiciales y en los de Protección, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos dos últimos sistemas.

El valor medio de este factor es significativamente mayor en las entidades Aconfesionales que en las Públicas o Religiosas, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos dos últimos tipos de entidades. Las diferencias con el grupo “otros” no resultan significativas en ningún caso, por el escaso número de individuos encuestados de este grupo.

El valor medio de este factor es significativamente menor en las personas de antigüedad intermedia que en los de mayor antigüedad, siendo también casi significativa la diferencia con los menos antiguos. No resulta significativa la diferencia de medias entre las antigüedades 0-3 años y mayor que nueve años.

c) Relación de las variables con el Factor 2 (*salarios, horarios y funciones*).

Para este factor sólo han resultado significativos los efectos de la Entidad y de la Antigüedad.

Se constata que el valor medio de este factor es significativamente mayor en las entidades Aconfesionales y Religiosas que en las Públicas, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos dos primeros tipos de entidades. Las diferencias con el grupo “otros” no resultan significativas en ningún caso, por el escaso número de individuos encuestados de este grupo.

El valor medio de este factor es significativamente mayor en las personas de antigüedad baja que en los otros dos grupos de antigüedad, no resultando significativa

la diferencia de medias del Factor 2 entre las antigüedades 4-9 años y mayor que nueve años.

d) Relación de las variables con el Factor 3 (*estabilidad laboral*).

Para este factor sólo han resultado significativos los efectos de las mismas variables que para el Factor 1: *Sistema, Entidad y Antigüedad*. En los tres casos los efectos han resultado muy significativos estadísticamente (p-valores menores que 0.01).

Se constata que el valor medio del Factor 2 es significativamente mayor en los encuestados de centros de medidas Judiciales que en los de Protección, y que este último valor medio es a su vez significativamente mayor que el encontrado en los Centros de día.

Se constata que el valor medio de este factor es significativamente menor en las entidades Públicas que en los otros tres tipos de entidades, no resultando significativa ninguna de las diferencias entre estas tres últimas en ningún caso, por el escaso número de individuos encuestados de este grupo.

El valor medio de este factor es significativamente menor en las personas de antigüedad baja que en los otros dos grupos de antigüedad, no resultando significativa la diferencia de medias de dicho factor entre las antigüedades 4-9 años y mayor que nueve años.

➤ **Conclusiones sobre el estudio estadístico de la Satisfacción.**

- La satisfacción general de los educadores/as en su puesto de trabajo es bastante alta, situándose en una puntuación media de 4,11 sobre 5.
- La satisfacción global está relacionada con el tipo de entidad en la que trabaja el educador/a, siendo mucho más baja en las entidades de carácter público que en las entidades privadas. También con la antigüedad en el puesto de trabajo, siendo los educadores/as que llevan menos tiempo trabajando los que más satisfechos están. Se observa también un ligero aumento en la satisfacción general de los educadores/as que trabajan en centros de medidas judiciales.
- Del estudio estadístico se deduce que la variabilidad en la satisfacción global es explicada principalmente por tres factores: el factor “*salarios, horarios y funciones*” es el más importante, explicando el 64% de la misma, seguido por el factor “*intervención con las familias, coordinación con otros agentes y trabajo directo con los menores*”, que explica el 32%, mientras que el factor “*estabilidad laboral*” explica el 4% restante.
- En los educadores/as que trabajan en los centros de Día la satisfacción está relacionada de forma significativa con la intervención socioeducativa (menores, familias y otros agentes), existiendo una importante diferencia con los educadores/as de centros residenciales de protección y de medidas judiciales.
- También la satisfacción en relación con la intervención socioeducativa se ve afectada por la variable antigüedad en el puesto de trabajo. Observándose mayor relación durante los primeros años de trabajo y a partir de los 10 años de antigüedad. Siendo menor esta relación entre los profesionales que llevan entre 4 y 9 años en el puesto de trabajo.
- La satisfacción en relación a la intervención socioeducativa está relacionada con el tipo de entidad en la que trabaja el educador/a. Siendo mayor esta relación en las entidades de carácter aconfesional, en las que parece ser existe mayor satisfacción respecto a la intervención socioeducativa que en las entidades públicas o de carácter confesional.

- La relación entre la satisfacción y las condiciones laborales es importante en los educadores/as que llevan trabajando menos de tres años, para ellos la satisfacción respecto a las condiciones laborales es mayor que para el resto de profesionales que tienen más antigüedad en el recurso.
- La satisfacción respecto a las condiciones laborales también está relacionada con el tipo de entidad en la que trabaja el educador/a. Siendo la satisfacción superior en las entidades de carácter religioso y mucho menor en las entidades de carácter público, en las que existe una diferencia significativa en este aspecto. No dejando de ser un dato llamativo, recordemos que nos estamos refiriendo a la satisfacción respecto a los salarios, horarios y funciones.
- El factor de la estabilidad en el puesto de trabajo sí que está directamente relacionado con la satisfacción de los educadores/as que trabajan en los centros de Día, afectándoles negativamente sobre la misma. Diferenciándose muy significativamente de los educadores/as que trabajan en los otros dos sistemas, especialmente los educadores de los centros de medidas judiciales que presentan una mayor satisfacción respecto a este aspecto.
- También existe una relación con el tipo de entidad, siendo las de carácter público las que presentan menor satisfacción respecto a la estabilidad en el puesto de trabajo. Podría relacionarse este aspecto con el alto porcentaje de contrataciones temporales que según los datos obtenidos de los encuestados se producen en el sector público (65,21%), sorprendentemente a diferencia del sector privado (18,22%).
- Por último se produce una relación entre la estabilidad y la antigüedad en el puesto de trabajo, siendo la satisfacción menor en los educadores/as que llevan menos de 3 años trabajando. Pareciendo una relación lógica, ya que pueden aún no considerar consolidada su posición en la entidad.
- Cabe destacar en este estudio sobre la satisfacción que las variables Formación (la titulación) y Género no son significativas, y no influyen de forma considerable en la valoración de la satisfacción.

4.2. Análisis sobre las expectativas de futuro.

En este apartado nos interesaba conocer las expectativas de futuro de los educadores/as en su puesto de trabajo. No era un tema fácil de abordar ya que se preguntaba sobre una cuestión referida a un futuro, a una posibilidad, por lo tanto mucho más sujeta a la subjetividad y o la indefinición. Para ello en el cuestionario planteábamos tres preguntas que de forma indirecta introducían diferentes aspectos de esta dimensión.

La primera pregunta se refería a la posibilidad de cambiar de recurso o colectivo dentro del ámbito social. Intentando discriminar aquellos profesionales que se proyectan trabajando en el futuro como educadores/as sociales, pero que no lo harían en el ámbito de los centros de menores, si no con otros colectivos o en otro tipo de recurso. La segunda pregunta incidía en la posibilidad de cambiar de empleo fuera del ámbito social, es decir pretendía identificar claramente a aquellos profesionales cuyas perspectivas de proyección laboral se ubican fuera de este ámbito profesional. Finalmente se hacía una pregunta refiriéndose a la expectativa de finalización de la vida laboral en un centro de menores (jubilación). Con la intención de apreciar la percepción de los educadores/as para seguir realizando el trabajo con menores conforme vaya avanzando su edad.

Por lo tanto vamos a analizar las relaciones entre estas tres variables para profundizar en este aspecto:

- Expectativa de cambio de colectivo o recurso.
- Expectativa de cambio de empleo fuera del ámbito social.
- Expectativa de jubilación en un centro de menores.

➤ **Relación entre las tres variables estudiadas.**

Existen claras relaciones entre las tres variables, como se aprecia en las siguientes tablas de frecuencias:

- *Relación entre las respuestas: cambio de colectivo y cambio de empleo.*

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Tabla 28. Frecuencias para cambio colectivo por cambio empleo

	Muy probable	No se lo ha planteado	Poco probable	Total por Fila
Muy probable	65	15	28	108
	60.19%	13.89%	25.93%	21.82%
No se lo ha planteado	20	111	55	186
	10.75%	59.68%	29.57%	37.58%
Poco probable	23	51	127	201
	11.44%	25.37%	63.18%	40.61%
Total por Columna	108	177	210	495
	21.82%	35.76%	42.42%	100.00%

Fuente: elaboración propia

Aunque sólo el 21.8% consideran como muy probable el que se cambiarían a un empleo fuera del ámbito social, el porcentaje sube al 60.2% entre aquéllos que consideran que muy probablemente cambiarían de recurso o colectivo

- *Relación entre las respuestas a cambio de empleo y jubilación.*

Tabla 29. Frecuencias para cambio de empleo por Jubilación

	no	No se lo ha planteado	si	Total por Fila
Muy probable	75	27	6	108
	69.44%	25.00%	5.56%	21.82%
No se lo ha planteado	32	72	73	177
	18.08%	40.68%	41.24%	35.76%
Poco probable	52	63	95	210
	24.76%	30.00%	45.24%	42.42%
Total por Columna	159	162	174	495
	32.12%	32.73%	35.15%	100.00%

Fuente: elaboración propia

Aunque sólo el 32.1% declaran que no desean finalizar su vida laboral trabajando en un centro de menores, el porcentaje sube al 69.4% entre aquéllos que consideran que muy probablemente cambiarían a un empleo fuera del ámbito social

- *Relación conjunta entre las tres variables.*

Para poner de manifiesto las relaciones existentes entre las respuestas a las tres variables hemos realizado, utilizando el software Statgraphics, un Análisis de Correspondencias Múltiples. Este análisis crea un mapa de las asociaciones entre categorías de dos o más variables de naturaleza cualitativa (ver anexo 2).

Se aprecia claramente que el primer factor se caracteriza por los valores positivos elevados asociado a las respuestas “cambio colectivo” (muy probable), “cambio empleo” (muy probable) y “jubilación” (no). O sea a las respuestas de quienes consideran que muy probablemente cambiarían de recurso, colectivo o empleo y que no desean jubilarse como educadores/as en un centro de menores.

Por tanto, valores positivos de este factor indican personas descontentas con su trabajo y que desearían cambiarlo.

➤ **Relación de los factores sobre las expectativas con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de dicho factor (*educadores/as con bajas expectativas de continuidad en el puesto de trabajo*) con las siguientes variables: *sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad*. La significación de los efectos de estas seis variables sobre el factor se ha estudiado realizando el correspondiente Análisis de la Varianza. Posteriormente se ha realizado un estudio de los intervalos LSD (“Least Significant Difference”) para las medias de cada una de las variantes de la variable considerada. Con el objetivo de determinar la influencia de las variables más significativas sobre los factores. En estas figuras, la diferencia entre las medias de dos variantes es significativa si los respectivos intervalos LSD no se solapan (ver anexo 2).

Los resultados obtenidos se exponen a continuación:

Podemos observar que tanto la Entidad como la Antigüedad tienen un efecto muy significativo estadísticamente con este factor.

Se constata que el factor tiene, en promedio, valores significativamente más elevados en los encuestados de entidades Públicas u “otras” que en los de las entidades Aconfesionales o Religiosas (entidades privadas), no siendo significativa la diferencia de medias entre estas últimas.

También se constata claramente que los encuestados con menos de cuatro años de antigüedad tienen, en promedio, valores inferiores para este Factor que los del resto de encuestados.

➤ **Conclusiones sobre el estudio estadístico de las Expectativas.**

- Aunque sólo el 21,8% de los educadores/as encuestados consideran como muy probable que se cambiarían a un empleo fuera del ámbito social. El porcentaje sube al 60,2% entre aquéllos que consideran que muy probablemente cambiarían de recurso o colectivo.
- El 32,1% de los educadores/as encuestados declaran que no desean finalizar su vida laboral trabajando en un centro de menores. El porcentaje sube al 69,4% entre aquéllos que consideran que muy probablemente cambiarían a un empleo fuera del ámbito social.
- A través del estudio estadístico hemos podido identificar una relación entre las expectativas de cambio de recurso o colectivo, la posibilidad de cambio de empleo fuera del ámbito social y las expectativas sobre la finalización de la vida laboral en un centro de menores. Identificando un factor que podría suponer *“educadores/as con bajas expectativas de continuidad en el puesto de trabajo”*. Este factor tiene principalmente relación con dos variables: el tipo de entidad y la edad.
- Los educadores/as que trabajan en centros de menores de titularidad pública presentan menores expectativas de futuro que los de entidades privadas. Respecto a las entidades privadas se observan unas expectativas algo superiores, sobre todo en referencia a la preferencia por finalizar la vida laboral en un centro de menores. Siendo ligeramente superior (10%) en las entidades de carácter religioso que en las entidades aconfesionales.
- Los educadores/as que llevan menos tiempo trabajando son los que presentan unas mayores expectativas de desarrollo profesional en este sector (antigüedad entre 0 y 3 años en el puesto de trabajo). Las expectativas disminuyen en la franja de antigüedad entre los 4 y 9 años, aumentando de nuevo en los educadores/as a partir de los diez años de antigüedad. Como el mayor porcentaje de educadores/as encuestados se encontraría en esta franja de antigüedad de entre los 4 y 9 años; este dato podría indicar que existe un importante número de educadores/as que no definen claramente sus expectativas respecto a la continuidad de su desarrollo profesional en un centro de menores. Solo un 35% expresa claramente su preferencia por finalizar su vida laboral en este ámbito profesional, siendo este porcentaje aún menor

(13%) entre los que tienen una antigüedad entre 4 y 9 años en el puesto de trabajo.

- Resulta llamativo que no se pueda establecer una relación estadística significativa entre la formación y las expectativas de futuro. Que parece ser, están más condicionadas por las condiciones laborales o por la satisfacción actual en el puesto de trabajo, que por los estudios (formación) que ha realizado el educador/a.

4.3. Estudio de las necesidades de formación.

El análisis sobre las necesidades de formación pretende profundizar en un doble sentido: por un lado detectar necesidades de formación emergentes en este sector profesional, apuntando posibles contenidos de un curriculum formativo especializado en menores. Por otro lado valorar la idoneidad de la capacitación profesional para abordar el encargo institucional que se hace a los educadores/as en los centros de menores.

Se optó por preguntar a los educadores/as sobre su propia valoración sobre el grado de adecuación de su formación al puesto de trabajo que desarrollaban en estos momentos. Y también se les pidió su valoración sobre la necesidad de formación en 18 aspectos que podrían resumir a nuestro parecer gran parte de las competencias profesionales en la intervención con menores (Tarin & Navarro, 2006). Habría que considerar también que algunas de estas valoraciones parecen responder más a la preocupación mayor o menor por temas de interés emergentes en cada tipo de recurso, que al conocimiento o competencia profesional respecto a los mismos.

Los resultados obtenidos no son fáciles de interpretar, ya que en primer lugar tenemos que mencionar que prácticamente todos los aspectos mencionados reciben unas puntuaciones medio-altas (3,6 de media). Lo que teniendo en cuenta los elevados niveles de formación del colectivo profesional podría indicar a nuestro parecer dos cosas:

- *Que nos encontramos ante un colectivo profesional sensibilizado y con una actitud positiva hacia la formación continua y la especialización (con ganas de formarse y atender a la realidad del menor).*
- *Que podríamos encontrarnos con un colectivo profesional poco especializado (con una formación genérica) y que reconoce una necesidad generalizada de sentirse competente en su ámbito concreto de intervención.*

Sin ser capaces hasta el momento de reconocer elementos que nos ayuden a clarificar esta situación, sí que hemos podido constatar algunas relaciones entre variables que nos ofrecen pistas para la interpretación de los datos.

➤ **Estudio de las relaciones entre las diferentes dimensiones en las necesidades de formación.**

En la encuesta se han estudiado 18 aspectos sobre las necesidades de formación de los encuestados, midiéndose cada uno de ellos en una escala de 1 a 5. Los valores medios y las desviaciones típicas obtenidas para cada uno de estos aspectos en los 495 individuos de la muestra se recogen a continuación.

Tabla 30. Media y desviación típica.

	Media	Desviación típica	N del análisis
Adecuacion	4,05	,761	494
Drogas	3,63	1,040	494
Intercultural	3,34	1,030	494
Violencia	4,17	,944	494
Maltrato	3,94	,999	494
Género	3,54	1,109	494
Filoparental	4,09	,995	494
Metodologia	3,32	1,068	494
Contencion	3,88	1,055	494
Orientación	3,91	1,060	494
Sexualidad	3,76	1,018	494
Conducta	4,28	,848	494
Mental	3,87	,968	494
Coaching	3,67	1,020	494
Comunitario	3,17	1,017	494
Emociones	3,93	1,002	494
Conflictos	4,19	,967	494
Comunicacion	3,96	1,037	494

Fuente. Elaboración propia

Estos dieciocho aspectos no son independientes unos de otros, existiendo relaciones entre ellos, tal como se recoge en la matriz de correlaciones que refleja los coeficientes de correlación lineal entre las variables (ver anexo 2).

Con el fin de analizar la estructura de las relaciones en las variables y detectar factores subyacentes que sinteticen la variabilidad observada en estas 18 variables se ha llevado a cabo un Análisis factorial de Correlaciones. El análisis se ha llevado a cabo mediante el software SPSS, utilizándose el método de Componentes Principales para obtener la estructura factorial inicial y realizando luego un giro Varimax de la misma para encontrar una estructura más interpretable (ver anexo 2).

De la realización de este análisis podemos observar la diferenciación de los siguientes factores:

- El primer factor está asociado principalmente a las necesidades de formación en los aspectos: Gestión de emociones, Habilidades de comunicación, Relación de ayuda y Coaching, Resolución de Conflictos, Afectividad y sexualidad, Contención emocional y física, programación y evaluación, Desarrollo Comunitario. Dimensiones casi todas relacionadas con lo que podríamos denominar **“herramientas para la intervención socioeducativa”**.
 - El segundo factor está asociado a necesidades en formación en los aspectos: Violencia de Género, Drogodependencias, Violencia filio-parental, Conductas violentas, Maltrato y abuso infantil, Interculturalidad. Relacionados en gran medida con lo que podríamos denominar **“problemáticas del menor”**
 - El tercer factor parece asociado (negativamente) a la variable **“adecuación de la formación”**.
- **Relación de los factores sobre las necesidades de formación con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de estos tres factores sobre las necesidades de formación con las siguientes variables (*sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad*). La significación de los efectos de estas seis variables sobre las necesidades de formación y sobre los tres factores encontrados se ha estudiado realizando los correspondientes Análisis de la Varianza. Posteriormente se ha realizado un estudio de los intervalos LSD (“Least Significant Difference”) para las medias de cada una de las variantes de la variable considerada Con el objetivo de determinar la influencia de las variables más significativas sobre los factores. En estas figuras, la diferencia entre las medias de dos variantes es significativa si los respectivos intervalos LSD no se solapan (ver anexo 2).

Los resultados obtenidos se exponen a continuación:

a) Relación de las variables con el Factor 1 (*Herramientas para la intervención socioeducativa*).

Se aprecia que ha resultado muy significativo el efecto de género (p-val = 0.007), significativo el efecto de la titulación (p-val = 0.022) y casi significativo los efectos de la antigüedad (p-val = 0.053) y del sistema (p-val = 0.061).

En primer lugar podemos constatar que el valor medio del Factor 1 es significativamente mayor en las mujeres que en los varones.

Los valores medios del Factor 1 son significativamente mayores en los titulados de Educación Social y de Titulaciones relacionadas con la educación, que en los titulados de Trabajo Social y No Universitarios, no siendo significativas las diferencias de medias dentro de estos dos grupos.

Las diferencias entre la media del grupo de Titulaciones no relacionadas con la educación y las de los restantes grupos no son significativas en ningún caso, quizás debido al escaso número de individuos encuestados de este grupo.

Los encuestados con menor antigüedad (0-3 años) son los que tienen un valor medio más elevado para el Factor 1, siendo prácticamente significativa la diferencia con la media del grupo 4-9 años, y casi significativa la diferencia con el grupo de más de 9 años.

Los encuestados pertenecientes a centros residenciales de protección son los que presentan una mayor media para el Factor 1, mientras que los de centros de medidas judiciales tienen la menor media, ocupando los pertenecientes a Centros de Día una posición intermedia al respecto.

b) Relación de las variables con el Factor 2 (*Problemática del menor*).

Para este factor han resultado muy significativos los efectos del Sistema ($p\text{-val} = 0.0031$) y de la Entidad ($p\text{-val} = 0.002$).

Se constata que el valor medio del Factor 2 es significativamente mayor en los encuestados de centros de medidas Judiciales que en los de Centros de Día y Protección, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos últimos.

Los encuestados de entidades públicas son los que tienen un valor medio más elevado para este factor, siendo significativa la diferencia de su media con las de entidades religiosas y "otras", y casi significativa la diferencia con la de los de entidades aconfesionales. También es significativa la diferencia entre la media de estos últimos y la de los de entidades religiosas, no llegando a ser significativa la

diferencia con la media del grupo “otras”, pese a ser ésta la menor de todas, por el escaso número de individuos encuestados de este grupo.

c) Relación de las variables con el Factor 3 (*Adecuación de la formación*).

Para este factor ha resultado muy significativo el efecto de Sistema ($p\text{-val}=0.000$) y significativos los efectos de Entidad y Titulación.

Se constata que el valor medio del Factor 3 es significativamente mayor en los encuestados de centros de Protección que en los de Centros de Día o de medidas Judiciales, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos dos últimos sistemas.

Respecto al tipo de entidad, se constata que “otros” tiene el valor medio más bajo para este factor 3, siendo significativas las diferencias de su media con las de entidades Públicas y Religiosas, y casi significativa la diferencia de su media con la de las entidades aconfesionales. También resulta significativamente menor la media de estas últimas que la de las entidades públicas.

Los titulados de Educación Social y de Titulaciones relacionadas con la educación, tienen valores medios de este Factor 3 inferiores a los de los tres grupos de titulación, si bien sólo resultan significativas (para $\alpha=0.05$) las diferencias entre las medias de dichos dos grupos y la de titulados en Trabajo Social.

➤ **Conclusiones sobre el estudio estadístico de las necesidades de Formación.**

- El análisis factorial de correlaciones refleja que las necesidades de formación se agrupan principalmente en dos factores:
 - a) Lo que podríamos denominar *“herramientas para la intervención socioeducativa”*, en las que quedarían englobados aspectos como la gestión de emociones, las habilidades de comunicación, la relación de ayuda y el coaching, la resolución de conflictos, la afectividad y sexualidad, la contención emocional y física, la programación y evaluación, y el desarrollo Comunitario. Cuestiones todas ellas relacionadas con dimensiones de la metodología de la intervención socioeducativa (Tarin & Navarro, 2006), resaltando además la dimensión emocional de la intervención profesional.
 - b) Otras necesidades de formación relacionadas con lo que podríamos denominar la *“problemática del menor”* agrupando esta categoría aspectos como la violencia de género, las drogodependencias, la violencia filio-parental, las conductas violentas, el maltrato y abuso infantil, y la interculturalidad. Observándose éstas como dimensiones emergentes de las características específicas del colectivo objeto de la intervención profesional, los menores en riesgo o inadaptados (Tarin & Navarro, 2006).
- Respecto al primer factor *“herramientas para la intervención socioeducativa”* se pueden observar unas mayores necesidades de formación (o como hemos indicado con anterioridad, podría tratarse de una mayor sensibilización respecto a estos aspectos) en las educadores/as de género femenino, en los educadores/as que han estudiado Educación social, en los educadores/as que trabajan en centros residenciales de protección y en los educadores/as con menos antigüedad (que llevan trabajando entre uno y tres años). Encontramos por lo tanto aquí algunas pistas para identificar un primer colectivo o perfil formativo.
- Respecto al segundo factor *“problemática del menor”* se detectan mayores necesidades de formación entre los educadores/as que trabajan en los centros de medidas judiciales, y los educadores/as que trabajan en entidades públicas. De esta relación podríamos deducir una mayor acentuación de estas

“problemáticas” en este tipo de recursos (Tarín & Navarro, 2006) o bien una mayor sensibilidad respecto a la formación sobre temas concretos para el abordaje de situaciones-problema, que por cuestiones metodológicas o emocionales.

- Por último consideramos importante resaltar algunas cuestiones sobre la propia valoración que los educadores/as hacen de la adecuación de su formación para el encargo profesional que reciben. Los educadores/as que consideran menos adecuada su formación (siempre partiendo de unos niveles medios) son los que trabajan en centros residenciales de protección, en entidades públicas y que disponen de estudios de trabajo social o no relacionados con la educación o no universitarios. Por lo tanto esta relación sí que nos podría ayudar a matizar algún aspecto de los factores I y II. Emergiendo los educadores/as de los centros residenciales de protección, los de entidades públicas y los que no disponen de titulaciones específicas relacionadas con la educación como el colectivo con unas mayores necesidades de formación específica.

4.4. Estudio de las Dificultades en el desarrollo de la práctica profesional.

Este análisis pretende acercarse a la identificación de aquellos aspectos más importantes que para el educador/a social podrían suponer dificultades en su desarrollo profesional.

Se optó por preguntar a los educadores/as sobre diversos aspectos que previamente habíamos deducido de diversas referencias bibliográficas como posibles dificultades en este ámbito profesional (Sedó, 2001), (de las Heras, 2007), (Tarin & Navarro, 2006). Sintetizándolos en nueve temas: *la edad, las condiciones laborales, la exigencia del trabajo, la implicación emocional, las dinámicas organizativas, la formación, la conciliación con la vida familiar, la promoción interna y el riesgo de agresiones.*

➤ **Estudio de las relaciones entre las diferentes dimensiones en las dificultades.**

En la encuesta se han estudiado nueve dimensiones en el Grupo de Dificultades cada una de ellas en una escala de 1 a 5. Los valores medios y las desviaciones típicas obtenidas para cada uno de estos aspectos en los individuos de la muestra se recogen a continuación.

Tabla 31. Media y desviación típica.

	Media	Desviación típica	N del análisis
Años	2,66	1,254	495
Condicio	2,89	1,188	495
Exigenci	2,46	1,005	495
Implicac	2,83	1,070	495
Organiza	2,59	1,122	495
Formació	2,47	1,068	495
Concilia	3,06	1,167	495
Promoció	2,96	1,260	495
Agresion	2,72	1,188	495

Fuente. Elaboración propia

Los educadores/as no identifican claramente aspectos que puedan suponer importantes dificultades en su futuro desarrollo profesional. De hecho las valoraciones medias sobre cada parámetro no superan los tres puntos sobre cinco.

Los tres aspectos que se identifican como mayor dificultad son por orden de importancia: *la conciliación con la vida familiar, las escasas posibilidades de promoción interna y la precariedad en las condiciones laborales.*

Estas nueve dimensiones no son independientes unas de otras, existiendo relaciones entre ellas, tal como se recoge en la matriz de correlaciones que refleja los coeficientes de correlación lineal entre las variables (ver anexo 2).

Con el fin de analizar la estructura de las relaciones entre las dimensiones y detectar factores subyacentes que sinteticen la variabilidad observada en estas nueve variables, se ha realizado un Análisis Factorial de Correlaciones. El análisis se ha llevado a cabo mediante el software SPSS, utilizándose el método de Componentes Principales para obtener la estructura factorial inicial y realizando luego un giro Varimax de la misma para encontrar una estructura más interpretable (ver anexo 2).

De la realización de este análisis podemos observar la diferenciación de los siguientes factores:

- El primer factor está asociado principalmente a las dimensiones: Precariedad en las Condiciones laborales, Deficiente dinámica organizativa e institucional, y Deficiente formación y especialización. Aspectos relacionados con los que podríamos denominar **“condiciones y organización del trabajo”**.
- El segundo factor está asociado principalmente a las dimensiones: Edad, Elevada exigencia del trabajo, Excesiva Implicación emocional y Riesgo de Agresiones. Aspectos que tienen mayor vinculación con algunas **“características específicas de la intervención socioeducativa”** que se realiza.
- Las dimensiones Conciliación con la vida familiar y Escasas posibilidades de Promoción interna no aparecen claramente asociadas a un único factor, estando la primera algo más relacionada con el Factor 2 y la segunda con el Factor1.

➤ **Relación de los factores sobre las dificultades con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de los diferentes factores obtenidos con las siguientes variables (*sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad*). La significación de los efectos de estas seis variables sobre los dos factores encontrados se ha estudiado realizando los correspondientes Análisis de la Varianza. Posteriormente se ha realizado un estudio de los intervalos LSD (“Least Significant Difference”) para las medias de cada una de las variantes de la variable considerada. Con el objetivo de determinar la influencia de las variables más significativas sobre los factores. En estas figuras, la diferencia entre las medias de dos variantes es significativa si los respectivos intervalos LSD no se solapan (ver anexo 2).

Los resultados obtenidos se exponen a continuación:

a) Relación de las variables con el Factor 1 (*condiciones y organización del trabajo*).

Se aprecia que ninguna de las variables consideradas ha tenido un efecto estadísticamente significativo sobre el factor 1 del grupo de Dificultades.

b) Relación de las variables con el Factor 2 (*Características específicas de la intervención socioeducativa*).

Para este factor ha resultado muy significativo el efecto del Sistema ($p\text{-val} = 0.0048$), significativo el efecto de la Entidad ($p\text{-val} = 0.0435$) y casi significativo el efecto de la Antigüedad ($p\text{-val} = 0.0703$).

Podemos observar que el valor medio del Factor 2 es significativamente mayor en los encuestados centros de Protección que en los de centros de medidas Judiciales. Los encuestados de Centros de Día ocupan respecto a este factor 2 una posición intermedia a las de los otros dos sistemas, no llegando a ser estadísticamente significativas sus diferencias respecto a éstos.

Se constata que el valor medio del Factor 2 es significativamente mayor en los encuestados de entidades Públicas que en los de las entidades privadas (Aconfesionales o Religiosas), no siendo significativa la diferencia de medias entre

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

estas últimas. Las diferencias con la media de encuestados del grupo "Otros" no resultan significativas, posiblemente por el reducido número de encuestados en este grupo.

También se observa claramente que los encuestados con menos de cuatro años de antigüedad tienen, en promedio, valores inferiores para este Factor 2 que los del resto de encuestados.

➤ **Conclusiones sobre el estudio estadístico de las Dificultades en el desarrollo profesional.**

- Los principales aspectos que se identifican como dificultades tienen que ver con las condiciones laborales en las que se desarrolla la práctica profesional: conciliación de la vida familiar, escasas posibilidades de promoción interna y precariedad en las condiciones laborales (salarios, temporalidad, etc). Evidenciando una mayor preocupación de los educadores/as por las condiciones y organización de su trabajo, que por otras cuestiones relacionadas más directamente con su práctica profesional y que podrían suponer de inicio una mayor dificultad (riesgo de agresiones, excesiva implicación emocional, distancia en edad con los menores, etc).

Por lo tanto, las principales dificultades no se establecen en el orden de lo “técnico” (cuestiones derivadas de la práctica profesional), sino más bien en el plano “laboral” (condiciones y organización del trabajo). Evidenciando la precariedad laboral que sigue caracterizando a las profesiones relacionadas con lo social (García Roca, 2013).

- Los educadores/as de los centros de protección dan más importancia a las dificultades relacionadas con la intervención socioeducativa que los de los centros de medidas judiciales. Ocurre lo mismo con educadores/as de centros de carácter público. Posiblemente la mayor reglamentación y mecanismos de control en los centros de medidas judiciales sitúa al educador/a en una posición de mayor seguridad e influye en esta percepción (Uceda & Navarro, 2013). Encontrándose el educador/a de los centros residenciales de protección ante mayores retos al respecto.
- Los educadores/as con menor antigüedad (y por lo tanto posiblemente más jóvenes) dan menos importancia a este aspecto. Seguramente relacionado con su menor experiencia en este sector profesional.

4.5. Estudio de los Valores añadidos en el desarrollo de la práctica profesional.

Este análisis pretende identificar aquellos aspectos que para el educador/a social suponen un valor añadido a su práctica profesional. Es decir considerados como puntos fuertes o potencialidades del trabajo que se realiza.

Se optó por preguntar a los educadores/as sobre ocho aspectos, que a partir de la revisión bibliográfica sobre el tema hemos podido deducir como inicialmente más significativos en este sentido (Tarín & Navarro, J, 2006), (Sedó, 2001), (de las Heras, 2007), (Valles, 2009). Hemos preguntado por: *trabajo en equipo, compromiso social, investigación, trabajo en red, participación, formación continua, enriquecimiento personal y creatividad/flexibilidad.*

➤ **Estudio de las relaciones entre las diferentes dimensiones en los valores.**

En la encuesta se han estudiado ocho dimensiones en el Grupo de Valores cada una de ellas en una escala de 1 a 5. Los valores medios y las desviaciones típicas obtenidas para cada uno de estos aspectos en los individuos de la muestra se recogen a continuación.

Tabla 32. Media y desviación típica.

	Media	Desviación típica	N del análisis
Equipo	4,43	,669	494
Comprom	4,20	,745	494
Investig	3,73	,903	494
Red	3,70	,926	494
Dinámica	3,85	,864	494
Formativ	4,13	,879	494
Enriquec	4,39	,709	494
Flexible	4,21	,794	494

Fuente. Elaboración propia

Los aspectos que se consideran mayores valores o potencialidades de la práctica profesional son: *el trabajo en equipo, el enriquecimiento personal, la flexibilidad y creatividad del trabajo y el compromiso social que el mismo supone.* Los

aspectos menos valorados aunque dentro de puntuaciones siempre medio-altas son: *el trabajo en red, la investigación y la participación en la dinámica organizativa*.

Estas ocho dimensiones no son independientes unas de otras, existiendo relaciones entre ellas, tal como se recoge en la matriz de correlaciones que refleja los coeficientes de correlación lineal entre las variables (ver anexo 2).

Con el fin de analizar la estructura de las relaciones entre las dimensiones y detectar factores subyacentes que sinteticen la variabilidad observada en estas nueve variables, se ha realizado un Análisis Factorial de Correlaciones. El análisis se ha llevado a cabo mediante el software SPSS, utilizándose el método de Componentes Principales para obtener la estructura factorial inicial y realizando luego un giro Varimax de la misma para encontrar una estructura más interpretable (ver anexo 2).

De la realización de este análisis podemos observar la diferenciación de los siguientes factores:

- El primer factor está asociado claramente a las dimensiones: *Formación continua, Enriquecimiento personal, y Creatividad / Flexibilidad de la práctica profesional*.
- El segundo factor está asociado claramente a las dimensiones: *Investigación socioeducativa, Trabajo en Red y Participación en las dinámicas organizativas*.
- Por último, el tercer factor está asociado, también claramente, a las dimensiones: *Trabajo en Equipo y Compromiso social*.

➤ **Relación de los factores sobre las dificultades con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de los diferentes factores obtenidos con las siguientes variables (*sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad*). La significación de los efectos de estas seis variables sobre los tres factores encontrados se ha estudiado realizando los correspondientes Análisis de la Varianza. Posteriormente se ha realizado un estudio de los intervalos LSD (“Least Significant Difference”) para las medias de cada una de las variantes de la variable considerada. Con el objetivo de determinar la influencia de las variables más significativas sobre los

factores. En estas figuras, la diferencia entre las medias de dos variantes es significativa si los respectivos intervalos LSD no se solapan (ver anexo 2).

Los resultados obtenidos se exponen a continuación:

a) Relación de las variables con el Factor 1 (*Formación continua, Enriquecimiento personal, y Creatividad / Flexibilidad de la práctica profesional*).

Ninguna de las variables consideradas ha tenido un efecto estadísticamente significativo sobre el Factor 1 del grupo de Valores.

b) Relación de las variables con el Factor 2 (*Investigación socioeducativa, Trabajo en Red y Participación en las dinámicas organizativas*).

Ninguna de las variables consideradas ha tenido un efecto estadísticamente significativo sobre el Factor 2 del grupo de Valores.

c) Relación de las variables con el Factor 3 (*Trabajo en Equipo y Compromiso social*).

Ninguna de las variables consideradas ha tenido un efecto estadísticamente significativo sobre el Factor 3 del grupo de Valores.

➤ **Conclusiones sobre el estudio estadístico de los Valores añadidos en el desarrollo de la práctica profesional.**

- Los aspectos que se consideran mayores valores o potencialidades de la práctica profesional son: *el trabajo en equipo, el enriquecimiento personal, la flexibilidad y creatividad del trabajo y el compromiso social que el mismo supone.*
- Los aspectos menos valorados aunque dentro de puntuaciones siempre medio-altas son: *el trabajo en red, la investigación y la participación en la dinámica organizativa.*
- Del análisis factorial de correlaciones se pueden deducir algunos aspectos relacionados entre sí. Un primer factor vinculado a la formación continua, al enriquecimiento personal y a la creatividad / flexibilidad de la práctica profesional. Un segundo factor asociado a la investigación socioeducativa, el trabajo en red y la participación en las dinámicas organizativas. Por último un tercer factor relacionado el trabajo en equipo y el compromiso social.
- Este tercer factor relacionado con el trabajo en equipo y el compromiso social que supone el trabajo que se realiza, es el que los educadores/as identifican como mayor valor de su desarrollo profesional.
- Puede parecer raro que aparezcan tres factores de valores claramente interpretables pero que ninguno de ellos esté relacionado con las seis variables estudiadas. La existencia de tres factores indica la existencia de tres dimensiones subyacentes relativamente independientes respecto a los valores considerados. Sin embargo, en ninguna de estas tres dimensiones existen diferencias claramente significativas entre los valores medios constatados en los grupos de encuestados que definen las variables consideradas.

4.6. Análisis de los modelos y metodologías de intervención.

Nos interesaba conocer si los educadores/as identificaban algunos modelos o metodologías que influyesen en su práctica profesional. Para ello optamos por ofrecerles una lista de corrientes metodológicas que de alguna manera han influido históricamente en el ámbito de la intervención socioeducativa con menores.⁴

Cada educador/a podría indicar tantas opciones como considerase, si reconocía que tenían alguna relevancia. Una vez identificadas y confirmadas estas influencias nos interesaba relacionarlas con las variables objeto de este estudio (*edad, género, sistema, entidad, formación y antigüedad*). Prestando especial atención a lo que ha estudiado el educador/a (*formación*) y al ámbito en el que desarrolla su trabajo (*sistema*).

➤ **Frecuencias con que aparecen los diferentes modelos en las respuestas de los encuestados.**

Tabla 33. Frecuencia absoluta y relativa para modelos.

Modelo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Constructivismo	74	14.9
Psicología positiva - Coaching	149	30.1
Programación neurolingüística	11	2.2
Modelo sistémico – familiar	171	34.5
Modelos cognitivo-conductual	284	57.3
Desarrollo comunitario	63	12.7
Escuelas de la Gestalt	44	8.9
Psicoanálisis	14	2.8
Pedagogía de la vida cotidiana	192	38.8
Modelo de la competencia social	76	15.4
Animación sociocultural	147	29.7
Pedagogía humanista	102	20.6
Pedagogía participativa y educación popular	89	18.0
Ninguno	35	7.1
Otros	41	8.3

Fuente: elaboración propia

Claramente podemos señalar que el modelo cognitivo - conductual es el que más identifican los educadores/as que influye en su práctica profesional (57,3%). Seguido de la pedagogía de la vida cotidiana (38.8%) y del modelo sistémico familiar (34,5%).

⁴ Consultar apartado 2.2 del marco teórico del presenta trabajo.

Junto a ellos también adquieren importancia a psicología positiva – coaching (30,1 %), la animación sociocultural (29,7%) y la pedagogía humanista (29,6%). Los modelos que menos influencia tienen son el psicoanálisis (2,8%), la programación neurolingüística (2,2%) y las escuelas de la Gestalt (8,9%).

➤ **Relación de los modelos y metodologías de Intervención con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de los Modelos de Intervención más significativos con las siguientes variables (*sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad*). La significación de los efectos de estas seis variables sobre la selección, o no, de cada modelo de intervención no puede realizarse mediante un Análisis de la Varianza, dado que la variable respuesta considerada (si un determinado modelo es o no seleccionado por cada individuo) es de naturaleza binaria.

La técnica estadística utilizada ha sido la de ajustar los datos correspondientes a cada modelo de intervención a un Modelo de Regresión Logística⁵. Estos modelos permiten analizar el efecto de un conjunto de variables explicativas (en nuestro caso, las seis anteriormente indicadas) sobre la probabilidad de que en el individuo se produzca un determinado suceso (en nuestro caso, que se seleccione el modelo de intervención considerado).

Seguidamente se recogen, de forma sintética los resultados obtenidos tras la aplicación de esta técnica estadística para cada uno de los modelos estudiados (ver anexo 2). Para cada uno de ellos se indican las variables que han resultado significativas, precisándose para ellas la naturaleza del efecto encontrado.

a) Modelo cognitivo – conductual.

El efecto sobre la probabilidad de elegir este modelo de intervención ha resultado muy significativo para el Sistema ($p\text{-val}=0.0000$) y casi significativo para la titulación ($p\text{-val}=0.0584$)

La frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido más elevada en los encuestados de los centros de medidas judiciales y más baja en los de Centros de Día, situándose los de Centros de Protección en una posición intermedia.

⁵ Ya hemos explicado la justificación de estas técnicas estadísticas en el apartado 1.3.2 de este trabajo.

También ha sido algo más alta en los titulados de titulaciones relacionadas con la educación y más baja en los de titulaciones no relacionadas, situándose los de los otros tres grupos considerados en una posición intermedia.

b) Pedagogía de la vida cotidiana.

Sólo el Sistema ha tenido un efecto casi significativo ($p\text{-val}=0.098$) sobre la probabilidad de elegir este modelo de intervención

La frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido más elevada en los encuestados de Centros de Protección que en los de los otros dos sistemas.

c) Modelo sistémico – familiar.

El efecto sobre la probabilidad de elegir este modelo de intervención ha resultado significativo para el Sistema ($p\text{-val}=0.0263$) y muy significativo para la titulación ($p\text{-val}=0.0000$)

La frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido más elevada en los encuestados de Centros de Día y más baja en los de centros de medidas Judiciales, situándose los de Centros de Protección en una posición intermedia.

La frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido especialmente alta en los titulados de Trabajo Social, seguidos por los de titulaciones relacionadas con al educación, siendo muy baja en los de titulaciones no relacionadas o no universitarias.

d) Psicología positiva – Coaching.

El efecto sobre la probabilidad de elegir este modelo de intervención fue muy significativo para la Entidad ($p\text{-val}=0.0028$) y significativo para la edad ($p\text{-val}=0.0285$)

La frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido algo más elevada en los encuestados de entidades aconfesionales que en los de los restantes tipos de entidades.

También ha sido más elevada en los encuestados más jóvenes, seguidos por los de mayor edad y los del grupo 36-40 años. No se aprecia una pauta clara en la relación entre la edad y la selección de este modelo de intervención.

e) Animación sociocultural.

El efecto sobre la probabilidad de elegir este modelo de intervención ha resultado muy significativo para el Sistema ($p\text{-val}=0.0050$, significativo para la Entidad ($p\text{-val}=0.0142$) y casi significativo para la titulación ($p\text{-val}=0.0736$)

La frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido más elevada en los encuestados de Centros de Día que en los de centros de medidas Judiciales o de Protección.

También la elección de este modelo de intervención ha sido más elevada en los encuestados de entidades aconfesionales y más baja en los de religiosas, situándose los otros dos tipos de entidades en una posición intermedia.

Se observa claramente que la frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido más alta en los titulados de Educación Social que en los de las restantes titulaciones.

f) Pedagogía humanista.

El efecto sobre la probabilidad de elegir este modelo de intervención ha resultado muy significativo para la Entidad ($p\text{-val}=0.0004$) y casi significativo para la titulación ($p\text{-val}=0.0990$)

La frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido sensiblemente más elevada en los encuestados de entidades religiosas que en los de entidades aconfesionales o públicas.

En cambio, la frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido algo más baja en los titulados de Trabajo Social y de titulaciones no relacionadas que en el resto.

➤ **Conclusiones sobre el estudio estadístico de los modelos y metodologías de intervención.**

- Claramente podemos señalar que el modelo cognitivo conductual es el que identifican los educadores/as que más influye en su práctica profesional (57,3%). Seguido de la pedagogía de la vida cotidiana (38.8%) y del modelo sistémico familiar (34,5%). Junto a ellos también adquieren importancia la psicología positiva – coaching (30,1 %), la animación sociocultural (29,7%) y la pedagogía humanista (29,6%). Son reconocidos pero con menor relevancia, la educación popular (18%), el constructivismo (14, 9%) y el desarrollo comunitario (12,7%). Los modelos que menos influencia tienen son la programación neurolingüística (2,2%), el psicoanálisis (2,8%) y las escuelas de la Gestalt (8,9%).

- El modelo cognitivo conductual es el más elegido por los educadores/as de los centros de medidas judiciales. Surgiendo este modelo como prácticamente predominante en este ámbito de intervención (Uceda & Navarro, 2013). Además este modelo tiene más relación con educadores/as cuya titulación está relacionada con la educación (destacando entre ellas, psicología y magisterio) y no tanto con la Educación social y el Trabajo social.

- El modelo sistémico familiar tiene una mayor influencia entre los educadores/as que trabajan en centros de Día, siendo sustancialmente menor en los educadores/as de centros de medidas judiciales. Destaca de forma llamativa la relación específica de este modelo con los educadores/as titulados en Trabajo social. Aparece esta dimensión del trabajo con las familias como un elemento característico en estos recursos de medio abierto. Se observa también la influencia de la tradición académica en la formación de trabajadores sociales al respecto (Escartin, 1998).

- La pedagogía de la vida cotidiana es el modelo más elegido por los educadores/as que trabajan en centros residenciales de protección. Constatando la importancia de esta dimensión cotidiana de la intervención socioeducativa (Puig, 2010) y que más adelante abordaremos con mayor profundidad en el análisis del funciones según los ámbitos de intervención.

- La animación sociocultural y la educación popular son también más elegidas por los educadores/as de los centros de Día. El medio abierto y la relación directa con el territorio, parecen características específicas de estos recursos que acercan a este tipo de modelos (Estellés & Viedma, 2010). También tienen mayor relación con los educadores/as que trabajan en entidades aconfesionales y que han estudiado educación social. La relación con la educación social parece de sobra justificada con su propio fundamento epistemológico, la animación sociocultural constituye uno de los ejes vertebradores de su desarrollo como hemos explicado con profundidad en el marco teórico del presente trabajo.

- La pedagogía humanista está presente de forma proporcional en los educadores/as de los diferentes ámbitos, pero en cambio tiene mayor relación con educadores/as de entidades de carácter confesional. Relación lógica ante el elevado número de entidades de carácter religioso que coinciden en este sector y las tradiciones pedagógicas que las caracterizan⁶.

⁶ Aspecto ya abordado en el apartado 2.2 de este trabajo.

4.7. Estudio de las Funciones.

El análisis sobre el estudio de las funciones de los educadores/as sociales en los “centros de menores” pretende ayudar a clarificar con detalle el encargo institucional que reciben los educadores/as sociales en este ámbito de intervención. Con el doble objetivo de poder describir y delimitar competencias tanto en el espacio profesional; como en el currículo formativo de los educadores/as sociales y en la especialización profesional en el ámbito de menores.

Para ello hemos utilizado la diferenciación de funciones establecidas por Mayte Marzo en su investigación sobre los centros de atención residencial a menores en Barcelona y provincia (2009). Coincide en cierta medida con las aportaciones al respecto de Fernández del Valle (2008), y diferencia principalmente tres tipos de funciones para el educador/a social: *las derivadas de la atención directa a los menores, las derivadas de la sistematización de la intervención educativa y las derivadas del trabajo en equipo*. Se ha realizado una nueva adaptación de las mismas para que pudiese responder mejor a la categoría objeto de estudio “centros de menores”. Dentro de cada tipo se han definido las siguientes funciones específicas, de las que pretendemos obtener cuál es su grado de desarrollo en la práctica actual del educador/a social:

- **Tipo 1:** *Atender las necesidades afectivas de los menores, Atender las necesidades básicas (alimentación, higiene, salud, etc), Dinamizar el grupo educativo, Acompañar al menor en los espacios de vida cotidiana (televisión, ocio, compras, etc), Trabajar educativamente el desinternamiento del menor, Abordar los episodios de violencia y crisis con intervenciones educativas de contención, Acompañar educativamente a los menores en la realización de las tareas domésticas (limpieza, cocinar, etc), Aplicar sanciones y correcciones para mejorar las conductas de los menores, Realizar procesos de inserción sociolaboral, Desarrollar acciones para el apoyo escolar, Dinamizar el ocio y tiempo libre de los menores, Resolver conflictos derivados de la convivencia.*
- **Tipo 2:** *Realizar tutorías individualizadas, Elaborar el proyecto educativo individual, Aplicar procedimientos establecidos para las situaciones más habituales (salidas, autorización vistas, permisos, fugas, etc), Utilizar documentos estandarizados (observación, seguimiento, etc) para registrar la intervención, Coordinación con profesionales de otros recursos (sanidad, escolar, tiempo libre, justicia, inserción laboral, etc), Contactar con personas de*

la red social del menor (familiares, amigos, voluntarios, etc). Realizar tareas administrativas relacionadas con la gestión económica y la financiación del centro, Elaboración de nuevos proyectos que puedan mejorar la intervención que se realiza con los menores, Realizar orientación familiar, Diseñar el proyecto de intervención grupal para el grupo educativo, Participar en el proceso de evaluación inicial de los menores, Elaborar informes socioeducativos, Realizar la evaluación y el informe final del proyecto educativo individual.

- **Tipo 3:** *Participación activa en las reuniones de equipo, Realizar sesiones de supervisión sobre el trabajo educativo, Acompañar la integración de educadores/as nuevos en el centro, Actualizar las habilidades y los conocimientos propios a través de la formación continua, Implicación en las tareas relacionadas con un sistema de gestión de la calidad, Supervisar alumnos de prácticas en el centro, Participar en la elaboración del proyecto educativo de centro y en la programación anual, Participación en las reuniones de seguimiento y revisión de los proyectos educativos individuales, Dinamización de acciones para favorecer la comunicación en el equipo educativo.*

A los educadores/as objeto de estudio, se les ha preguntado sobre cómo valoran el grado de desarrollo de un amplio elenco de funciones. Refiriéndose en todo momento no a lo deseable, sino al grado efectivo de desarrollo en el puesto de trabajo actual. Aun así, a la hora de interpretar los datos, cabría tener en cuenta la posible influencia de la tendencia natural a valorar en función de lo que el educador/a opina que debiera ser su labor profesional (Marzo & Fajardo, 2012). No dejando por ello de resultar interesantes las valoraciones obtenidas como práctica profesional o como tendencia en cada uno de los ítems planteados.

Inicialmente hemos observado un reconocimiento generalizado del elenco de funciones planteadas, por parte de los educadores/as. Apenas encontrando funciones que no se identifiquen con la práctica profesional, ni planteándose nuevas funciones⁷ no recogidas anteriormente en investigaciones sobre el tema que nos ocupa.

⁷ En las preguntas del cuestionario se establecía al final de cada apartado sobre valoración de funciones, una opción para que el encuestado sugiriese otras funciones que no hubiesen sido recogidas.

4.7.1. Estudio de las relaciones entre las diferentes funciones relacionadas con la atención directa a los menores.

En la encuesta se han estudiado trece dimensiones este grupo de funciones, midiéndose cada una de ellas en una escala de 1 a 5. Los valores medios y las desviaciones típicas obtenidas para cada uno de estos aspectos en los individuos de la muestra se recogen a continuación.

Tabla 34. Media y desviación típica.

	N	Media	Desv. típ.
- Atender las necesidades afectivas	495	4,35	,691
- Atender la necesidades básicas (alimentación, higiene, salud, etc)	495	4,44	,779
- Dinamizar el grupo educativo	495	4,16	,813
- Acompañar al menor en los espacios de vida cotidiana (televisión, ocio, compras)	494	4,05	1,103
- Trabajar el desinternamiento del menor	495	3,43	1,150
- Intervenciones educativas de contención	495	3,65	1,089
- Resolver conflictos derivados de la convivencia	495	4,32	,727
- Acompañar en la realización de tareas domésticas	495	3,95	1,161
- Aplicar sanciones y correcciones	495	4,07	,932
- Realizar procesos de inserción laboral	495	3,24	1,199
- Acciones para el apoyo Escolar	495	4,12	,914
- Dinamizar ocio y tiempo libre	495	4,18	,855
- Promover valores y habilidades sociales	495	4,47	,654

Fuente. Elaboración propia

A primera vista podemos observar diferencias en el grado de desarrollo de cada una de estas funciones. Pudiendo identificar tres niveles de importancia:

- Las funciones más desarrolladas por los educadores/as serían: *promover habilidades y valores sociales, atender las necesidades afectivas de los menores, y atender sus necesidades básicas (higiene, alimentación, salud, etc)*. Resulta interesante la importancia que los educadores/as otorgan a estas tres funciones, ya que explicitan claramente las diferentes vertientes configuradoras de la intervención profesional en este ámbito: *el trabajo educativo, la relación educativa, y la dimensión asistencial* (Moyano, 2011).
- Les seguirían en importancia: *la resolución de conflictos derivados de la convivencia, dinamizar el grupo educativo, acciones relacionadas con el apoyo*

escolar, y con el ocio y tiempo libre. Funciones claramente relacionadas con el cotidiano de la acción socioeducativa con menores (Friz, 2012) y que ocupan gran parte del tiempo del trabajo diario del educador/a.

- Las menos desarrolladas serían: *realizar procesos de inserción sociolaboral, intervenciones educativas de contención, trabajar el desinternamiento/salida del recurso, y la realización de tareas domésticas.* Funciones diversas difíciles de ubicar en una sola categoría. Se refieren tanto a cuestiones específicas (desinternamiento e inserción sociolaboral), como a aspectos que pudieran resultar controvertidos en el trabajo del educador/a (realización de tareas domésticas). Aunque existen autores como Tarín y Navarro (2006) o (De las Heras, 2007) que reconocen su importancia en el trabajo educativo con menores, a pesar de estar poco clarificadas en los marcos institucionales que regulan la función profesional.

Estas trece funciones no son independientes unas de otras, existiendo relaciones entre ellas, tal como se recoge en la matriz de correlaciones que refleja los coeficientes de correlación lineal entre las variables (ver anexo 2).

Con el fin de analizar la estructura de las relaciones entre las funciones y detectar factores subyacentes que sintetizan la variabilidad observada en estas trece variables, se ha realizado un Análisis Factorial de Correlaciones. El análisis se ha llevado a cabo mediante el software SPSS, utilizándose el método de Componentes Principales para obtener la estructura factorial inicial y realizando luego un giro Varimax de la misma para encontrar una estructura más interpretable (ver anexo 2).

De la realización de este análisis podemos observar la diferenciación de los siguientes factores:

- El primer factor está asociado principalmente a las funciones: atender las necesidades básicas del menor (higiene, alimentación, salud, etc), acompañar al menor en los espacios de vida cotidiana (televisión, ocio, compras, etc), y acompañar a los menores en la realización de tareas domésticas (limpieza, cocina, etc). Evidentemente en este primer factor emerge la vertiente más asistencial de la intervención profesional en este tipo de recursos. Lo que algunos autores han venido a denominar “la función materna” (Tarin & Navarro, 2006); la función sustitutiva de los cuidados familiares al menor, sobre todo en los recursos de tipo residencial. A partir de ahora lo especificaremos como **“cuidado de la vida cotidiana”**

- El segundo factor está asociado a las funciones: atender las necesidades afectivas de los menores, dinamizar el grupo educativo, acciones para el apoyo escolar, acciones para el ocio-tiempo libre, y promoción de valores y habilidades sociales. Este segundo factor tiene una clara relación con lo que podríamos denominar **“relación educativa y estrategias de intervención socioeducativa”** (Tarín & Navarro, 2006).

- El tercer factor parece asociado únicamente a la función: realizar procesos de inserción sociolaboral. Parece una función bastante específica y relacionada con un determinado sector del ámbito profesional. Aun así, históricamente ha ocupado un lugar relevante en el ámbito de la intervención socioeducativa con jóvenes en situación de riesgo o dificultad social (Melendro, 2010). Lo denominaremos **“inserción sociolaboral”**.

Algunas variables no aparecen claramente asociadas a un único factor. Trabajar el desinternamiento/salida del recurso, aparece relacionada con los factores 1 y 3. En cambio, realizar intervenciones educativas de contención, resolución de conflictos y aplicación de sanciones con los factores 1 y 2.

➤ **Relación de los factores relativos a las funciones, con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de los diferentes factores obtenidos con las siguientes variables (*sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad*). La significación de los efectos de estas seis variables sobre las funciones relacionadas

con la atención directa y sobre los tres factores encontrados se ha estudiado realizando los correspondientes Análisis de la Varianza. Posteriormente se ha realizado un estudio de los intervalos LSD (“Least Significant Difference”) para las medias de cada una de las variantes de la variable considerada Con el objetivo de determinar la influencia de las variables más significativas sobre los factores. En estas figuras, la diferencia entre las medias de dos variantes es significativa si los respectivos intervalos LSD no se solapan (ver anexo 2).

Los resultados obtenidos se exponen a continuación:

a) Relación de las variables con el Factor 1 (*Cuidado de la vida cotidiana*).

Se aprecia que sólo ha resultado significativo el efecto del Sistema (p-val < 0.0001).

Se constata que el valor medio del Factor 1 (*Cuidado de la vida cotidiana*) es significativamente menor en los encuestados de Centros de Día que en los de centros de medidas judiciales y centros residenciales de Protección, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos últimos.

b) Relación de las variables con el Factor 2 (*Relación educativa y estrategias de intervención socioeducativa*).

Para este factor ha resultado muy significativo el efecto del Sistema (p-val = 0.0001), significativo el del Género y dudosos los de Titulación y Antigüedad.

Se constata que el valor medio del Factor 2 es significativamente mayor en los encuestados de Centros de Día que en los de centros de medidas judiciales y o residenciales de protección, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos últimos.

Las mujeres tienen, en promedio, valores más elevados para el Factor 2 que los varones.

Los titulados en Educación Social y los de Titulaciones relacionadas con la educación tienen, en promedio, los valores más elevados para este Factor, mientras que la media más baja corresponde a los encuestados no universitarios.

Se aprecia que los encuestados de menor antigüedad tienen en promedio valores más altos para este factor que los restantes.

c) Relación de las variables con el Factor 3 (*Inserción sociolaboral*).

Para este factor ha resultado muy significativo el efecto de la Entidad ($p\text{-val} = 0.0002$), significativo el efecto del Sistema y casi significativo el efecto de la Antigüedad.

Se constata que el valor medio del Factor 3 es significativamente menor en los encuestados de centros de medidas Judiciales que en los de Centros de Día o Protección, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos dos últimos sistemas.

Podemos observar que los encuestados de entidades Aconfesionales tienen un valor medio para este Factor 3 más alto que los de los otros tres tipos de entidades, no siendo significativas las diferencias entre las medias de estas tres últimas.

También constatamos que el valor medio de este Factor 3 tiende a aumentar al hacerlo la Antigüedad de los encuestados.

➤ **Conclusiones sobre el estudio estadístico de las funciones relacionadas con la atención directa a los menores.**

- Los educadores/as reconocen la importancia principal de tres funciones. Cada una de ellas está relacionada con uno de los elementos que diversos autores (Sedó, 2001) (de las Heras, 2007) (Tarin & Navarro, 2006); coinciden en definir como vertebradores de la intervención socioeducativa con menores. Estas funciones serían: *promover habilidades y valores sociales, atender las necesidades afectivas de los menores, y atender sus necesidades básicas (higiene, alimentación, salud, etc)*. Resulta interesante la importancia que los educadores/as otorgan a estas tres funciones, ya que explicitan claramente las diferentes vertientes configuradoras de la intervención profesional en este ámbito: *el trabajo educativo, la relación educativa, y la dimensión asistencial*.

- El análisis factorial de correlaciones refleja una clara agrupación de estas funciones en dos factores: uno relacionado con lo que podríamos denominar “**cuidado de la vida cotidiana**” (*atender las necesidades básicas del menor, acompañar al menor en los espacios de vida cotidiana, y acompañar a los menores en la realización de tareas domésticas*). Y otro grupo de funciones referidas específicamente a la “**relación educativa y las estrategias de intervención socioeducativa**” (*atender las necesidades afectivas de los menores, dinamizar el grupo educativo, acciones para el apoyo escolar, acciones para el ocio-tiempo libre, y promoción de valores y habilidades sociales*).

- Respecto a las funciones relacionadas con el cuidado de la vida cotidiana aparece una importante diferencia en los educadores/as de los centros de Día y los de los centros residenciales de protección y de medidas judiciales. Evidentemente el carácter residencial de estos últimos, conlleva un mayor desarrollo de este grupo de funciones. Estableciéndose en este punto una diferenciación importante en el desarrollo profesional en estos dos ámbitos de intervención: el medio abierto y el medio residencial (Tarin & Navarro, 2006).

- En cambio las funciones relacionadas con la relación educativa y las estrategias de intervención, tienen un desarrollo mayor en los educadores/as de los centros de Día. Dibujando de nuevo un perfil profesional en este ámbito de intervención, más definido y vinculado a las especificidades de la Educación social, que en los recursos de tipo residencial.

- El mayor desarrollo de estas funciones también se puede relacionar significativamente con el género y la titulación. Siendo los educadores/as de género femenino, junto a los/as que disponen de estudios universitarios de Educación social, quienes más valoran el desarrollo de este tipo de funciones.

- Por último existe un tercer factor, relacionado con la inserción socio laboral. Esta función tiene una clara relación con el ámbito de intervención. Destacando que tanto en los Centros de Día, como en los residenciales de protección los educadores/as desarrollan esta función, en cambio en los centros de medidas judiciales esta función apenas está desarrollada por los educadores/as. Aspecto que podría tener que ver con las características del recurso (privación de libertad) y también por la existencia de otras figuras profesionales (unidades de trabajo social) en el tipo de recurso, que podrían absorber esta función (Melendro, 2010).

4.7.2. Estudio de las relaciones entre las diferentes funciones derivadas de la sistematización de la información y de la intervención educativa.

En la encuesta se han estudiado trece dimensiones de este grupo de Funciones, midiéndose cada una de ellas en una escala de 1 a 5. Los valores medios y las desviaciones típicas obtenidas para cada uno de estos aspectos en los individuos de la muestra se recogen a continuación.

Tabla 35. Media y desviación típica.

	Media	Desviación típica	N del análisis
Tutorías individualizadas	3,68	1,207	495
Elaborar P.I. Individual	3,67	1,260	495
Aplicar Protocolos	3,78	1,104	495
Registro de Seguimientos	4,04	,994	495
Coordinación otro recurso	3,60	1,165	495
Contactos con Red social	3,50	1,205	495
Realizar tareas Gestión	2,14	1,225	495
Elaboración Proyectos	3,14	1,172	495
Orientación Familiar	2,84	1,219	495
Elaborar P.I. Grupal	3,29	1,228	495
Diagnóstico inicial	3,75	1,193	495
Elaborar Informes	3,55	1,368	495
Evaluación final	3,56	1,412	495

Fuente. Elaboración propia

A primera vista podemos observar diferencias en el grado de desarrollo de cada una de estas funciones. Pudiendo identificar tres niveles de importancia:

- La función más desarrollada es el *registro de la intervención educativa* (seguimientos, observación, etc). Ocupando por lo tanto este ejercicio de sistematización de la práctica, un espacio importante del desarrollo profesional del Educador/a social.
- Le siguen con un nivel de desarrollo medio-alto (puntuaciones entre 3,5 y 4), un grupo de funciones amplio y diverso: *aplicación de protocolos, tutorías individualizadas, evaluaciones y elaboración de proyectos de intervención individuales y grupales.*
- Las funciones menos desarrolladas son las que tienen que ver con *el trabajo administrativo (gestión) y con el trabajo con las familias (orientación).*

Estas trece dimensiones no son independientes unas de otras, existiendo relaciones entre ellas, tal como se recoge en la matriz de correlaciones que refleja los coeficientes de correlación lineal entre las variables (ver anexo 2).

Con el fin de analizar la estructura de las relaciones entre las dimensiones y detectar factores subyacentes que sinteticen la variabilidad observada en estas 13 variables, se ha realizado un Análisis Factorial de Correlaciones. El análisis se ha llevado a cabo mediante el software SPSS, utilizándose el método de Componentes Principales para obtener la estructura factorial inicial y realizando luego un giro Varimax de la misma para encontrar una estructura más interpretable (ver anexo 2).

De la realización de este análisis podemos observar la siguiente agrupación de factores:

- El primer factor está asociado principalmente a las funciones: *Tutorías individualizadas, Elaboración de Proyectos de intervención individualizados, Registro de Seguimientos, Diagnóstico y evaluación inicial, Realización de Informes socioeducativos, y Evaluación e informe final*. Este factor agrupa claramente las funciones vertebradoras de la parte más técnica del trabajo socioeducativo (García Molina & Saez, 2010). Dimensión además muy centrada en el trabajo individual con los menores (evaluación, proyecto de intervención, informes y tutorías). A partir de ahora lo denominaremos **“intervención educativa individualizada”**, agrupando los tres elementos metodológicos básicos de la intervención socioeducativa con menores (diagnóstico, intervención y evaluación), que coinciden en señalar diversos autores y que también recogen algunos desarrollos legislativos (Valles, 2009).
- El segundo factor está asociado principalmente a las dimensiones: *Realizar tareas de Gestión, Elaboración de nuevos Proyectos, y Orientación Familiar*. Coincide con aquellas funciones que los educadores/as sociales valoran como menos desarrolladas. Los datos obtenidos parecen indicar que la Gestión y la Elaboración de Proyectos generales (no de carácter individual o grupal), recaen en la coordinación o dirección de los centros, más que en los propios educadores/as. Por otro lado aparece también como poco desarrollada la atención y orientación a las familias de los menores, dimensión que pudiera también recaer en otras figuras profesionales de los centros (atención

especializada: psicología y trabajo social). Pero que en cambio los educadores/as en otros apartados de este estudio observamos que demandan como ámbito propio de intervención y que les gustaría estuviese más desarrollado. A este factor lo vamos a denominar ***“Intervención especializada”***.

Algunas variables no aparecen claramente asociadas a un único factor. Así las funciones: Coordinación con otros recursos, Contactar con la Red social del menor, y Realizar proyectos de intervención Grupal, aparecen bastante asociadas (correlaciones superiores a 0.4) a ambos factores. Todas las correlaciones entre las dimensiones y los dos factores han resultado positivas.

➤ **Relación de los factores relativos a las funciones, con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de los diferentes factores obtenidos con las siguientes variables (*sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad*). La significación de los efectos de estas seis variables sobre los dos factores encontrados se ha estudiado realizando los correspondientes Análisis de la Varianza. Posteriormente se ha realizado un estudio de los intervalos LSD (“Least Significant Difference”) para las medias de cada una de las variantes de la variable considerada. Con el objetivo de determinar la influencia de las variables más significativas sobre los factores. En estas figuras, la diferencia entre las medias de dos variantes es significativa si los respectivos intervalos LSD no se solapan (ver anexo 2).

Los resultados obtenidos se exponen a continuación:

a) Relación de las variables con el Factor 1 (*Intervención educativa individualizada*).

Se aprecia que ha resultado muy significativo el efecto del Sistema ($p\text{-val} < 0.0001$) y significativo el efecto de la Antigüedad.

Se constata que el valor medio del Factor 1 es significativamente menor en los encuestados de los Centros de medidas Judiciales que en los de Centros de Día y en

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

los residenciales de Protección, siendo también significativa la diferencia de medias entre estos últimos.

Se aprecia claramente que el valor medio del Factor 1 (*Intervención educativa individualizada*) aumenta al hacerlo la antigüedad de los encuestados.

b) Relación de las variables con el Factor 2 (*Intervención especializada*).

Para este factor ha resultado sólo ha resultado significativo el efecto del Sistema (p-val = 0.0001).

Se constata que el valor medio del Factor 2 (*Intervención especializada*), es significativamente mayor en los encuestados de los Centros de Día que en los de los centros de medidas judiciales y en los residenciales de Protección, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos últimos.

➤ **Conclusiones sobre el estudio estadístico de las funciones derivadas de la sistematización de la información y de la intervención educativa.**

- La función más desarrollada es el *registro de la intervención educativa* (seguimientos, observación, etc). Ocupando por lo tanto este ejercicio de sistematización de la práctica, un espacio importante del desarrollo profesional del Educador/a social. Le siguen con un nivel de desarrollo medio-alto, un grupo de funciones amplio y diverso: *aplicación de protocolos, tutorías individualizadas, evaluaciones y elaboración de proyectos de intervención individuales y grupales*. Las funciones menos desarrolladas son las que tienen que ver con el *trabajo administrativo (gestión)* y con el *trabajo con las familias (orientación)*.
- El análisis factorial de correlaciones refleja una clara agrupación de estas funciones en dos factores: un grupo de funciones que podríamos agrupar en la categoría "*intervención educativa individual*". Se refieren a todo el proceso metodológico que se realiza con el menor (diagnóstico-intervención-evaluación) y que ocupa en el cotidiano del trabajo del educador/a un papel de relevancia. Y otro grupo de funciones que denominamos "*intervención especializada*". Las funciones relacionadas con el primer factor son claramente más desarrolladas por los educadores/as de los centros de menores.
- Los educadores/as de los centros de medidas judiciales tienen menos desarrolladas estas funciones, siendo el desarrollo superior en los centros de Día y en los residenciales de Protección.
- Estas funciones también tienen una relación con la antigüedad en el puesto de trabajo de los educadores/as, aumentando su importancia conforme aumenta la antigüedad. Podemos deducir que estos aspectos técnicos y metodológicos de la intervención socioeducativa se valoran y desarrollan con más intensidad conforme madura el ejercicio profesional.
- También podemos identificar otro tipo de funciones menos desarrolladas relacionadas con la gestión y la elaboración de proyectos, así como con la atención y orientación a las familias de los menores. Pero que adquieren mayor

importancia en los educadores/as de los centros de Día, incorporando estas funciones más especializadas o menos vinculadas al cotidiano de la intervención, en su elenco de funciones. Posiblemente la composición de los equipos educativos, el tamaño de los centros y el componente no residencial de los mismos, influyen en esta diferencia.

- Cabe destacar que la variable Titulación (formación) no aporta diferencias significativas en la valoración del desarrollo de este grupo funciones por parte del educador/a.

4.7.3. Estudio de las relaciones entre las diferentes funciones derivadas del trabajo en equipo.

En la encuesta se han estudiado nueve dimensiones en el Grupo de Funciones, midiéndose cada una de ellas en una escala de 1 a 5. Los valores medios y las desviaciones típicas obtenidas para cada uno de estos aspectos en los individuos de la muestra se recogen a continuación

Tabla 36. Media y desviación típica.

	Media	Desviación típica	N del análisis
Reuniones de equipo	4,37	,851	495
Supervisión del trabajo	3,52	1,207	495
Acompañar nuevos	3,67	1,148	495
Formación continua	3,56	1,036	495
Gestión de Calidad	3,22	1,209	495
Supervisar Prácticas	3,07	1,347	495
Programación anual	3,32	1,319	495
Revisión PII	3,75	1,223	495
Comunicación equipo	3,60	1,139	495

Fuente. Elaboración propia

Podemos observar diferencias en el grado de desarrollo de cada una de estas funciones. Pudiendo identificar tres niveles de importancia:

- La función más desarrollada es la *participación activa en las reuniones de equipo*. Ocupando éstas un lugar predominante en las valoraciones de los educadores respecto a su importancia en este ámbito profesional.
- Las funciones menos desarrolladas son las derivadas de tareas vinculadas a un *sistema de gestión de calidad y las relacionadas con la supervisión de alumnos de prácticas* en los centros.

Estas nueve dimensiones no son independientes unas de otras, existiendo relaciones entre ellas, tal como se recoge en la matriz de correlaciones que refleja los coeficientes de correlación lineal entre las variables (ver anexo 2).

Con el fin de analizar la estructura de las relaciones entre las dimensiones y detectar factores subyacentes que sinteticen la variabilidad observada en estas nueve variables, se ha realizado un Análisis Factorial de Correlaciones. El análisis se ha llevado a cabo mediante el software SPSS, utilizándose el método de Componentes Principales para obtener la estructura factorial inicial y realizando luego un giro Varimax de la misma para encontrar una estructura más interpretable (ver anexo 2).

De la realización de este análisis podemos observar la siguiente agrupación de factores:

- El primer factor está asociado principalmente a las funciones: *Supervisar alumnos de prácticas en el centro, Participar en la elaboración del proyecto educativo de centro y en la programación anual, Participación en las reuniones de seguimiento y revisión de los proyectos educativos individuales, Dinamización de acciones para favorecer la comunicación en el equipo educativo* (aunque esta última también está algo asociada al segundo factor). Sin establecerse una categoría totalmente definida, sí que podríamos identificar una agrupación al menos parcial, de funciones relacionadas con la supervisión del trabajo educativo y con la participación en la dinámica organizativa del centro. Podríamos denominar a este factor **“Participación y equipo educativo”**.
- El segundo factor está asociado principalmente a las funciones: *Realizar sesiones de supervisión sobre el trabajo educativo, Acompañar la integración de educadores/as nuevos en el centro, Actualizar las habilidades y los conocimientos propios a través de la formación continua, Implicación en las tareas relacionadas con un sistema de gestión de la calidad*. Este factor agrupa diferentes dimensiones, destacando principalmente la Formación continua del equipo y las tareas de equipo relacionadas con los sistemas de gestión de calidad. Vamos a denominar a este factor **“Formación y equipo educativo”**.

La función relacionada con la participación activa en Reuniones de equipo, no aparece claramente asociada a un único factor, aparece bastante asociada (correlaciones superiores a 0.4) a ambos factores. Explicando posiblemente la importancia de esta dimensión en este ámbito de intervención profesional.

➤ **Relación de los factores relativos a las funciones, con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de los diferentes factores obtenidos con las siguientes variables (*sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad*). La significación de los efectos de estas seis variables sobre los tres factores encontrados se ha estudiado realizando los correspondientes análisis de la Varianza. Posteriormente se ha realizado un estudio de los intervalos LSD (“Least Significant Difference”) para las medias de cada una de las variantes de la variable considerada. Con el objetivo de determinar la influencia de las variables más significativas sobre los factores. En estas figuras, la diferencia entre las medias de dos variantes es significativa si los respectivos intervalos LSD no se solapan (ver anexo 2).

Los resultados obtenidos se exponen a continuación:

a) Relación de las variables con el Factor 1 (*Participación y equipo educativo*).

Se aprecia que ha resultado muy significativo el efecto del Sistema ($p\text{-val} < 0.0001$) y significativo el efecto de la antigüedad.

Se constata que el valor medio del Factor 1 (*Participación y equipo educativo*) es significativamente mayor en los encuestados de Centros de Día que en los de Centros residenciales de Protección y en Centros de medidas judiciales, siendo también significativa la diferencia de medias entre estos últimos.

Se aprecia claramente que el valor medio del Factor 1 (*Participación y equipo educativo*), aumenta al hacerlo la antigüedad de los encuestados.

b) Relación de las variables con el Factor 2 (*Formación y equipo educativo*).

Para este factor ha resultado sólo ha resultado significativo el efecto de la Entidad ($p\text{-val} = 0.0003$).

Se constata que el valor medio del Factor 2 (*Formación y equipo educativo*), es significativamente mayor en los encuestados de entidades Aconfesionales que en los de Religiosas o Públicas. También es significativa la diferencia entre los valores

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

medios correspondientes a entidades Religiosas y los de entidades Públicas. Las diferencias con la media de encuestados del grupo “Otros” no resultan significativas, posiblemente por el reducido número de encuestados en este grupo.

➤ **Conclusiones sobre el estudio estadístico de las funciones derivadas del trabajo en equipo.**

- La función más desarrollada es la participación activa en las reuniones de equipo. Ocupando éstas un lugar predominante en las valoraciones de los educadores/as respecto a su importancia en este ámbito profesional. Las funciones menos desarrolladas son las derivadas de tareas vinculadas a un sistema de gestión de calidad y las relacionadas con la supervisión de alumnos de prácticas en los centros.
- El análisis factorial de correlaciones refleja una clara agrupación de estas funciones en dos factores: un primer factor asociado principalmente a funciones relacionadas con la supervisión del trabajo educativo y con la participación en la dinámica organizativa del centro. Podríamos denominar a este factor *“Participación y equipo educativo”*. El segundo factor agrupa diferentes dimensiones, destacando principalmente la Formación continua del equipo y las tareas de equipo relacionadas con los sistemas de gestión de calidad. Hemos denominado a este factor *“Formación y equipo educativo”*.
- Respecto al primer factor (“participación”), de nuevo los educadores/as que trabajan en centros de Día realizan valoraciones superiores sobre este tipo de funciones, emergiendo como elemento diferenciador respecto a los otros dos tipos de centros residenciales. Este factor también tiene relación con la antigüedad en el puesto de trabajo, aumentando su importancia conforme mayor es la antigüedad del educador/a.
- Respecto al segundo factor (“formación”), se observa una relación entre esta dimensión y el tipo de entidad titular del recurso, destacando la mayor importancia de este factor en las entidades de carácter aconfesional.
- La función relacionada con la participación activa en Reuniones de equipo, no aparece claramente asociada a un único factor, aparece bastante asociada a ambos factores. Explicando posiblemente la importancia de esta dimensión en este ámbito de intervención profesional.
- Cabe destacar que la variable Titulación no aporta diferencias significativas en la valoración del desarrollo de este grupo funciones por parte del educador/a.

**5. CONCLUSIONES GENERALES Y
NUEVAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN.**

En este apartado final de la investigación, intentaremos sintetizar todos aquellos aspectos que durante esta aproximación a la realidad de los educadores/as sociales en los centros de menores nos hemos ido encontrando. Evidentemente como toda investigación aportará nuevos datos y perspectivas sobre este objeto de estudio, pero a la vez supondrá un punto de partida para nuevas investigaciones que continúen profundizando y avanzando en el conocimiento de la realidad social que nos ocupa.

Muchas de las conclusiones sobre nuestro objeto de estudio ya las hemos descrito con detalle tanto en las conclusiones del estudio comparado, como en las conclusiones elaboradas al final de cada aspecto estudiado con el análisis estadístico de las diferentes variables. En este apartado haremos mención principalmente a aquellas que responden más directamente a las preguntas de la investigación que formulábamos en el inicio de este trabajo.

Nuestras conclusiones aspiran a tener carácter científico, ya que se van a basar en constataciones e informaciones obtenidas a partir de la aplicación sistemática y rigurosa de técnicas validadas de investigación social. Aunque la elaboración de conclusiones casi siempre tiene un carácter interpretativo, aparecerá por lo tanto aquí el punto de vista subjetivo del investigador que influirá inevitablemente en las mismas. Consideramos que este aspecto también forma parte del quehacer investigador y su reconocimiento y consciencia incluso puede suponer un enriquecimiento del conocimiento adquirido (Ander-Egg & Aguilera, 2011).

5.1. En relación a los objetivos de la investigación.

Empezaré recordando la finalidad y objetivos del presente trabajo y sobre todo matizando los tres aspectos más característicos del mismo: la descripción del perfil profesional del educador/a social en los centros de menores de la Comunidad Valenciana; el estudio de sus necesidades (formación, retos y valores), satisfacción, expectativas; y el análisis de las funciones que desarrollan.

El primer aspecto a resaltar sería por lo tanto el carácter propio de la investigación, centrada específicamente en la figura del educador/a social que trabaja en centros de menores en la Comunidad valenciana. Como explicábamos en la presentación de este

trabajo, no hemos querido centrarnos como otros estudios en el perfil de los menores (Bueno, Rosser, & Dominguez, 2013) o en las políticas de atención a la infancia y los recursos que se generan (Cruz, 2011; Fernandez del Valle, 2004), sino en la figura profesional que articula gran parte de las respuestas a los menores y hace efectivo el diseño del sistema. Posiblemente ésta sea una de las particularidades de nuestra investigación, hablar de los educadores/as, de sus características y de su percepción sobre el trabajo que realizan. A partir de una construcción teórica centrada en la evolución histórica de la Educación social en nuestro país, y específicamente en el desarrollo profesional actual del “Educador/a de menores”. Profundizando en los modelos y metodologías de intervención que afectan a su trabajo y en las funciones y competencias profesionales que se le atribuyen en este ámbito específico.

El segundo aspecto tiene que ver con la categorización “centros de menores”, diferenciando tres ámbitos específicos de actuación del educador/a social en este ámbito:

- ✓ Los centros de Día, como espacio representativo de la intervención en medio abierto y en vinculación directa con el entorno comunitario (Ferrero & Perez, 2012)¹.
- ✓ Los centros residenciales de protección, como recurso mayoritario en el ámbito de menores y con un recorrido histórico de gran relevancia en el desarrollo profesional (Fernandez del Valle, 2004).
- ✓ Los centros de medidas judiciales, como espacio residencial diferenciado y en el que debido al gran tamaño de los centros se concentra un importante número de educadores/as (Uceda & Navarro, 2013).

De ahí la utilización del método comparativo, como estrategia de acercamiento a esta realidad, buscando similitudes y diferencias respecto a las funciones y características del desarrollo profesional.

El tercero, la descripción de un perfil profesional muy definido, profundizando en las características y realidad que vive el educador/a que en la actualidad trabaja con menores en la Comunidad valenciana. Obteniendo un perfil demográfico (edad y sexo). Identificando el tipo y los niveles de formación que caracterizan a estos

¹ Existen otros educadores/as que trabajan con menores en medio abierto, principalmente educadores/as de medidas judiciales y educadores/as de servicios sociales municipales, también en menor número educadores/as de programas de absentismo escolar, prevención de drogas y de servicios de intervención familiar (SEAFIS). Pero su dispersión en el territorio y su variada dependencia administrativa nos llevó a optar por los educadores/as de centros de Día como representación de este espacio profesional.

profesionales. Determinando sus condiciones laborales y estabilidad profesional. Aproximándose a las necesidades (formación, retos y valores), satisfacción y expectativas respecto al trabajo que realizan. Y por último analizando las funciones, corroborando el colectivo profesional una clasificación de funciones que se centra en las tareas que realiza el educador/a y no tanto en el sujeto de su intervención (Marzo, 2009). Y afinando cierta especialización o caracterización de algunas de ellas según el tipo de recurso en el que se desarrolla la labor profesional.

Las principales técnicas de investigación social utilizadas para acercarse a nuestro objeto de estudio han sido el análisis documental y la encuesta. La elección de esta última técnica de carácter cuantitativo (*pasar un cuestionario a gran número de educadores/as*) vino motivada, no tanto por las características de nuestro objeto de estudio, que posiblemente empatizase mejor con otras técnicas cualitativas como los grupos de discusión, el estudio de caso o las entrevistas (Beltrán, 2009). Si no más bien, vino determinada por la escasez de estudios y de datos objetivos sobre la situación de los educadores/a en la Comunidad valenciana, (específicamente en el ámbito de menores) y la imperante necesidad de elaborarlos.

Merece una mención especial el cuestionario, elaborado a partir de modelos ya utilizados en estudios similares realizados en otras comunidades autónomas (Cruz, 2011; Marzo, 2009) y ampliado en aspectos más directamente relacionados con las características y percepciones del propio educador/a social sobre su tarea educativa (*identificación con modelos de intervención, necesidades de formación, satisfacción y expectativas, etc*). Distribuido en gran parte de los centros de menores de la comunidad valenciana y que fue respondido por un elevadísimo número de educadores/as (495, un 37,13 % del universo total aproximado de educadores/as en los centros de menores), si atendemos a la particulares características de nuestro trabajo de campo.

- ✓ Recordemos que se trataba de una investigación a título personal para la realización de una tesis doctoral (aunque se contase con el respaldo de la Universitat de València, no se enmarcaba en ningún proyecto de investigación más amplio, ni respondía a una iniciativa institucional).
- ✓ Requería de la voluntariedad de los centros para participar en el estudio (ya que solo se contaba con el apoyo de una circular informativa de la Generalitat valenciana para los centros). Y además, debido a la escasez de recursos para la investigación, no era posible visitar todos los centros. Por lo que el proceso de entrega y recepción de gran parte de cuestionarios se tenía que realizar por

correo postal.

- ✓ Además se trataba de un cuestionario de una extensión considerable (doce páginas), que tenía que contestar cada educador/a de forma individual y entregar a la dirección del centro, que a su vez tenía que hacerlo llegar al investigador.

Esta circunstancia nos lleva a emitir una primera conclusión de carácter introductorio, se refiere al altísimo interés de los centros y de los educadores/as por participar en una investigación que se refería directa y únicamente a su desarrollo profesional. Podemos deducir que existe una valoración, preocupación o quizás una especial sensibilidad, por este tema. Posiblemente originada por la falta de reconocimiento social que los propios educadores perciben (Cruz, 2011) y la escasez de estudios referidos a ellos mismos y a su desarrollo profesional. El proceso de empoderamiento de los educadores/as sociales en sus ámbitos de intervención parece uno de los aspectos emergentes en el momento actual. Constituyéndose posiblemente en uno de los temas de estudio con más impacto en las instituciones que trabajan con educadores/as sociales. Observando como el progresivo acceso de los educadores/as sociales a las estructuras de gestión, planificación y evaluación de los recursos podría influir en la orientación de los mismos.

En esta parte introductoria de conclusiones merece también una mención especial la metodología utilizada para analizar la información y conocer con mayor profundidad el objeto de estudio. Optamos por combinar la utilización del método comparativo y del estudio estadístico multivariante.

- ✓ Realizando un estudio comparado de los educadores/as en los tres tipos de centros de menores previamente identificados. Pudiendo así profundizar en sus contextos de trabajo específicos (a través de la descripción de cada unidad de comparación) y poder desmenuzar con detalle cada uno de los aspectos del perfil profesional que aspirábamos definir y configurar. El carácter principalmente descriptivo de esta herramienta y su gran utilidad para acercarse a realidades susceptibles de ser comparables (como era nuestro caso), desde el principio nos sugería su utilización para responder a la finalidad de la investigación.
- ✓ Analizando (a través del estudio estadístico de los datos obtenidos en el cuestionario) las relaciones existentes entre las diferentes variables identificadas como vertebradoras del perfil profesional: *edad, género, formación, sistema, entidad y antigüedad*. Resultaba inevitable no quedarse

únicamente en la definición de un perfil profesional (diferenciado según cada unidad de comparación), e intentar vislumbrar la incidencia y relaciones que las variables objeto de estudio establecían entre sí y los factores en los que se podían agrupar.

Esta apuesta metodológica ha resultado muy interesante tanto por la confirmación de informaciones de una técnica sobre la otra, como para el establecimiento de relaciones entre las variables (Senra, 2000). Constatando algunas evidencias, que como más adelante veremos, pueden desmontar algunos prejuicios, mostrar emergentes realidades y resultar muy sugerentes para el futuro de los educadores/as sociales en este sector de referencia.

5.2. Respecto a las preguntas de la investigación.

Por seguir siendo fieles a nuestra metodología para la investigación, pasaremos a continuación a intentar dar respuesta a las dos grandes preguntas que al inicio de este trabajo nos planteábamos. La primera se formulaba así *¿Cuál es la realidad actual de los educadores/as en los centros de menores de la Comunidad valenciana?. La segunda indicaba ¿Cuáles son las principales funciones que desarrolla el educador/a social?. Desmenuzándose ambas en múltiples aspectos que queríamos conocer y a los que a continuación intentaremos dar respuesta:*

✓ *¿Existe un educador/a tipo según los diferentes ámbitos de intervención?.*

A la luz de los datos obtenidos no parece que podamos constatar esa evidencia, ya que la línea general del perfil presenta muchas similitudes en los tres tipos de centros de menores estudiados. Sí que podemos destacar diferencias en aspectos concretos (que a continuación iremos describiendo), pero no suficientemente significativas para poder establecer tipologías ideales (Ferrer, 2002). Hemos podido establecer el educador/a tipo genérico de los “centros de menores”, según las dimensiones básicas del perfil profesional que a continuación detallamos.

Cuadro 34. Síntesis del perfil profesional del educador/a en los “centros de menores”

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

✓ ***¿Sigue tratándose de una profesión desarrollada principalmente por personas jóvenes y de género femenino?***

No parece ser exactamente así, al menos en alguna de las variables, ya que podemos observar que un 56% son mujeres, en cambio la edad media de los educadores/as es de prácticamente 36 años.

Respecto al género cabría señalar:

- ✓ Se observa una clara diferencia en la cuestión del género entre los centros de medidas judiciales y los otros dos tipos de recursos. En los centros de medidas judiciales trabajan más hombres, un 55%, frente a un 40% de los centros residenciales de protección o un 37% de los centros de Día. Aspecto que sí podría considerarse una característica particular de este tipo de recursos, aparentemente relacionado con el tipo de problemática que atienden; adolescentes y jóvenes con conductas altamente disruptivas (Uceda & Navarro, 2013). Pero en cambio las mujeres que trabajan en los centros de medidas judiciales, no realizan valoraciones sobre su trabajo significativamente diferentes de las de sus compañeros varones. Por lo que habría que desconfiar de la presunción anterior. Posiblemente éste fuese un aspecto interesante para afrontar en futuros trabajos de investigación desde una perspectiva

principalmente cualitativa (por qué trabajan muchos más varones, cuando las percepciones de las mujeres que trabajan en estos centros no difiere apenas de la de ellos).

- ✓ Hemos constatado que la variable género apenas influye en la mayoría de factores estudiados. Especial significación tiene que no influya en la satisfacción, la identificación de valores o dificultades de la práctica profesional, las expectativas y sobre todo en el desarrollo de las funciones. Tan solo presenta alguna relación con las necesidades de formación, siendo las mujeres más sensibles que los hombres a temas relacionados con las herramientas para la intervención socioeducativa (*cuestiones que tienen que ver con la dimensión metodológica y la dimensión emocional de la intervención profesional*). Y en otro aspecto relacionado con el desarrollo de las funciones; las mujeres consideran más desarrolladas las funciones vinculadas con la relación educativa y con las estrategias de intervención con los menores.

Sí que podríamos deducir una conclusión importante en este sentido, las educadoras presentan una mayor sensibilidad por cuestiones metodológicas y de educación emocional, que les hacen considerar más importantes y desarrolladas las funciones relacionadas con la relación educativa y las estrategias de intervención con los menores.

Respecto a la edad, podemos destacar varios temas de interés:

- ✓ Posiblemente durante la última década se ha producido una importante estabilización de los profesionales que trabajan en el sector, las causas ya las hemos analizado en apartados anteriores (Ferrero & Perez, 2012), por lo que el grueso de profesionales se encuentra en el intervalo de edad entre 30 y 39 años. El predominio de esta franja de edad condiciona posiblemente todo el perfil profesional, afectándole en cierta medida aquellas circunstancias sociológicas en las que están contextualizados. Los educadores/as más jóvenes se encuentran en los centros de Día (28,4% tienen menos de 30 años) y los mayores en los centros residenciales de protección (un 17,8% tiene más de 45 años).
- ✓ Apenas existen educadores/as que podríamos considerar mayores (por encima de los 54 años el porcentaje es casi insignificante, del 2%). En los centros de día los educadores/as que tienen más de 45 años apenas son

significativos, en los centros de medidas judiciales representan solo el 6% y es en los centros residenciales de protección es donde son algo más significativos, como ya hemos mencionado llegan al 17,8%. Hasta el momento los propios educadores/as no consideran la edad como una posible dificultad en su futuro desarrollo profesional y esta percepción no cambia conforme aumenta la edad de los encuestados.

Aun así, el educador/a de menores en la Comunidad valenciana aún no tiene la experiencia de “*hacerse mayor*” en el trabajo. Este aspecto sí que representa a nuestro parecer, un tema que debiera captar toda la atención de las instituciones y entidades en las que trabajan estos profesionales. Por lo que habrá que estar muy atentos a cómo va afectando este inminente cambio en la edad de los educadores/as; a la satisfacción, a la percepción de las condiciones laborales, y sobre todo a las funciones que se desarrollan. Las condiciones de jubilación o prejubilación y los planes de formación-reciclaje profesional, hasta el momento no parecen contemplar el envejecimiento de los educadores/as en este tipo de recursos². Posiblemente debido a la edad predominante y a la estabilidad relativa³ de la que han estado disfrutando los profesionales, pero también condicionado por la escasa preocupación de administraciones e instituciones que debieran velar por ofrecer las condiciones para un adecuado desarrollo profesional.

✓ ***¿Qué cantidad de Diplomados o Grados en Educación social realizan el trabajo de educador/a en comparación con otros perfiles formativos?.***

El puesto de trabajo de educador/a en un centro de menores continúa sin ser patrimonio exclusivo de la Educación social. De las personas que ocupan el puesto de trabajo de educador/a, solo un 22,5% ha sido contratado con el título universitario de Educación social (diplomado o grado). Este porcentaje es mayor si sumamos a profesionales que teniendo otros estudios han conseguido la habilitación profesional⁴

² Aunque en el convenio colectivo que afecta a un importante número de entidades, sí que existen referencias a estos temas, aún no se han puesto en práctica y además están siendo cuestionadas con la precarización que está sufriendo el sector (como ya hemos explicado en puntos anteriores).

³ Referencia a los cambios que se han producido desde el año 2013 en las modalidades y condiciones de financiación de los centros, que pueden estar modificando en la actualidad esta situación.

⁴ Reconocida por un Colegio profesional de Educadores/as sociales.

como educadores sociales, llegando entonces al 41,2%. Podemos destacar algunos aspectos al respecto:

- ✓ Donde trabajan más educadores/as con el título universitario de educación social es en los Centros de Día (36,11 %) y donde menos el de los centros de medidas judiciales (tan solo un 9,33%). La titulación más utilizada en los centros de medidas judiciales es la Psicología y en los centros residenciales de protección las de Educación social y Trabajo social.
- ✓ Tanto en los centros de medidas judiciales (17,3%) como en los centros residenciales de protección (23,8%) existe un importante porcentaje de educadores/as que no disponen de un título universitario relacionado con la educación o tienen titulaciones de formación profesional o bachillerato. En los centros de Día este porcentaje es mucho menor (6,9%).
- ✓ La tendencia a contratar educadores/as sociales ha aumentado desde el año 2005. Los centros de Día emergen como el espacio profesional en el que más educadores/as sociales trabajan. Se observa una tendencia progresiva de contratación similar de estos profesionales en los centros residenciales de protección. Y se observa una importante diferencia con los centros de medidas judiciales en este sentido, que continúan con plantillas muy diversificadas a nivel de titulación y siguen contratando profesionales provenientes de diferentes titulaciones.

Parece por lo tanto evidente que en lo referido al desarrollo de la Educación social, cabría pararse a revisar la situación de los centros de medidas judiciales. El encargo institucional para los educadores/as de este tipo de recursos aunque parece bastante similar al de los otros dos, presenta algunas diferencias. En primer lugar las normativas legales que hemos podido consultar son mucho menos específicas respecto a la figura del educador/a y sus funciones. Por otro lado, tampoco parece existir en las normativas autonómicas una referencia específica a la figura profesional, tan solo en las condiciones de los contratos y pliegos administrativos que rigen las condiciones de los centros. No parece muy coherente que si en el desarrollo de las funciones, los propios educadores/as no identifican especiales diferencias con los otros recursos (lo veremos con detalle un poco más adelante), se produzca esta falta de reconocimiento de la Educación social en este ámbito.

Las funciones vinculadas al *diagnóstico, intervención y evaluación* de la acción socioeducativa son menos desarrolladas por los educadores/as en estos centros que en los residenciales de protección o en los centros de Día. Casualmente las competencias vinculadas a estas funciones ocupan un importante lugar en la mayoría

de los itinerarios formativos que ofrecen los estudios universitarios de Educación social (Guerrero & Calero, 2013). Deducimos la necesidad de profundizar en este tema, ya que en poco tiempo nos podríamos enfrentar, como ya han advertido algunos autores (Uceda & Navarro, 2013) (Tarin & Navarro, 2006), al riesgo de que en los centros de medidas judiciales la atención directa a los menores pudiera convertirse en una cuestión meramente asistencial. Por lo que la figura profesional del educador/a social podría ver afectado el desarrollo pleno de sus funciones, o incluso ser sustituida por otro tipo de figuras profesionales de carácter auxiliar.

Tenemos que destacar otro dato muy significativo, solo un 14,8% de los educadores/as pertenece a un colegio profesional de educadores/as sociales (*hay que matizar este dato recordando que solo un 41,2% de los educadores/as podría colegiarse*). Aun así, esta baja tasa de colegiación podría tener que ver a nuestro parecer con tres circunstancias: la primera haría referencia a una cuestión estructural; que la Educación social no tiene la condición de profesión regulada. Evidentemente esta situación supone ciertas limitaciones, según Camino Oslé (2013) principalmente referidas al reconocimiento social, a la exclusividad de funciones propias, a la posibilidad de convertirse en profesionales de referencia en determinados contextos, a la obligatoriedad de colegiación y por lo tanto a una mayor posibilidad de defensa corporativa. La segunda circunstancia tendría que ver con el proceso de consolidación profesional en el que aún se encuentra inmersa la Educación social. La convivencia en el sector con otros perfiles formativos que desarrollan el trabajo de educador/a, dificulta poder avanzar en este sentido y generar una identidad propia (aunque nuestra investigación constata una clara tendencia la contratación de educadores/as sociales, habría que seguir consolidando este aspecto). La tercera circunstancia se referiría a la escasa cultura o concienciación existente, sobre la importancia que la colegiación profesional podría tener para el sector. Responsabilidad de los propios educadores/as y del contexto sociocultural en el que se desarrolla la Educación social en nuestra comunidad autónoma. Pero también de las acciones institucionales y del propio colegio profesional para modificar este escenario.

- ✓ **¿Existe un perfil formativo determinado? ¿Cuáles son los niveles de formación?. ¿Existe especialización en la formación para la intervención con menores?, ¿Qué tipo de formación continua se realiza y que necesidades se detectan?. ¿Se producen diferencias a este nivel según el tipo de recurso?.**

Partiendo de la premisa anterior de que el puesto de trabajo de educador/a en los centros de menores está actualmente desarrollado por personas con diversas titulaciones universitarias (principalmente Trabajo social, Psicología y Magisterio). Aspecto que como ya hemos mencionado, podría estar en cierta medida “entorpeciendo” en el proceso de construcción del espacio profesional. También podemos afirmar que se trata de un colectivo profesional altamente cualificado, ya que un 20,2% de los educadores/as del sector dispone de otro título universitario, un 24,4% de master o postgrado y un 42,4% de formación especializada en menores (cursos de más de 80 horas).

- ✓ Los Centros de Día presentan un porcentaje mayor de educadores/as (27,8%), que disponen de un segundo título universitario (grado, licenciatura o diplomatura), diferenciándose de los centros de medidas judiciales (15,3%). Mientras que los centros de acogida ocupan una posición intermedia (20,3%).
- ✓ En cambio estos porcentajes se invierten si nos referimos a la formación universitaria especializada, siendo un 26,7% los educadores/as de centros de medidas judiciales los que disponen de un master o postgrado universitario frente a un 19,4% de los centros de Día. De nuevo los centros residenciales de protección ocupan una posición intermedia (24,5%).

Posiblemente estas diferencias puedan tener relación con la titulación mayoritaria en cada tipo de recurso, recordemos que la licenciatura en psicología predominaba en los centros de medidas judiciales y la diplomatura en Educación social o Trabajo social en los otros dos tipos de centros. Lo que en una población objeto de estudio, situada históricamente aún en el proceso de tránsito de la reforma universitaria en nuestro país (Caride, 2008), podía conllevar que los diplomados buscasen una licenciatura y los licenciados un master. Evidentemente esta situación ya ha cambiado y la nueva evolución de este perfil formativo podría resultar una cuestión interesante para el estudio.

Pero también podríamos interpretar este dato sobre el rico perfil formativo de forma negativa, relacionándolo con las expectativas de permanencia en el puesto de trabajo. Más adelante veremos con detalle que un 62,4% de educadores/as no tiene claro que finalizará su vida laboral en un centro de menores. Dato que podría indicarnos que ésta incertidumbre sobre el futuro laboral lleva los educadores/as a ampliar su horizonte formativo y profesional en vistas a un posible cambio, aunque no sea de carácter inmediato. De nuevo se deduce la necesidad de realizar una aproximación de carácter cualitativo a este tema, para poder conocer mejor que es lo que ocurre exactamente.

Respecto a la formación continua, casi un 20% de los educadores/as está realizando en estos momentos algún tipo de formación. Destaca que tan solo un 5% está realizando formación especializada en menores. Dato que podría corroborar la tesis anteriormente expuesta. Los educadores/as que trabajan en los centros de Día son los que más destacan en este sentido (un 27,7% están realizando actualmente algún tipo de formación, a diferencia del 12,4% de los educadores/as de los centros de medidas judiciales). De nuevo los centros residenciales de protección ocupan una posición intermedia (19%).

Podemos concluir que aparece una necesidad emergente respecto a la formación especializada con menores, llama la atención que apenas educadores/as estén participando en algún tipo de acción específica en su campo de intervención profesional, y cuando además un 57,6 de los educadores/as no ha realizado ningún tipo de formación especializada en menores. Parece un espacio formativo a desarrollar tanto desde el ámbito profesional, como desde la esfera universitaria. El grado universitario de Educación social en la actualidad sigue teniendo un carácter generalista y los masters o postgrados universitarios específicos desde la perspectiva de la Educación Social aún están en proceso de desarrollo (Caride, 2008).

Aunque estos datos contrastan con la opinión de los propios educadores/as, que en general (un 83%), consideran bastante o muy adecuada la formación de la que disponen en relación a las características de su puesto de trabajo. Aunque como veremos a continuación, reconocen claramente algunos temas como de especial interés para la formación de este sector profesional.

Respecto a las necesidades de formación específica de los educadores/as de menores, habría que realizar una consideración debido al elevado número de

respuestas con puntuaciones medio-altas que se han obtenido en el estudio. Contemplamos la posibilidad de que las valoraciones de los educadores/as pudieran responder más a la preocupación por temas de interés emergentes en cada tipo de recurso, que exactamente al conocimiento o competencia profesional respecto a los mismos (refiriéndonos a la necesidad de las mismas).

- ✓ Se constata aun así una coincidencia clara en los tres tipos de recursos sobre algunas necesidades. Principalmente en *conductas violentas, problemas de conducta y resolución de conflictos*.
- ✓ Existe alguna diferencia significativa en otros aspectos. En los centros residenciales de protección aparece como emergente la necesidad de formación en salud mental y en contención física-emocional. En los centros de Día la gestión de emociones y la intervención familiar. En los centros de medidas judiciales la violencia filio-parental.

Parece evidente que existe en los educadores/as una preocupación o necesidad de formación en temas relacionados con las conductas disruptivas de los menores, especialmente de los adolescentes. Pudiendo por lo tanto constatarse posiblemente una tendencia de mayor presencia de este tipo de situaciones en los recursos (perfil del menor). Demandando que estos aspectos (*problemas de conducta, violencia y resolución de conflictos*) ocupen un lugar importante en las ofertas e itinerarios formativos que se diseñasen.

Posiblemente el tipo de recurso modula la percepción de la necesidad de formación respecto a esas conductas disruptivas que presentan los menores. En los centros de Día preocupa más la gestión de emociones y la intervención con la familia. En los centros residenciales de protección, los problemas de salud mental y la contención de situaciones de crisis. En cambio, en los centros de medidas judiciales la dimensión emergente es la violencia filio parental. Esta afirmación parece coincidir con las conclusiones de los últimos estudios sobre los perfiles psicosociales de los menores en los centros de menores (Mestre & Navarro, 2015).

Dentro de las necesidades de formación, hemos podido diferenciar a partir del análisis estadístico dos factores en la percepción de los propios educadores/as, por un lado aquellas relacionadas con las *“herramientas para la intervención socioeducativa”* y por otro, las relacionadas con la *“problemática del menor”*. Respecto a las primeras, observamos más necesidad (o como hemos indicado con anterioridad, podría tratarse de una mayor sensibilización respecto a estos aspectos): en las educadores/as de

género femenino, en los educadores/as que han estudiado Educación social, en los educadores/as que trabajan en centros residenciales de protección y en los educadores/as con menos antigüedad (que llevan trabajando entre uno y tres años). Respecto al segundo factor “*problemática del menor*”, se detectan mayores necesidades de formación entre los educadores/as que trabajan en los centros de medidas judiciales, y los educadores/as que trabajan en entidades públicas. De esta relación podríamos deducir una mayor acentuación de estas “problemáticas” en este tipo de recursos, pero también la posibilidad de una mayor sensibilidad respecto a la formación sobre temas concretos para el abordaje de situaciones-problema, que por cuestiones metodológicas o emocionales.

Por último consideramos importante resaltar algunas cuestiones sobre la propia valoración que los educadores/as hacen de la adecuación de su formación para el encargo institucional que reciben. Los educadores/as que consideran menos adecuada su formación son los que trabajan en centros residenciales de protección, en entidades públicas y que disponen de estudios de trabajo social o no relacionados con la educación o no universitarios. Emergiendo por lo tanto, los educadores/as de los centros residenciales de protección, los de entidades públicas y los que no disponen de titulaciones específicas relacionadas con la educación como el colectivo con unas mayores necesidades de formación específica y hacia quienes habría que diseñar nuevas acciones formativas.

No puede constatarse una clara relación entre los educadores/as que tienen el título universitario de Educación social y los temas relacionados con la formación. Como ya han mencionado algunos estudios (Cruz, 2011), la importancia que sigue teniendo la práctica profesional en este sector, es la que condiciona el desarrollo profesional y no tanto la formación específica de la que se dispone. Aspecto que supone un importante reto para la formación de futuros educadores/as sociales, ya que esta realidad ya se constataba hace dos décadas cuando prácticamente aún se estaban gestando los primeros estudios universitarios de Educación social (Lopez-Arostegui, 1995). Por lo tanto se podría deducir que los procesos formativos tendrían que profundizar en la identidad profesional y sobre todo en la especialización (en este caso en el ámbito de menores), de tal modo que progresivamente se puedan reconocer competencias específicas en los profesionales que hayan realizado ese itinerario formativo.

Concluyendo el análisis sobre los temas relacionados con la formación, parece

inevitable referirse a ciertas contradicciones y paradojas sobre el espacio profesional. Por un lado conviven diversos perfiles formativos, con un alto grado de formación especializada universitaria, pero sin una clara especialización en el ámbito de menores. Por otro lado los educadores/as reconocen sentirse claramente capacitados y cualificados para el trabajo que realizan, aunque reconocen necesidades de formación en casi todos los temas que diversos autores identifican como claves en la intervención específica con menores (Sedó, 2001), (Tarin & Navarro, 2006), (de las Heras, 2007). Sí que aparecen algunos temas emergentes muy relacionados con la evolución de los perfiles de menores en los centros (Uceda & Navarro, 2013), pero apenas existen diferencias significativas en esta percepción con los educadores/as que han realizado estudios universitarios de Educación social.

- ✓ ***¿Se identifican modelos y metodologías específicas de intervención? ¿Existen diferencias significativas a este nivel según la formación, edad, género, tipo de centro y de entidad?.***

No ha sido fácil acercarse a este tema, de gran relevancia en nuestro estudio, pero de complejo carácter epistemológico. La diferencia de enfoques y perspectivas que afectan a la ciencia educativa, así como la difícil conexión de la teoría con la práctica profesional (Saez & Molina, 2006), han ocupado una parte importante de nuestra reflexión en el marco teórico de este trabajo. Desde la misma podríamos extraer algunas conclusiones que tendríamos que considerar premisas necesarias para poder acercarnos con cierto rigor al tema que nos ocupa:

- ✓ La elaboración de modelos pedagógicos cobra importancia en la medida que sirven para definir desde cada contexto: como se entiende el sujeto de la educación, cual es la función del educador/a social, y qué contenidos se van a transmitir.
- ✓ Los modelos educativos tienen principalmente dos funciones para el educador/a social (Medel, 2010): *Como dispositivo de lectura de las situaciones educativas*, ofreciendo determinadas claves para interpretar la realidad socioeducativa. Desde ella el educador/a social construirá su propia práctica educativa, intentando dar respuesta a las necesidades que desde esta óptica perciba. *Como orientación para la práctica profesional*, constituye la explicación y fundamento de la acción educativa. Desde ella se conecta la teoría y la práctica. Una determinada comprensión de los problemas conlleva poder

establecer líneas de acción específicas, e identificar los límites y posibilidades del trabajo educativo.

- ✓ En el ámbito de la intervención con menores algunos autores consideraron hace ya dos décadas una progresiva sucesión lógica en los modelos de atención. La evolución del modelo asistencial hacia el modelo educativo y su progresiva transformación en el modelo psicoterapéutico (Fuentes, 1992). Para algunos autores, en la actualidad los modelos no están enfrentados porque el modelo socioeducativo se ha impregnado del carácter psicológico: se utilizan recursos y categorías, técnicas, definiciones y enfoques provenientes principalmente de este ámbito científico, reforzadas por la supremacía de la intervención individual y de carácter adaptativo (Nuñez, 2010).

Tras consultar una amplia bibliografía sobre el tema resulta difícil establecer y diferenciar claramente una estructura definida de orientaciones teóricas dentro de la educación social. Además como ya hemos mencionado con detalle en el marco teórico, el cambio de paradigma está influyendo en el desarrollo actual de la ciencia y otorga cierto desfase de carácter histórico a cualquier estructuración que se proponga. En el fondo el tema que nos ocupa evidencia las continuas y variantes influencias de las distintas ciencias sociales en la educación (Saez & Molina, 2006). Aun así, parece necesario seguir profundizando o quizás produciendo, aportaciones específicas desde la Educación social sobre los modos de atender a los menores, que desde nuestro estudio deducimos pueden seguir altamente influenciados por visiones procedentes de otros ámbitos.

Refiriéndonos ya en concreto a las conclusiones que sacamos de nuestro trabajo de campo. Claramente podemos señalar que el modelo cognitivo conductual es el que identifican los educadores/as que más influye en su práctica profesional (57,3%). Seguido de la pedagogía de la vida cotidiana (38,8%) y del modelo sistémico familiar (34,5%). Junto a ellos también adquieren importancia la psicología positiva – coaching (30,1 %), la animación sociocultural (29,7%) y la pedagogía humanista (29,6%). Son reconocidos pero con menor relevancia, la educación popular (18%), el constructivismo (14,9%) y el desarrollo comunitario (12,7%). Los modelos que menos influencia tienen son la programación neurolingüística (2,2%), el psicoanálisis (2,8%) y las escuelas de la Gestalt (8,9%).

- ✓ El modelo cognitivo conductual es el más elegido por los educadores/as de los centros de medidas judiciales. Surgiendo este modelo como prácticamente

predominante en este ámbito de intervención (Uceda & Navarro, 2013). Además este modelo tiene más relación con educadores/as cuya titulación está relacionada con la educación (destacando entre ellas, psicología y magisterio) y no tanto con las titulaciones específicas de carácter social (Educación social y Trabajo social).

- ✓ El modelo sistémico familiar tiene una mayor influencia entre los educadores/as que trabajan en centros de Día, siendo sustancialmente menor en los educadores/as de centros de medidas judiciales. Destaca de forma llamativa la relación específica de este modelo con los educadores/as titulados en Trabajo social. Aparece esta dimensión del trabajo con las familias como un elemento característico en estos recursos de medio abierto. Se observa también la influencia de la tradición académica en la formación de trabajadores sociales al respecto (Escartin, 1998).
- ✓ La pedagogía de la vida cotidiana es el modelo más elegido por los educadores/as que trabajan en centros residenciales de protección. Constatando la importancia de esta dimensión cotidiana de la intervención socioeducativa (Puig, 2010) y que más adelante abordaremos con mayor profundidad en el análisis del funciones según los ámbitos de intervención. Además tiene mayor relación con educadores/as de entidades de carácter confesional. Relación lógica ante el elevado número de entidades de carácter religioso que coinciden en este sector y las tradiciones pedagógicas que las caracterizan (humanismo cristiano).
- ✓ La animación sociocultural y la educación popular son también más elegidas por los educadores/as de los centros de Día. El medio abierto y la relación directa con el territorio, parecen características específicas de estos recursos que acercan a este tipo de modelos (Estellés & Viedma, 2010). También tienen mayor relación con los educadores/as que trabajan en entidades aconfesionales y que han estudiado Educación social. La relación con la Educación social parece de sobra justificada con su propio fundamento epistemológico, la animación sociocultural constituye uno de los ejes vertebradores de su desarrollo como hemos explicado con profundidad en el marco teórico del presente trabajo.

Podemos concluir este punto sobre los modelos de intervención resaltando; que sí parece existir una relación sustancial entre la formación académica de carácter universitario y la orientación metodológica que adopta o al menos reconoce el educador/a. La tradición metodológica de la animación sociocultural parece más

vinculada a los educadores/as que han estudiado Educación social, el modelo sistémico-familiar predomina en los educadores/as que han estudiado Trabajo social, y el modelo cognitivo-conductual caracteriza claramente a los educadores/as que han estudiado Psicología o Magisterio. Además estos modelos se ven reforzados o potenciados según los ámbitos de intervención. En medio abierto (centros de Día) cobra importancia la dimensión comunitaria y en entornos residenciales parece imponerse el control de la conducta.

Cabría por lo tanto plantearse si una mayor presencia de educadores/as sociales en el ámbito de los centros de medidas judiciales podría influir en la forma de entender y afrontar las necesidades de los menores. En todo caso, sí que parece intuirse una línea metodológica propia de la Educación social en la que cabría seguir profundizando y que se vertebraría desde la animación sociocultural, el desarrollo comunitario y la pedagogía de la vida cotidiana.

Incorporamos en este punto una conclusión que en cierta medida tendría que ver con cuestiones metodológicas. Llama poderosamente la atención que tan solo un 6% de los educadores/as encuestados participa en algún programa o iniciativa de innovación pedagógica. Este porcentaje se reduce a un 3% en los educadores/as de los centros residenciales de protección, que suponen prácticamente el 68% de los educadores/as que trabajan en centros de menores de la Comunidad Valenciana. Podemos afirmar por lo tanto que apenas existe innovación en el sector. Resulta una situación a primera vista preocupante, ya que esta carencia de programas de innovación podría ser un indicador claro de que las prácticas educativas no evolucionan (Guerrero & Calero, 2013). Repitiendo posiblemente respuestas y modos de actuar que encasillan y limitan el desarrollo profesional, y por lo tanto la mejora en la atención a los sujetos receptores de la acción educativa (los propios menores).

Sería interesante profundizar en las causas de esta situación. Probablemente tenga que ver con las precarias condiciones de financiación de los recursos, que históricamente afectan a este sector. Evidentemente la innovación requiere inversión de recursos y apoyo institucional. También puede relacionarse con los desarrollos académicos y formativos de la Educación social, que no son capaces de aportar a la práctica profesional nuevas formas de desarrollarla. También es cierto, que esta cuestión podría verse afectada por el gran peso que tienen en este tipo de recursos las funciones relacionadas con la atención directa a las necesidades básicas y afectivas de los menores, y que podrían influir en una menor necesidad de innovación. Las investigaciones específicas desde la óptica de la Educación social van progresivamente aumentando, pero el sector profesional y las instituciones que lo

sustentan aún acarrean los déficits de muchas décadas de vacío. En nuestra opinión ésta debiera ser una de las prioridades en las políticas actuales de atención a los menores; la inversión en el fomento de programas de innovación pedagógica en el desarrollo profesional del educador/a social (y por lo tanto en los modos de atención a los menores).

- ✓ **¿Existen diferencias en la satisfacción, dificultades y valores de la práctica profesional, y expectativas del educador/a según las variables: formación, edad, género, tipo de centro y de entidad? ¿Existen diferencias significativas en este sentido, entre los que han estudiado Educación social y el resto?.**

Respecto a la satisfacción, en nuestro estudio nos interesaba además de conocer el grado de satisfacción general, profundizar en diferentes dimensiones que desde la experiencia profesional habíamos detectado como claves para comprender esta variable: a) las *condiciones laborales* (estabilidad, salarios y horarios), b) la *intervención socioeducativa* (trabajo directo con los menores, intervención con las familias y coordinación con otros agentes), c) *las funciones* que se desarrollan y la *dinámica organizativa e institucional* de la que se participa.

La satisfacción general de los educadores/as en su puesto de trabajo es bastante alta, situándose en una puntuación media de 4,11 sobre 5. En el contexto de esta satisfacción alta, los educadores/as de los centros residenciales de protección están un poco menos satisfechos (3,98), siendo la satisfacción algo superior en los centros de Día y en los de medidas judiciales (4,24 y 4,28 respectivamente).

- ✓ Aunque la dimensión (coincidente en los tres tipos de recurso), que produce mayor satisfacción es la referida al trabajo educativo con los menores. En los educadores/as que trabajan en los centros de Día la satisfacción está relacionada de forma más significativa con la intervención socioeducativa (menores, familias y otros agentes), existiendo una importante diferencia con los educadores/as de centros residenciales de protección y de medidas judiciales. A los que caracteriza una menor satisfacción respecto a la intervención con las familias y a la coordinación con otros agentes.
- ✓ La satisfacción respecto a las condiciones laborales también está relacionada con el tipo de entidad en la que trabaja el educador/a. Siendo la satisfacción

superior en las entidades de carácter religioso y mucho menor en las entidades de carácter público, en las que existe una diferencia significativa en este aspecto. Podría relacionarse con el alto porcentaje de contrataciones temporales que según los datos obtenidos de los encuestados se producen en el sector público (65,21%), sorprendentemente a diferencia del sector privado (18,22%). El factor de la estabilidad en el puesto de trabajo sí que está directamente relacionado con la satisfacción de los educadores/as que trabajan en los centros de Día, afectándoles negativamente. Diferenciándose muy significativamente de los educadores/as que trabajan en los otros dos sistemas, especialmente los educadores/as de los centros de medidas judiciales que presentan una mayor satisfacción respecto a esta dimensión.

Del análisis estadístico deducimos además que los educadores/as que trabajan en centros públicos presentan niveles de satisfacción general inferiores. Pudiendo resultar interesante en un futuro profundizar en los motivos de esta diferencia.

- ✓ La satisfacción respecto a las funciones que se desarrollan, es algo superior en los educadores/as de los centros de Día y en los de los centros residenciales de protección que en los de los centros de medidas judiciales.
- ✓ Cabe destacar en nuestro estudio sobre la satisfacción que las variables Formación (la titulación) y Género no son significativas, y consideramos que no influyen de forma significativa en la valoración de la satisfacción.

Recordemos el dato con el que abrimos este apartado, la satisfacción general de los educadores/as en su puesto de trabajo es bastante alta, situándose en una puntuación media de 4,11 sobre 5. Inicialmente este dato supone un motivo para la reflexión. Nos encontramos ante un colectivo profesional sorprendentemente satisfecho con su práctica profesional y por lo tanto con el contexto institucional en el que desarrolla su intervención (excepto algunas particularidades que más adelante describiremos). En el funcionamiento de las organizaciones, normalmente una alta satisfacción de los empleados suele traducirse en una buena dinámica institucional y por lo tanto en un adecuado funcionamiento del sistema (Ander-Egg & Aguilera, 2011). Podríamos por lo tanto presuponer que el funcionamiento general de los centros de menores en la Comunidad valenciana es bastante positivo.

Posiblemente esta situación sea reflejo del importante momento histórico de consolidación y mejora en las condiciones de financiación de los recursos para menores que se ha vivido en la Comunidad valenciana durante la última década (entre los años 2001 y 2013). Principalmente por dos circunstancias: la firma de conciertos

con la administración de un importante número de entidades del sector, y la entrada en vigor del Convenio colectivo para empresas de atención especializada en el ámbito de la familia, infancia y juventud (Ferrero & Perez, 2012). Circunstancias que han permitido la estabilidad en el puesto de trabajo, el desarrollo de unas condiciones laborales óptimas y sobre todo un desarrollo de funciones acordes a las competencias y categoría profesional. En el desarrollo de funciones, posiblemente también hayan influido las aportaciones legislativas realizadas desde la administración autonómica (*principalmente la orden 19 de junio de 2003 y la orden de 17 de enero de 2008 por la que se regulan la organización y el funcionamiento de los centros de protección de menores*).

Claramente podemos deducir una conclusión con implicaciones políticas e institucionales. Una modificación sustancial como la que se está produciendo a partir del año 2013 en la precarización de estas condiciones, puede influir de forma negativa en esta valoración positiva de los educadores/as del sector. Y por lo tanto condicionar el proceso de desarrollo profesional que se está consolidando, afectando no solo a los trabajadores, sino como hemos dicho antes a la buena salud de la que aparentemente disfruta nuestro sistema de atención a los menores. Debiera también ser esta una preocupación que afectase al ámbito académico, ya que el desarrollo de la Educación social requiere de unas adecuadas condiciones, tanto organizativas como laborales, en definitiva de recursos (Saez, 2005). Por lo que las Universidades también debieran constituirse en agente influyente y responsable en no permitir una precarización de las condiciones de los educadores/as sociales. Resulta llamativo que los Centros de Día que son el recurso en el que peores condiciones laborales encuentra el educador/a, es el sector en el que trabajan más educadores/as que disponen de la titulación universitaria de Educación social. Lo que debiera conllevar como mínimo una especial atención desde el ámbito universitario de la Educación social por este tipo de recursos en los que se está fraguando el actual desarrollo profesional. Y en el que además un desarrollo más completo de funciones se desarrolla (como veremos más adelante).

➤ *Respecto a los valores que se reconocen en la práctica profesional:*

Existe una clara coincidencia entre los educadores/es de los tres tipos de recursos al respecto. El valor del trabajo en equipo y el enriquecimiento personal que supone el trabajo destacan como los valores asociados de más relevancia. La creatividad-flexibilidad que supone la tarea educativa, las posibilidades de formación continua y el

compromiso social que supone el trabajo también son expresados como valores importantes de la práctica profesional. Las dimensiones menos valoradas son la posibilidad de investigación socioeducativa, el trabajo en red y la participación en la dinámica organizativa e institucional.

➤ *Respecto a las dificultades que se reconocen en la práctica profesional:*

Los principales aspectos que se identifican como dificultades tienen que ver con las condiciones laborales en las que se desarrolla la práctica profesional: conciliación de la vida familiar, escasas posibilidades de promoción interna y precariedad en las condiciones laborales (salarios, temporalidad, etc). Evidenciando una mayor preocupación de los educadores/as por las condiciones y organización de su trabajo, que por otras cuestiones relacionadas más directamente con su práctica profesional y que podrían suponer de inicio una mayor dificultad (riesgo de agresiones, excesiva implicación emocional, distancia en edad con los menores, etc). Por lo tanto, las principales dificultades no se establecen en el orden de lo “técnico” (cuestiones derivadas de la práctica profesional), sino más bien en el plano “laboral” (condiciones y organización del trabajo). Evidenciando la precariedad laboral que sigue caracterizando a las profesiones relacionadas con lo social (García Roca, 2013).

Los educadores/as de los centros de protección dan más importancia a las dificultades relacionadas con la intervención socioeducativa (riesgo de agresiones, elevada, implicación emocional...) que los de los centros de medidas judiciales. Ocurre lo mismo con educadores/as de centros de carácter público. Posiblemente la mayor reglamentación y mecanismos de control en los centros de medidas judiciales sitúa al educador/a en una posición de mayor seguridad e influye en esta percepción (Uceda & Navarro, 2013). Encontrándose el educador/a de los centros residenciales de protección ante mayores retos al respecto, situándose en un espacio profesional en el que parece asumir o enfrentarse a mayores riesgos.

Podemos concluir respecto a los valores y dificultades asociados al desarrollo profesional lo siguiente: destacamos el valor positivo que otorgan los educadores/as de forma unánime al trabajo en equipo y al enriquecimiento personal que supone el trabajo. Estas dos dimensiones parecen características específicas del trabajo del educador/a en este tipo de contextos y emergen como factores fortalecedores del desarrollo profesional.

Las dificultades que se perciben hacen referencia principalmente a las condiciones del trabajo, sobre todo a las posibilidades de conciliación con la vida familiar (aspecto referido principalmente a los horarios). Y no tanto, como inicialmente se podría suponer, a las dificultades en el trabajo directo con los menores.

Aparecen como valores del trabajo menos reconocidos, pudiendo valorarlos por tanto como reto de mejora: la posibilidad de investigación socioeducativa, el trabajo en red y la participación en la dinámica organizativa e institucional.

➤ *Respecto las expectativas:*

En este apartado nos interesaba conocer las expectativas de futuro de los educadores/as en su puesto de trabajo. No era un tema fácil de abordar ya que se preguntaba sobre una cuestión referida a un futuro, a una posibilidad, por lo tanto mucho más sujeta a la subjetividad y o la indefinición. Intentando discriminar aquellos profesionales que se proyectan trabajando en el futuro como educadores sociales, pero que no lo harían en el ámbito de los centros de menores (si no, con otros colectivos o en otro tipo de recurso). Identificando claramente a aquellos profesionales cuyas perspectivas de proyección laboral se ubican fuera de este ámbito profesional. E intentando apreciar la percepción de los educadores/as para seguir realizando el trabajo con menores conforme vaya avanzando su edad (hasta su jubilación), es decir que se proyectaban profesionalmente de forma positiva en este tipo de recursos.

Por lo tanto hemos analizado las relaciones entre estas tres variables para profundizar en este aspecto: *expectativa de cambio de colectivo o recurso, expectativa de cambio de empleo fuera del ámbito social y expectativa de jubilación en un centro de menores*. Llegando a las siguientes conclusiones:

- ✓ Un 21,8% de los educadores/as de este tipo de recursos se plantea la posibilidad de cambiar de empleo en los próximos años (tanto en otro sector de lo social, como fuera de este ámbito profesional si encontrasen mejores condiciones laborales).
- ✓ Los educadores/as de los centros de Día son los que más contemplan esta posibilidad (hasta un 29,2%), y los de los centros de medidas judiciales los que menos lo consideran (un 18%).
- ✓ Entre los educadores/as que se plantean cambiar de trabajo dentro del ámbito social, coincide en los tres tipos de recurso la preferencia por la mediación

familiar y el trabajo del educador/a en el ámbito escolar. Llama la atención que apenas se muestra preferencia por ámbitos como la inmigración, las drogodependencias o las personas mayores.

- ✓ Un 35,2 % de los educadores/as de este tipo de recursos expresan su deseo de finalizar su vida laboral en un centro de menores. Este porcentaje es algo inferior en los educadores/as de los centros residenciales de protección (30%) y significativamente superior en los educadores/as de los centros de Día (47,2%).
- ✓ Los educadores/as que trabajan en centros de menores de titularidad pública presentan menores expectativas de futuro que las de entidades privadas. Respecto a las entidades privadas se observan unas expectativas algo superiores, sobre todo en referencia a la preferencia por finalizar la vida laboral en un centro de menores. Siendo ligeramente superior (10%) en las entidades de carácter religioso que en las entidades aconfesionales.
- ✓ Los educadores/as que llevan menos tiempo trabajando son los que presentan unas mayores expectativas de desarrollo profesional en este sector (antigüedad entre 0 y 3 años en el puesto de trabajo). Las expectativas disminuyen en la franja de antigüedad entre los 4 y 9 años, aumentando de nuevo en los educadores/as a partir de los diez años de antigüedad. Como el mayor porcentaje de educadores/as encuestados se encontraría en esta franja de antigüedad de entre los 4 y 9 años; este dato podría indicar que existe un importante número de educadores/as que no definen claramente sus expectativas respecto a la continuidad de su desarrollo profesional en un centro de menores. Solo un 35% expresa claramente su preferencia por finalizar su vida laboral en este ámbito profesional, siendo este porcentaje aún menor (13%) entre los que tienen una antigüedad entre 4 y 9 años en el puesto de trabajo.

Resulta llamativo que no se pueda establecer una relación estadística significativa entre la formación y las expectativas de futuro. Que parece ser, están más condicionadas por las condiciones laborales o por la satisfacción actual en el puesto de trabajo, que por los estudios que ha realizado el educador/a. Por lo tanto no se observan mayores expectativas para trabajar como educador/a de menores en las personas que han estudiado Educación social que en las que han realizado otro tipo de estudios universitarios. Aspecto que de nuevo podría llevar a preocuparnos por la incidencia de los procesos formativos en la construcción de la identidad profesional. De nuevo la importancia del desarrollo de la práctica profesional, hasta el momento no

de patrimonio exclusivo de la Educación social, es la que principalmente parece modular las percepciones de los educadores/as.

- ✓ ***¿Cuáles son las principales funciones que desarrolla el educador/a social?. ¿Existen diferencias en esta valoración según las variables formación, edad, género, tipo de centro y de entidad?.***

Comenzaremos destacando uno de los principales hallazgos de nuestra investigación, no tanto por su novedad, sino por la confirmación del presupuesto del que partíamos. Optamos por utilizar una adaptación de las funciones propuestas por Mayte Marzo (2009) tras su investigación sobre los centros de protección de menores en Barcelona y provincia. Uno de los principales objetivos de nuestra investigación era confirmar si esta clasificación adaptada de funciones era reconocida y validada por los educadores/as en los diferentes tipos de centros de menores en la Comunidad valenciana. La valoración de todas las funciones (con puntuaciones mayoritarias por encima de 2,5 sobre 5 en una escala Lickert) confirmaba su adecuación a las funciones que actualmente están desarrollando los educadores/as en los centros de menores. Cubriendo prácticamente todo el abanico de posibilidades, ya que a los educadores/as se les ofrecía la opción de proponer otras funciones no contempladas, sin obtener resultados significativos al respecto.

Por lo tanto reconocemos como válida la agrupación de las funciones en tres grandes grupos: las funciones derivadas de la atención directa a los menores, las funciones derivadas de la sistematización de la información - intervención educativa y las funciones derivadas del trabajo en equipo.

- *Respecto a las funciones relacionadas con la atención directa a los menores:*

Los educadores/as reconocen la importancia principal de tres funciones. Cada una de ellas está relacionada con uno de los elementos que diversos autores (Sedó, 2001) (de las Heras, 2007) (Tarin & Navarro, 2006); coinciden en definir como vertebradores de la intervención socioeducativa con menores. Estas funciones serían: *promover habilidades y valores sociales, atender las necesidades afectivas de los menores, y atender sus necesidades básicas (higiene, alimentación, salud, etc)*. Resulta interesante la importancia que los educadores/as otorgan a estas tres funciones, ya que explicitan claramente las diferentes vertientes configuradoras de la intervención

profesional en este ámbito: *el trabajo educativo, la relación afectiva, y la dimensión asistencial.*

Del estudio estadístico (análisis factorial de correlaciones) se aprecia una clara diferencia entre dos grupos de funciones. Unas relacionadas con lo que podríamos denominar “cuidado de la vida cotidiana” (*atender las necesidades básicas del menor, acompañar al menor en los espacios de vida cotidiana, y acompañar a los menores en la realización de tareas domésticas*). Y otro grupo de funciones referidas específicamente a la “relación educativa y las estrategias de intervención socioeducativa” (*atender las necesidades afectivas de los menores, dinamizar el grupo educativo, acciones para el apoyo escolar, acciones para el ocio-tiempo libre, y promoción de valores y habilidades sociales*).

Veremos ahora algunas características específicas:

- ✓ Respecto a las funciones relacionadas con el cuidado de la vida cotidiana aparece una importante diferencia en los educadores/as de los centros de Día y los de los centros residenciales de protección y de medidas judiciales. Evidentemente el carácter residencial de estos últimos, conlleva un mayor desarrollo de este grupo de funciones. Estableciéndose en este punto una diferenciación importante en el desarrollo profesional en estos dos ámbitos de intervención: el medio abierto y el medio residencial (Tarín & Navarro, 2006).
 - ✓ En cambio las funciones relacionadas con la relación educativa y las estrategias de intervención, tienen un desarrollo mayor en los educadores/as de los centros de Día. Dibujando de nuevo un perfil profesional en este ámbito de intervención, más definido y vinculado a las especificidades metodológicas de la Educación social, que en los recursos de tipo residencial.
 - ✓ El mayor desarrollo de estas funciones también se puede relacionar significativamente con el género y la titulación. Siendo los educadores/as de género femenino, junto a los/as que disponen de estudios universitarios de Educación social, quienes más valoran el desarrollo de este tipo de funciones.
- *Respecto a las funciones relacionadas con las funciones derivadas de la sistematización de la información y de la intervención educativa:*

La función más desarrollada es la de registro de la intervención educativa (seguimientos, observación, etc). Ocupando por lo tanto este ejercicio de sistematización de la práctica, un espacio importante del desarrollo profesional del

Educador/a social. Le siguen con un nivel de desarrollo medio-alto, un grupo de funciones amplio y diverso: *aplicación de protocolos, tutorías individualizadas, evaluaciones y elaboración de proyectos de intervención individuales y grupales*. Las funciones menos desarrolladas son las que tienen que ver con el *trabajo administrativo (gestión) y con el trabajo con las familias (orientación)*.

Las funciones que se refieren a todo el proceso metodológico que se realiza con el menor (diagnóstico-intervención-evaluación) y que ocupa en el cotidiano del trabajo del educador/a un papel de relevancia, están menos desarrolladas por los educadores/as de los centros de medidas judiciales. Entre ellas la elaboración, seguimiento y evaluación de los proyectos individuales de intervención.

Estas funciones también tienen una relación con la antigüedad en el puesto de trabajo de los educadores/as, aumentando su importancia conforme aumenta la antigüedad. Podemos deducir que estos aspectos técnicos y metodológicos de la intervención socioeducativa se valoran y desarrollan con más intensidad conforme madura el ejercicio profesional; adquiriendo mayor importancia la dimensión metodológica de la intervención.

También podemos identificar otro tipo de funciones menos desarrolladas relacionadas con la gestión y la elaboración de proyectos, así como con la atención y orientación a las familias de los menores. Pero que adquieren mayor importancia en los educadores/as de los centros de Día, incorporando estas funciones más especializadas o menos vinculadas al cotidiano de la intervención, en su elenco de funciones. Posiblemente la composición de los equipos educativos, el tamaño de los centros y el componente no residencial de los mismos, influyen en esta diferencia. Parece evidente que se trata funciones vinculadas a competencias importantes en la formación de los educadores/as sociales (Guerrero & Calero, 2013) y que podrían tener un mayor desarrollo en el desarrollo profesional del educador/a social. Detectamos una dimensión importante del trabajo del educador/a posiblemente no desarrollada en todas sus posibilidades en este espacio profesional. El educador/a social dispone de la formación necesaria para poder desarrollar estas funciones, que debieran acompañar la intervención de forma complementaria a las funciones relacionadas con la atención directa a los menores.

En cambio los educadores/as de los centros residenciales de protección y de los centros de medidas judiciales coinciden en señalar entre las funciones más desarrolladas la aplicación de procedimientos (permisos, salidas, visitas, etc). Debido

al carácter residencial de los centros y a las medidas de protección o judiciales que se aplican en ellos. Lo que suele conllevar que adquiera importancia este tipo de función.

- *Respecto a las funciones relacionadas con las funciones derivadas del trabajo en equipo:*

La función más desarrollada es la *participación activa en las reuniones de equipo*. Ocupando éstas un lugar predominante en las valoraciones de los educadores/as respecto a su importancia en este ámbito profesional. Las funciones menos desarrolladas son las derivadas de tareas vinculadas a un sistema de gestión de calidad y las relacionadas con la supervisión de alumnos de prácticas en los centros.

Los educadores/as que trabajan en centros de Día realizan valoraciones superiores sobre las funciones relacionadas con la supervisión del trabajo educativo y con la participación en la dinámica organizativa del centro. Emergiendo como elemento diferenciador respecto a los otros dos tipos de centros residenciales. Este tipo de funciones también aumenta su importancia conforme mayor es la antigüedad del educador/a en la entidad.

Concluiremos este apartado destacando la escasa relación que hemos encontrado entre el desarrollo de las funciones y las variables, género, edad, entidad y formación. Sí que existen algunas diferencias significativas relacionadas con el tipo de centro. Destacando los centros de medidas judiciales, como el espacio profesional en el que el educador/a ve algo menos desarrolladas muchas de las funciones, especialmente las referidas a la sistematización de la intervención educativa. Pudiendo deberse al carácter específico de estos centros, pero también a la escasa representatividad de educadores/as con la formación específica de Educación social que en ellos encontramos (como ya hemos explicado en un punto anterior).

Por último, destacaremos que los educadores/as de los Centros de Día, son los que más desarrollan las funciones derivadas del trabajo en equipo y también de la sistematización de la intervención. Posiblemente el menor tamaño de los centros y su carácter menos institucional permiten estos desarrollos. Pero como en el caso anterior, también la mayor presencia de educadores/as sociales en este tipo de recurso puede estar influyendo en el desarrollo de las funciones. En todo caso, los centros de Día aparecen de nuevo como un espacio interesante para el desarrollo profesional de la

Educación social y cuyos educadores/as debieran ser tenidos más en cuenta por su protagonismo en este proceso.

Concluyendo este apartado sobre las funciones, podemos afirmar que de las tres funciones más desarrolladas por los educadores/as en los centros de menores (*promover habilidades y valores sociales, atender las necesidades afectivas de los menores, y atender sus necesidades básicas; higiene, alimentación, salud, etc*). Dos de ellas no tienen carácter instructivo; las dimensiones asistencial y afectiva de la intervención cobran especial relevancia en el éste ámbito de intervención. Obligando al educador/a a desarrollar competencias de carácter actitudinal, relacionadas principalmente con el saber ser educador/a (Saez & Molina, 2006), (Tarin & Navarro, 2006). Y caracterizando un desarrollo profesional en el que esta dimensión actitudinal cobra especial relevancia. Por lo tanto los procesos formativos debieran contemplar la importancia de esta dimensión, articulando nuevas propuestas que permitan el desarrollo de este tipo de competencias profesionales.

Por otro lado los centros de Día emergen como el recurso en el que el educador/a social desarrolla un mayor número de funciones relacionadas con el proceso de "*diagnóstico-intervención-evaluación*". El menor desarrollo de las funciones asistenciales que en cambio requiere el ámbito residencial, posibilita en este espacio otro tipo de funciones como la orientación familiar, la elaboración de proyectos o la supervisión del trabajo educativo. Que evidentemente contribuyen a enriquecer el perfil profesional del educador/a social.

5.3. Nuevas líneas de investigación.

La sensación tras elaborar las anteriores conclusiones es agri dulce. Por un lado reconocemos un importante avance respecto al conocimiento y reconocimiento de la realidad de los educadores/as en los centros de menores. Por otro lado, prácticamente en cada conclusión se iban abriendo nuevas posibilidades de investigación, de conocer con mayor profundidad o de poder explicar las causas de múltiples cuestiones relacionadas con la práctica cotidiana del educador/a social.

De esta percepción surgiría la primera línea de investigación que proponemos. Consistiría en realizar una aproximación cualitativa a algunos aspectos que ya ha tratado la investigación actual; para profundizar en la explicación de algunos temas de interés que nos han surgido en la aproximación cuantitativa que hemos realizado hacia el tema. Nos estamos refiriendo principalmente a los siguientes aspectos:

- *Los itinerarios de especialización de los titulados en los nuevos grados de Educación social.*
- *El desarrollo de funciones del educador/a en los centros de medidas judiciales.*
- *La experiencia de “hacerse mayor” en el trabajo.*
- *La percepción y las causas de la usencia de innovación pedagógica.*
- *La visión de la mujer en los centros de medidas judiciales.*
- *El impacto en los educadores/as de las nuevas condiciones de financiación de los centros.*

Una segunda línea de investigación relativamente novedosa, podría consistir en incorporar la visión de los propios menores al estudio sobre el perfil profesional y las funciones del educador/a social. Incorporando al proceso de definición y construcción del espacio profesional su voz, matizando, enriqueciendo y a veces cuestionando las definiciones que en teoría se construyen únicamente para su beneficio, protección o reeducación. Cuando presenté mi anterior trabajo de investigación para obtener el Diploma de estudios avanzados, el profesor Cándido Ruiz⁵ (al que apenas conocía más allá de sus extensas y profundas producciones sobre la historia del tratamiento de la infancia en la España contemporánea). Me formuló la siguiente cuestión, tras mi implacable presentación sobre centros, modelos

⁵ Catedrático jubilado del departamento de Educación comparada e Historia de la Educación en la Universitat de València.

y metodologías de intervención con menores infractores “¿y ellos que piensan de todo esto?”. Me quedé perplejo, no me esperaba esa pregunta de aquel ilustrado profesor. Solo con el paso del tiempo descubriría el calado de la misma. Como bien explica García Molina (2003); la calidad, la innovación, la investigación pedagógica, se cualifica cuando considera la necesidad de hacer protagonista al sujeto de la educación en la definición de las políticas, de la intervención y el diseño de este espacio profesional. Por lo que esa mirada desde los propios menores supondría un elemento tremendamente interesante de contraste sobre la investigación actual.

El tercer ámbito de investigación podría suponerlo el análisis de las propuestas formativas especializadas (post-grado) o de los itinerarios de especialización sobre el ámbito de menores, que las universidades españolas están ofreciendo en la actualidad. En nuestro estudio hemos constatado la importancia de este ámbito profesional para el educador/a social y hemos definido con detalle un catálogo de las funciones que se le atribuyen. Consideramos que el educador/a social de menores o en centros de menores, requiere de una formación específica y de unas competencias determinadas que cabría conocer si se corresponden con una oferta formativa acorde a la misma. Conscientes de la importancia de este tipo de iniciativas, ya que la correspondencia entre práctica profesional y formación debe estar equilibrada para que se produzca un adecuado desarrollo profesional (Caride, 2008). Algunas carencias detectadas en nuestro estudio en referencia a la identidad profesional del educador/a social pudieran estar relacionadas con las características de esta oferta formativa.

Por último, una cuarta línea de investigación, podría construirse aplicando la perspectiva comparada. Desarrollando una aproximación al perfil profesional del educador/a de menores en diferentes territorios. Posiblemente el objeto más sugerente de estudio fueran países de la Unión europea, aunque somos conscientes de las dificultades existentes. Tanto por los recursos necesarios para realizar este tipo de estudios, como por la diversidad de perfiles formativos (Senent, 2003) (Calderón, 2013) y de organización de los sistemas de atención a menores en el contexto europeo. Aunque a la vez esa misma dificultad sugiere una especial relevancia de esta materia para la investigación. El catálogo de funciones ya elaborado, y las variables y sub variables a partir de las cuales se ha estudiado el perfil profesional del educador/a, podrían servir de base para ampliar el conocimiento del desarrollo profesional en el ámbito de menores en el contexto europeo.

Me gustaría finalizar esta tesis de la misma forma que la comencé, con un poema sobre el trabajo educativo. Me lo regaló un antiguo compañero que tenía esa maravillosa capacidad de convertir las experiencias en canciones.

*Me bajo al barro
a ver si me encuentro
me busco en la lucha
y me mancho de juego*

*Hay gente en las ventanas
que miran sin saber
que la lluvia no es lluvia
si no cae sobre la piel*

¿Quién no se atreve a sostener un corazón de barro?

¿Quién sale ileso del reflejo de unos ojos claros?

*Yo sigo manchado
con las manos agrietadas
Improvisando los errores
Interpretando los aciertos*

*Hay que bajar al barro
para vivir*

Guille Dinnbier.

6. FUENTES DOCUMENTALES.

6.4. BIBLIOGRAFÍA.

- Agresti, A. (2002). *Categorical Data Analysis*. New York: Wiley-Interscience.
- Aguilar, & Ander-Egg. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Aichorn, A. (2006). *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa.
- Aleman, C., & Garcés, J. (1996). *Administración social: servicios de bienestar social*. Madrid: Siglo XXI.
- Amaoroso, I., & Carrasco, C. (2003). *Malabaristas de la vida: mujeres, tiempos y trabajos*. Barcelona: Icaria.
- Andreu, C. (2008). Desarrollo comunitario: estrategias de intervención y rol de la educadora social. *Revista de educación social*. CGCEES. Consultado el 19 de mayo de 2015, de <http://www.eduso.net/res/?b=10&c=90&n=252>
- ANECA. (2005). *Libro Blanco en Pedagogía y Educación social*. Consultado el 15 de febrero de 2014 de http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Ander-Egg, E. (1983). *Metodología y práctica de la animación socio cultural*. Alicante: Caja de ahorros de Alicante y Murcia.
- *Metodología y práctica del Desarrollo de la comunidad*. México: Ateneo. 1986.
 - *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen. 1995.
- Ander-Egg, E., & Aguilera, V. (2011). *Evaluación de programas y servicios sociales*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Anguera, M. (1986). La investigación cualitativa. *Revista Educar*, 23-50.
- Armengol, C. (1993). *L'educador social i la seva formació*. Barcelona: Claret.
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Asociación estatal de educación social.
- Aubert, A., Gracia, C., & Racionero, S. (2009). El Aprendizaje dialógico. *Cultura y educación* 21, 2, 129-139.
- Ayerbe, P., & Amorós, P. (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- Ayuste, A., & Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de educación* nº 336, 219-250.
- Bandler, R. (1997). *La magia en acción*. Málaga: Sirio.
- Bandler, R., & Grinder, J. (1998). *La estructura de la magia*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.

- Barahona, N., Sanchez, A., & Urchaga, J. (2013). La Psicología Positiva aplicada a la educación: el programa CIP. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 6, Nº 4, 244-256.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beltrán, M. (2009). Cinco vías de acceso a la realidad social. En M. García , J. Ibañez, & Alvira, F, *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (págs. 19-51). Madrid: Alianza editorial.
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Bertalanffy, L. (1979). *Perspectivas en la Teoría General de Sistemas*. Madrid: Alianza universidad.
- Besnard, P. (1990). *El animador sociocultural*. Valencia: Disabte.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Blanco, A., & Rodriguez, J. (2007). *Intervención psicosocial*. Madrid: Pearson Educación.
- Bretones, E. (2011). La participación: invitación a la esperanza. En S. Moyano, & J. Planella, *Voces de la educación social* (págs. 11-22). Barcelona: UOC.
- Brignoni, S, & Esebbag, G. (2002). Del menor maltratado a la producción de un sujeto: una experiencia del dialogo entre el psicoanálisi y la educaión social. *Revista freudiana*. nº 36, 17-25.
- Brignoni, S. (2011). Lo "psi" en la educación social. En S. Moyano, & J. Planella, *Voces de la educación social* (págs. 23-34). Barcelona: UOC.
- Bueno, A. (1996). *Intervención social con menores: fundamentación y programas de la comunidad valenciana*. Alicante: Universidad de Alicante. Servicio de publicaciones.
- Bueno, A., Rosser, A., & Dominguez, J. (2013). Acción e investigación en la intervención psicosocial con menores. *Portularia: Revista de trabajo social* vol 13. 2, 99-108.
- Cacho, X. (1998). *L'educadora i l'educador social a Catalunya*. Barcelona: APESC.
- Calderón Lopez-Velarde, J. (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Valdés.
- Calderón, M. (2013). *La profesión de la educación social en Europa. Estudio comparado*. Barcelona: Consejo general de colegios de educadoras y educadores sociales.
- Caldevilla, D. (. (2012). *El EEES como plataforma de innovación universitaria*. Madrid: Visión libros.

- Calvo, D. (2006). *Modelos teóricos y representación del conocimiento*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Camino, J. (2013). *Los orígenes de la psicología humanista*. Madrid: CCS.
- Caride, J. (2000). *Educación social y políticas culturales*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- La animación sociocultural y el desarrollo comunitario. *Revista de Educación Universidad Santiago de Compostela*. 2005a nº 336 , 73-78.
 - *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa. 2005b.
 - El grado en educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1 2008 nº11*, 103-131.
- Carreño, M. (2007). Modelos de acción social a través de la historia. En A. Tiana, & F. Sanz, *Génesis y situación de la educación social en Europa* (págs. 21-44). Madrid: UNED.
- Castells, M. (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red. *Cuadernos de comunicación e innovación.nº 74*, 13-24.
- Català, R. (2003). La animación sociocultural como sistema de formación: una perspectiva histórica (1976-2000). En C. Ruiz, *Educación social: nuevos usos y viejos retos* (págs. 173-227). Valencia: Universitat de Valencia.
- Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (1989). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Popular.
- Cohen, M., & Manion, M. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Colom, A., & Ballester, L. (2012). *Epistemología de las ciencias sociales y de la educación*. Valencia: Tirant lo blanch.
- Colomina, B. (2010). *El adolescente en riesgo de exclusión social desde la perspectiva de la Terapia Gestalt [en línea]*. AETG. Consultado el 12 de Marzo de 2014, de <http://www.aetg.es/recursos/tesina/adolescente-riesgo-exclusion-social-perspectiva-terapia-gestalt>
- Colomina, B., & Garcia, P. (2014). *La adolescencia: 7 claves para prevenir los problemas de conducta*. Barcelona: Amat.
- Consejo general colegios oficiales educadores sociales. (2003). *Eduso.net*. Consultado el 1 de Agosto de 2014, de <http://eduso.net/habilitacion/valencia/habilitacion.htm>
- Cruz, L. (2009). *Tesis doctoral: Infancias y Educación social: Prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

- Sobre el acogimiento residencial y las condiciones socioeducativas en las que se debe desarrollar la medida. *Pedagogia i Treball social. Revista de Ciències socials aplicades* 2011. n°2, 66-88.
- Cuadras, C. (2008). *Nuevos Métodos de Análisis Multivariante*. Madrid: CMC editions.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- *De cuerpo y alma. Neuronas y afectos: la conquista del bienestar*. Barcelona: Gedisa. 2009.
- De las Heras, J. (2007). *Adolescentes en conflicto*. Madrid: CCS.
- Di Carlo, E. (1987). El paradigma humanista como sustancia del trabajo social. *Cuadernos de Trabajo Social*. N. 5, 281-311.
- Direcció General d'Atenció a la Infància. (1992). *Projecte educatiu marc del servei de centres*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Domenech, J. (1993). José Calasanz (1557-1648). *Revista de educación comparada vol XXIII n°3-4*, 808-821.
- Elejabarrieta, F., & Iñiguez, L. (1984). *Construcción de escalas tipo Thurst y Likert*. Consultado el 25 de septiembre de 2014 de <http://antalya.uab.es/liniguez/materiales/escalas.pdf>
- Equipo Norai. (2007). *La inquietud al servicio de la educación*. Barcelona: Gedisa.
- Escartin, M. (1998). *Manual de Trabajo social*. Alicante: Aguaclara.
- Estellés, P., & Viedma, F. (2010). *Centros de Día: una propuesta educativa para niños y adolescentes*. Madrid: CCS.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social: fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- Fernandez Ballesteros, R. (2011). *Evaluación psicológica: coceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernandez del Valle, J., & Fuertes, J. (2004). *El acogimineto residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Piramide.
- Fernandez, A. (2003). *La intervención socioeducativa como proceso de investigación*. Valencia: Nau llibres.
- Fernandez, J., Hamido, A., & Fernandez, M. (2011). *Educación social y atención a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Ferrero, P. (2012). Los centros de Día de atención a la infancia en la Comunidad valenciana. *Quaderns de Ciències Socials n° 23 segona época*, 1696-1676.

- Ferrero, P. & Perez, J. (2012). *La prevención en la infancia, una bondad oculta del sistema. La función preventiva de los Centros de Día en el sistema de protección a la infancia en la Comunitat valenciana*. Valencia: Universidad politécnica de Valencia.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forés, A., & Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI. 2009.
- Fryd, P. (2011). *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias*. Barcelona: UOC.
- Fuertes, J. (1992). Tendencias actuales en la atención a la infancia en centros residenciales de protección. *Intervención psicosocial*. 1(2), 31-45.
- Funes, J. (2009). Transiciones, itinerarios y procesos. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*. nº 42, 15-27.
- García, J & Saez, J. (2010). Quina formació per a qui professional? *Quaderns d'educació social* nº13, 11-27.
- García, J. (2005). *La profesionalización del educador social: entre la formación y la experiencia profesional*. Murcia: Universidad de Murcia.
- *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson. 2003 a.
- *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa. 2003b.
- García Roca, J. (2013). *Reinvención de la exclusión social en tiempos de crisis*. Madrid: Foessa.
- García, B., & Prado, R. (1997). *Educación social. Formación y práctica profesional*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Garrido, V., & Martínez, M. (1997). *Educación social para delincuentes*. Valencia: Tirant lo blanch.
- Garrido, V., & Olta Rodríguez, C. (2008). *Psicoterapia del homo*. Barcelona: Popular.
- Garrido, V. (2006). *Manual de intervención educativa en readaptación social*. Valencia: Tirant lo blanch.

- Generalitat de Catalunya (2012). *Perfil profesional del educador/a social del Servicio de Centro residencial de Acción educativa y de Centro de acogida de niños y adolescentes*. Departament de Benestar social i família. Generalitat de catalunya. Consultado el 23 de Julio de 2015, de http://benestar.gencat.cat/ca/serveis/recursos_per_a_professionals/04_comite_d_experts/perfils_professionals/04_atencio_a_infancia_adolescencia_i_joventut/.
- Gladwell, M. (2005). *Inteligencia intuitiva*. Madrid: Santillana.
- Goffman, E. (1987). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Madrid: Amortoru.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- Gonzalez, M. (1999). Los tribunales para niños. Creación y desarrollo. *Historia de la educación. nº18. Universidad de Salamanca*, 111-125.
- Gonzalez, R. (1999). *Las profesiones: entre la vocación y el interés corporativo*. Madrid: Catriel.
- Greenacre, M. (2007). *Correspondence Analysis in Practice*. Londres: Chapman&hall/CR.
- Guerau de Arellano, F., & Trescent, A. (1987). *El educador de calle*. Barcelona: Roselló impressions.
- Guerau, F. (1985). *La vida pedagógica*. Barcelona: Roselló impresions.
- Guereña, J. (2001). El espacio de la educación popular en la época contemporánea. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria nº 20*, 5-10.
- Guerrero, E. (2013). Tesis doctoral. *El aprendizaje de la educación social a través del prácticum : estudio de las funciones del alumnado en el centro profesional*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Guerrero, E., & Calero, J. (2013). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el Grado de Educación social. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa nº53*, 73-91.
- Guioux, H. (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Madrid: Editorial Popular.
- Habermas, J. (1988). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hawes, G. (2006). *Enfoque por competencias y evaluación*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Henderson, H., & Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Herrera, D. (2010). Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales. *Revista de educación nº 353*, 641-666.

- Herrera, M. (2006). La animación sociocultural: una práctica. *Revista de estudios de juventud. Injuve nº 75*, 73-93.
- Higuera, J. (2003). *Derecho penal juvenil*. Madrid: Bosch.
- INE. (s.f.). *Clasificación nacional de ocupaciones CNO-11*. Consultado el 22 de Julio de 2015, de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t40/cno11&file=inebase>.
- Informe Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana. (2005). *La implantación de los medios para hacer efectivas las reformas que prevee la ley 5/2000*. Valencia: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2005).
- Jimenez, J. (2010). *El valor de los valores en las organizaciones*. Caracas: Cograf.
- Kisnerman, N. (1983). *Teoría y práctica del trabajo social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Kuhn. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Labrador, C. (2007). Las instituciones y agentes de la educación desde el SXVI al XIX. En A. Tiana, & F. Sanz, *Génesis y situación de la educación social en Europa* (págs. 105-127). Madrid: UNED.
- Latorre, A., del Rincon, D., & Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.
- Lázaro, L. (2001). *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Lijphart, A. (2000). *Modelos de democracia*. Madrid: Ariel.
- Lopez, F. (2005). La educación social especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de educación . MEC nº336*, 57-72.
- Lopez, J. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social*. Valencia: Nau llibres.
- Lopez, M., & Garrido, V. (2001). *La necesidad de prevenir e intervenir en la delincuencia juvenil*. Madrid: Universidad Carlos III.
- Lopez, P., & Salas, M. (1991). *Formación de animadores y dinámicas de la animación*. Madrid: Popular.
- Lopez, R. (2000). *Fundamentos políticos de la Educación social*. Madrid: Síntesis.
- Aproximación al estudio político de la Educación social. Reflexiones sobre su ámbito curricular. En C. Ruiz, & (coordinador), *Educación social. Viejos usos y nuevos retos* (págs. 45-58). Valencia: Universitat de Valencia. 2003.
 - Estudio descriptivo de las funciones del animador sociocultural y del educador social en la Comunidad valenciana. *Revista de educación social nº 19*, 1-47. 2014.

- Lopez-Arostegui, R. (1995). *El perfil profesional del educador y la educadora social en Euskadi*. Vitoria: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ludewig, K. (2011). *Bases teóricas de la terapia sistémica*. Barcelona: Herder.
- Madrid, J. (1994). Las universidades populares y la educación de adultos. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria* nº9, 107-114.
- Mallart, J; Mallart, A; Valls, R. (2011). *Educación para la responsabilidad en una pedagogía humanista*. Actas XII congreso internacional de Teoría de la educación, 1-22. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Marchioni, M. (1989). *Planificación Social y Organización de la Comunidad*. Madrid: Editorial Popular.
- Martín, A., & Miranda, C. (2013). *Guía para la formación de educadores y educadores sociales en contextos de trabajo*. Madrid: Dykinson.
- Martín, A., Gallego, D., & Alonso, C. (2010). *El educador social en acción: de la teoría a la praxis*. Madrid: Ramon Areces.
- Martinez, M. (2003). De la esperanza a la experiencia: iniciativas socioeducativas en las ONGD en España y eEuropa. En C. Ruiz, *Educación social* (págs. 283-314). Valencia: Universitat de Valencia.
- Martinez, M., Ulls, A., & Aznar, P. (2009). *Títulos que habilitan para el ejercicio de profesiones reguladas: análisis de las referencias a la sostenibilidad*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Marzo, M. (2009). *Tesis doctoral: Educador social i infància en situació de risc. L'atenció residencial a infants i adolescents a Catalunya*. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Marzo, M., & Fajardo, S. (2012). La gestión de personas en los recursos residenciales de atención a la infancia. Descripción del puesto de trabajo del educador/a social. *Educar. Vol 48/2*, 301-320.
- Maza, E. (1985). *pobreza y asitencia social en esapaña. Siglos XVI-XX*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Medel, E. (2010). Elementos que configuran los modelos educativos. En V. Nuñez, *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas* (págs. 223-281). Barcelona: UOC.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.

- Melendro, M., Gonzalez, A., & Rodriguez, A. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria* nº22, 105-121.
- Mèlich, J. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Merino, J. (1997). La animación sociocultural en la educación social. Exigencias formativas para el educador social. *Revista complutense de educación. Vol 8, nº 1*, 127-155.
- Mestre, M & Navarro, J. (2015). *El marco global de atención al menor*. Valencia: Tirant lo blanch.
- Ministerio de trabajo y seguridad social. (1994). *Encuesta de formación profesional continua. año 1993*. Madrid: Minsiterio de trabajo y seguridad social.
- Montoliu, A., & Cañeque, A. (2013). *Centros de Día de menores de la Comunidad valenciana: el perfil de menores atendidos*. Valencia: Apime.
- Morente, F., Barroso, I., & Morente, V. (2009). Los estilos educativos en la tarea resoliciadora con menores infractores. *Revista de Servicios Sociales y Política social* nº 87, 109-130.
- Moreu, A. (2010). La mirada médica y psicológica en la educación social. En C. Vilanou, & J. Planella, *De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social* (págs. 83-104). Barcelona: UOC.
- Moyano, S. (2013). *Encrucijadas de la Educación social*. Barcelona: UOC.
- Muñoz, C. (1989). La pedagogía como marco de reflexión del Educador Especializado. ¿Cuál es la pedagogía base? *Revista de menores* nº13-14, 77-80.
- *Vivir, educar: desde la seducción, el amor y la pasión*. Barcelona: Centro de investigaciones pedagógicas de la infancia, la adolescencia y la juventud. 2003.
- Muñoz, I. (2006). *Tesis doctoral: Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias*. Universidad de Granada. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, V. (2005). Educar para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación. nº 16 (1)*, 107-124.
- Nogueiras, L. (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario*. Madrid: Narcea.
- Novella, I. (2014). Educación para la resiliencia en el ámbito socioeducativo. *Revista de educación social* nº 18, 1-16.
- Nuñez, V. (2004). Viejos y nuevos paradigmas ¿qué pasa en pedagogía social. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria. nº 10*, 111-134.

- Nuñez, V. (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: UOC.
- Nuñez, V., & Planas, T. (1997). La educación social especializada. En A. Petrus, *Pedagogía social* (págs. 98-112). Barcelona: Ariel.
- Ortega, J. (1999a). *Educación especializada*. Barcelona: Ariel.
- *La protección a la infancia en España*. Barcelona: Ariel. 1999b.
- Pedagogía social y pedagogía escolar. La educación social en la escuela. *Revista de educación 2005*. nº336, 111-127.
- Ortin, B. (2003). Educadores sociales: perspectiva histórica de una profesión. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa* nº23, 112-128.
- . Los niños invisibles: un programa de acción social centrado en la subjetividad. *Quaderns d'animació i Educació social*. 2005. nº2, 1-25.
- Oslé, C. (2013). Sin la protección de ser una profesión reglada. *Trabajo social y servicios sociales "Nova"* nº8, 9-16.
- Palacio, I. (1991). El impulso regeneracionista y la educación. En VV.AA, *Cuestiones histórico-educativas en España. siglos XVIII-XX* (págs. 69-102). Valencia: Universitat de Valencia.
- Panchon, C. (2000). La intervención socioeducativa en un contexto institucional. En P. Ayerbe, & P. Amorós, *Intervención educativa en inadaptación social* (págs. 197-226). Madrid: Síntesis.
- *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel. 2004.
- Peña, D. (2002). *Análisis de Datos Multivariantes Ed Mcgraw-Hill / Interamericana de España*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Perez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social / Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Perez, G. (2001). *Modelos de investigación cualitativa en Educación social y Animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Perez, G., & Perez, M. (2006). *El animador. Buenas prácticas de acción sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (2000). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Planella, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació. *Revista catalana de Pedagogia*. vol 2, 13-33.
- Perspectivas de la educación social 1945-1992. *Quaderns d'animació i educació social*. 2007. nº 6, 1-16.
- *Ser educador: entre pedagogía y nomadismo*. Barcelona: UOC. 2009.

- La consolidació del educadors socials: 1969-2009. En C. Vilanou, & J. Planella, *De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social* (págs. 265-296). Barcelona: UOC. 2010.
- Puig, M. (2010). La educación afectiva de menores residentes en centros, en el marco de la cotidianidad. En J. Perez, J. Navarro, & F. Uceda, *Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias* (págs. 83-98). Valencia: Nau llibres.
- Quicios, M. (2013). *Infancia, adolescencia y juventud en dificultad social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana, & W. Montgomery, *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Quintana, J. (1994). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- Antecedentes históricos de la educación social. En A. Petrus, *Pedagogía social* (págs. 67-91). Barcelona: Ariel. 1997
- Raventós, F. (1990). *Metodología comparativa y pedagogía comparada*. Barcelona: Boixareu.
- Raventós, F. & Prats, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización: nuevos retos para la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 19-40 nº 20.
- Rezsóhazy, R. (1988). *Desarrollo Comunitario*. Madrid: Narcea.
- Riera, J. (1996). *Concepte, formació i professionalització de l'educador social, el treballador social i el pedagog social. Contrast i comparació de llurs rols professionals i intervencions en l'àmbit de la infància*. Barcelona: Universitat autònoma de Barcelona.
- *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: Nau Llibres. 1998.
- Risco, A., Cabaco, A., & Urchaga, J. (2010). Pedagogía del sentido de la vida en el ámbito educativo: estudio empírico con jóvenes salmantinos. *Boletín de logoterapia y análisis existencial nº 14*, 33-46.
- Riviere, A., & Belinchon, M. (1990). *Psicología del lenguaje. investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Madrid: Paidós ibérica.
- Romans, M. (2002). Funciones y competencias del educador social. En M. Romans, A. Petrus, & J. Trilla, *De profesión educador/a social* (págs. 151-185). Barcelona: Paidós.

- Romero, R., & Zúnica, L. (2013). *Métodos estadísticos para ingenieros*. Valencia: Univiersitat Politècnica.
- Ross, R., Fabiano, E., Garrido, V., & Gomez, A. (1996). *El pensamiento prosocial: el modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia y abuso de drogas*. Valencia: Cristobal Serrano.
- Rothuizen, J., & Harbo, L. (2014). Educación social: entre la vida cotidiana y la profesión. *Revista de educación social*. n° 19, 1-24.
- Rueda, J. (1998). *Comunitat, participació i benestar social*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Ruiz, C. (2003a). *Educación social: viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universitat de Valencia.
- *Problemas y tendencias en torno a la Educación social* . Valencia: Generalitat valenciana. 2003b.
- *Protección a la infancia en España: reforma social y educación*. Valencia: Universitat de Valencia. 2004.
- Ruiz, C., & Palacios, I. (1996). *Pauperismo y educación: siglos XVIII y XIX. Apuntes para una historia de la educación social en España*. Valencia: Universitat de Valencia.
- *Redimir la inocencia: historia, marginación infantil y educación protectora*. Valencia: Universitat de Valencia. 2002.
- Saez, J. (1988). El debate teoría-praxis en las ciencias de la educación y su repercusión en la pedagogía social. *Revista de pedagogía social*.n° 3, 5-48.
- *La construcción de la educación*. Valencia: Nau Llibres. 1994.
- La profesionalización de los educadores sociales: un modelo teórico para su estudio. *Revista de educación- MEC* 2005. n° 336, 129-141.
- Saez, J., & García, J. (2006). *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza editorial.
- Salama, H. (1999). *Un encuentro con la Psicoterapia Gestalt*. Mexico: Instituto mexicano de psicoterapia gestalt.
- Sanchidrian, C., & Martín, F. (2009). Protección y reeducación de la infancia abandonada: la casa de la misericordia de Málaga (1862-1936). *Bordón*. n° 61(4), 123-137.
- Santolaria, F. (1984). *Reeducación social. La obra pedagógica de Josep Pedragosa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- *Marginación y educación: historia de la educación social en la España moderna y contemporanea*. Barcelona: Ariel. 2000.

- Sarrado, J., & Fernandez-Diaz, E. (2012). *El educador social en centros educativos. Una propuesta actualizada de sus competencias profesionales en entornos complejos*. Madrid: Dykinson.
- Sarrate, M., & Gonzalez, A. (2013). *Animación e intervención sociocultural*. Madrid: Uned.
- Schiriewer, J., & Pedró, F. (1993). *Manual de educación comparada: teoría, investigaciones, perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Sedó, C. (2001). *Treballant com a educadora o educador social*. Barcelona: Pleniluni.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Grijalbo.
- *La vida que florece*. Madrid: EdicionesB. 2011.
- Senent, J. (1993). *La formación de los educadores sociales en la comunidad europea (francófonos-mediterráneo)*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Desarrollo contemporáneo de la educación social en Europa. Perspectiva comparada. En C. Ruiz, *Educación social: viejos usos y nuevos retos* (págs. 59-90). Valencia: Universitat de Valencia. 2003.
- Sennett, R. (2007). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Senra, M. (2000). *El trabajo de investigación en educación (orientaciones prácticas)*. Madrid: Sanz y Torres.
- Senra, M. (2006). Valoración de las competencias profesionales específicas del educador social. En E. Lara, & J. Quintana, *El practicum en las titulaciones de educación. Reflexiones y experiencias* (págs. 56-78). Madrid: Dykinson.
- Serrat, M. L. (2011). Dirección e identidad profesional. El "ser" o el "estar" en la dirección. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Organización y gestión educativa. Vol. 19 nº 2*, 25-29.
- Simó, N., & Soler, J. (2010). L'educació social a Europa en el període d'entreguerres 1914-1950. En J. Planella, & C. Vilanou, *De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social* (págs. 123-162). Barcelona: UOC.
- Tapias, F. (2009). El trabajo con adolescentes desde la obligatoriedad judicial. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 87, 131-142.
- Tarín, M., & Navarro, J. (2006). *Adolescentes en riesgo. Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.
- Tiana, A., & Sanz, F. (2007). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (1997). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.
- El universo de la educación social. En M. Romans, A. Petrus, & J. Trilla, *De profesión educador social* (págs. 11-58). Barcelona: Paidós. 2000.
- Uceda, F., & Navarro, J. (2013). La política de reeducación en la Comunitat Valenciana. Un análisis de las prácticas educativas de los Centros de justicia juvenil. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo social nº 20*, 57-77.
- Valdivia, S., & Fernandez, M. (2013). Fundamento de la metodología comparativa en educación. En M. Navarro, & Z. Navarrete, *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques* (págs. 63-78). Mexico: Tamaulipas.
- Valldeoriola, J. & Rodriguez, D. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: UOC.
- Vallejo, M. (2012). *Manual de terapia de conducta*. Madrid: Dykinson.
- Vallés, J. (2010). *Manual del educador social. Intervención en servicios sociales*. Madrid: Pirámide.
- Valverde, J. (1993). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- Vazquez, C. (2007). *Buscando las palabras para decir*. El Ferrol: Sociedad de cultura Valle-Inclán.
- Vazquez, C., & Hervás, G. (2009). *V La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza editorial.
- Velastegui, G., & Senent, J. (2008). *Los educadores sociales: Profesión y formación*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). *Educación y protección de menores en riesgo*. Barcelona: Graó.
- Velloso, A. (2002). *Manual de educación comparada*. Barcelona: SA.PPU.
- Vera, B. (2008). *Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología*. Madrid: Calamar.
- Vilanou, C., & Planella, J. (2010). *De la compassió a la ciutadania: una història de l'educació social*. Barcelona: UOC.
- Vilar, J., & Planella, J. (2003). *L'educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Pleniluni.
- VV.AA. (1995). *Dimensión cultural del desarrollo: hacia un enfoque práctico*. París: UNESCO.

VV.AA. (2007). *Nota sobre profesiones reguladas y directrices de títulos universitarios. Documento de trabajo*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.

Watslawick, P. (1982). *Cambio*. Barcelona: Herder.

Yontef, G. (1995). *Proceso Dialogo es psicoterapia gestaltica*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.

Yuste, A., & Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación n°336*, 219-250.

6.5. LEGISLACIÓN CONSULTADA.

Internacional

- Convención sobre los Derechos del Niño, de Naciones Unidas, de 20 de noviembre de 1989 (CDN), ratificada por España el 30 de diciembre de 1990 (BOE nº 313, de 31 de diciembre de 1990).
- Carta Europea de los Derechos del Niño (Resolución A 3-0172/92) (DOCE nº C 241, de 21 de septiembre de 1992).
- Resolución del Parlamento Europeo sobre medidas de protección de menores en la Unión Europea (A 4-0393/96).
- Directiva europea 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre de 2005, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales.
- Ley Orgánica 1/2005, de 20 de mayo, por la que se autoriza la ratificación por España del Tratado por el que se establece una Constitución para Europa, firmado en Roma el 29 de octubre de 2004 (BOE nº 121 de 21 de mayo de 2005).

Estatal

- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (BOE nº 311 de 29 de diciembre de 1978).
- Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican el código civil y la ley de enjuiciamiento civil en materia de adopción (BOE número 275, de 17 de noviembre de 1987).
- Real decreto 1420/1991, de 30 de agosto; por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel (BOE nº 243, de 10 de octubre de 1991).
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE Nº 15 de 17 de enero de 1996).
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (BOE núm.11, de 13 de enero de 2000).
- Ley Orgánica 7/2000, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, y de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, en

- relación con los delitos de terrorismo (BOE núm. 307, de 23 de diciembre de 2000).
- Ley Orgánica 9/2000, de 22 de diciembre, sobre medidas urgentes para la agilización de la Administración de Justicia, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial (BOE núm. 307, de 23 de diciembre de 2000).
 - Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal (BOE núm. 283, de 26 de noviembre de 2003).
 - Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, aprobado por el Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio (BOE núm. 209, de 30 de agosto de 2004).
 - Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (BOE núm. 290, de 5 de diciembre de 2006).
 - Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación. (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006).
 - Ley 7/2007, de 12 de abril, del estatuto básico del empleado público. (BOE nº 89 de 13 de abril de 2007).
 - Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE nº. 260, 30 de octubre de 2007).
 - Real decreto 1837/2008 de 8 de noviembre, por el que se incorpora al ordenamiento jurídico español la directiva 2005/367CE del parlamento europeo, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales (BOE nº 280 de 20 de noviembre de 2008).
 - Real decreto legislativo 3/2011 de 14 de noviembre por el que se aprueba el texto refundido de la ley de contratos del sector público (BOE nº276, de 16 de noviembre de 2011).
 - Resolución de 13 de noviembre de 2012, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el II Convenio colectivo estatal de reforma juvenil y protección de menores (BOE nº 285, de 27 de noviembre de 2012).

Autonómica

Comunidad valenciana

- Ley 5/1997, de 25 de junio, de la Generalitat Valenciana, por la que se regula el Sistema de Servicios Sociales en el ámbito de la Comunidad Valenciana (DOCV nº 3032, de 10 de julio de 1997).
- Decreto 51/1999, por el que se aprueba el reglamento que regula las normas a las que deben someterse los conciertos a realizar por la administración de la Generalitat Valenciana con los Centros de iniciativa social de titularidad privada. (DOCV nº 3475 de 16 de abril de 1999).
- Decreto 93/2001, de 22 de mayo, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento de Protección Jurídica del Menor en la Comunidad Valenciana (DOCV nº 4008, de 28 de mayo de 2001).
- Decreto 91/2002, de 30 de mayo del Gobierno Valenciano, sobre Registro de los Titulares de Actividades de Acción Social, y de Registro y Autorización de Funcionamiento de los Servicios y Centros de Acción Social, en la Comunidad Valenciana (DOCV núm. 4264 de 5 de junio de 2002).
- Orden de 19 de junio de 2003, de la Consellería de Bienestar Social, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana (DOCV nº 4532, de 27 de junio de 2003).
- Ley 15/2003, de 24 de noviembre de la Generalitat Valenciana, de Creación del Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana (DOCV nº 4639 de 27 d'noviembre de 2003).
- Orden de 9 de marzo de 2006, de la Conselleria de Sanidad y de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se implanta la Hoja de Notificación para la atención sociosanitaria infantil y la protección de menores en el ámbito de la Comunidad Valenciana (DOCV nº 5250, de 3 de mayo de 2006).
- Orden de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat Valenciana (DOCV nº 5693 de 1 de febrero de 2008).
- Ley 8/2008, de 20 de junio, de la Generalitat, de los Derechos de Salud de Niños y Adolescentes (DOCV nº 5793 de 20 de junio de 2008).

- Ley 12/2008, de 3 de julio, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana (DOCV nº 5803 de 10 de julio de 2008).
- Resolución de la Dirección general de Trabajo, Cooperativismo y economía social por la que se dispone el III Convenio Colectivo para Empresas de Atención Especializada en el ámbito de la Familia, Infancia y Juventud, en la Comunidad Valenciana (DOCV nº 5936 de 20 de enero de 2009).
- Decreto 28/2009, de 20 de febrero, del Consell, por el que se modifica el Reglamento de Medidas de Protección Jurídica de menor en la Comunidad Valenciana, aprobado por el Decreto 93/2001 (DOCV nº 5961 de 24 de febrero de 2009).
- Decreto 23/2010, de 22 de enero, del Consell, per el que se desarrolla el Observatorio Permanente de la Familia e Infancia de la Comunitat Valenciana, (DOCV nº 6192, de 26 de enero de 2010).
- Orden 1/2010, de 3 de mayo, de la Conselleria de Educación y de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se implanta la Hoja de Notificación de la posible situación de desprotección del menor detectada desde el ámbito educativo en la Comunitat Valenciana y se establece la coordinación interadministrativa para la protección integral de la infancia (DOCV nº 6276 de 27 de mayo de 2010).
- Decreto 62/2012, de 13 de abril, del Consell, por el que se regulan los órganos territoriales de coordinación en el ámbito de la protección de menores de la Comunitat Valenciana (DOCV nº 6755 de 17 de abril de 2012).

Otras comunidades

- Decreto 88/1998, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid, por el que se aprueba el Estatuto de las Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia.
- Decreto 329/2005 del 28 de julio, del Gobierno de Galicia por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia.
- Orden de 23 de octubre de 2007, por la que se aprueba el reglamento marco para la organización y funcionamiento de los centros de protección de menores en el ámbito de la Comunidad autónoma de Andalucía.
- Decreto 131/2008, de 8 de julio del Gobierno vasco, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social.

7. ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario

PERFIL PROFESIONAL y FUNCIONES DEL EDUCADOR/A SOCIAL EN LOS CENTROS DE MENORES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

Investigación sobre la realidad actual del educador/a social que trabaja en centros de menores de la Comunidad Valenciana. Se trata de una primera fase descriptiva de la investigación en la que se pretende obtener un perfil demográfico, formativo y laboral del educador/a; junto con un acercamiento a su opinión sobre las funciones que se le atribuyen. En la segunda fase se realizará una aproximación cualitativa a la figura profesional y sus funciones en los centros, desde la visión de los propios menores

La información obtenida se utilizará únicamente para incorporarla al objeto de estudio de la investigación, garantizando en todo momento el anonimato de los participantes.

***Obligatorio**

1. Tipo de recurso en el que desarrollas tu labor profesional *

En caso de varios tipos en un mismo centro, indica en el que estás actualmente trabajando
Marca solo un óvalo.

- Centro de recepción
- Centro de acogida o funcional
- Centro terapéutico de protección
- Centro de atención específica
- Centro de Necesidades especiales
- Piso de emancipación
- Centro de medidas judiciales (semiabierto y abierto)
- Centro de medidas judiciales (cerrado)
- Centro terapéutico de medidas judiciales
- Centro de Día convivencial
- Centro de Día inserción laboral
- Otro:

2. Número de plazas

Financiadas actualmente

.....

3. Tipo de entidad titular del recurso *

Marca solo un óvalo.

- Pública
- Privada con carácter religioso
- Privada aconfesional
- Otro:

4. **Provincia ***

Marca solo un óvalo.

- Valencia
- Castellón
- Alicante

5. **Género ***

Marca solo un óvalo.

- Mujer
- Hombre

6. **Edad ***

.....

7. **Formación ***

Titulación utilizada para la contratación

Marca solo un óvalo.

- Diplomatura o Grado en Educación social
- Diplomatura o Grado en Trabajo social
- Dipolomatura o Grado en Magisterio
- Licenciatura o Grado en Psicología
- Licenciatura o Grado en Pedagogía o Psicopedagogía
- Licenciatura o Grado en Sociología
- Diplomatura, licenciatura o Grado en otra titulación relacionada con la Educación
- Diplomatura, licenciatura o Grado en otra titulación NO relacionada con la Educación
- Formación profesional (animación sociocultural o integración social)
- Formación profesional en otros ámbitos
- Bachillerato
- Otros

8. **¿Tienes alguna otra titulación universitaria? En caso afirmativo Indícala**

Diplomatura, Grado, Licenciatura, Master, Postgrado, Tercer grado, etc

.....

.....

.....

.....

.....

9. **¿Has realizado algún tipo de formación específica sobre intervención con menores? En caso afirmativo indícala**
cursos de más de 80 horas

.....
.....
.....
.....
.....

10. **¿Actualmente estás realizando algún otro tipo de formación? En caso afirmativo indícala**
cursos de más de 80 horas

.....
.....
.....
.....
.....

11. **Valora personalmente el grado de adecuación de tu formación a tu puesto de trabajo actual ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada adecuado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muy adecuado

12. Valora según tu puesto de trabajo actual la necesidad de mayor formación en cada uno de estos ámbitos*

1 nada necesario y 5 muy necesario

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Drogodependencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interculturalidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conductas violentas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maltrato y abuso infantil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Violencia de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Violencia filio - parental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programación y Evaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contención emocional y física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intervención familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Afectividad y sexualidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas de conducta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Salud mental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relación de ayuda, coaching, acompañamiento..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollo comunitario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestión de emociones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolución de conflictos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades de comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Indica cualquier otra necesidad de formación que hayas detectado

.....

.....

.....

.....

.....

14. ¿Estás habilitado/a como educador/a social?

Contesta únicamente si no tienes estudios universitarios de Educación social

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

15. ¿Actualmente estás colegiado/a como educador/a social?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

16. Tipo de contrato *

elige la opción que más se acerque a tu situación laboral actual

Marca solo un óvalo.

- Funcionario (administración)
- Interino o contratado laboral (administración)
- Indefinido jornada completa
- Indefinido tiempo parcial
- Temporal/obra y servicio jornada completa
- Temporal/obra y servicio tiempo parcial
- Prácticas
- Otros

17. ¿Cual es tu antigüedad en la entidad? *

Marca solo un óvalo.

- menor de 1 año
- entre 1 y 3 años
- entre 4 y 6 años
- entre 7 y 9 años
- más de 10 años

18. ¿Cual es tu horario actual? *

Elige la opción que más se acerque a tu tipo de horario

Marca solo un óvalo.

- Turnos (mañana-tarde-noche y/o fin de semana)
- Turnos (mañana-tarde)
- Fijo de mañanas
- Fijo de tardes
- Fijo de mañanas y alguna tarde
- Fijo de tardes y alguna mañana y/o noche
- Fijo de fines de semana
- Fijo de noches
- Otro:

19. **¿Consideras que tu práctica profesional se ubica en alguna metodología, modelo o corriente de pensamiento dentro de las ciencias sociales y educativas? ***

Has recibido formación específica o al menos reconoces su influencia en tu trabajo cotidiano
 Selecciona todos los que correspondan.

- Constructivismo
- Psicología positiva - coaching
- Programación neurolingüística
- Modelo sistémico - familiar
- Modelo cognitivo conductual
- Desarrollo comunitario
- escuelas de la Gestalt
- Psicoanálisis
- Pedagogía de la vida cotidiana
- Modelo de la competencia social
- Animación sociocultural
- Pedagogía humanista
- Pedagogía participativa - educación popular
- Ninguno
- Otro:

20. **¿Participas en la actualidad en algún programa de innovación pedagógica?**

en caso afirmativo indica el tipo de programa

.....

21. **¿Previamente a trabajar de educador/a tuviste alguna experiencia de voluntariado en el campo social? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
- Sí, además en la misma entidad en la que ahora trabajo
- No

22. **¿Participas actualmente en alguna entidad de carácter social? ***

ONG, sindicato, partido político, asociación vecinal, ecologista, parroquial, etc

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

23. **Valora tu grado de satisfacción general en el puesto de trabajo actual ***

Marca solo un óvalo.

- | | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| nada satisfecho | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | muy satisfecho |

24. Valora tu grado de satisfacción en los siguientes aspectos *

1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Salario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Horarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabilidad laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinámica organizativa e institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo educativo con los menores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intervención con las familias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordinación con otros agentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Valora los siguientes aspectos según consideres puedan suponer una DIFICULTAD o limitación en tu futuro desarrollo profesional *

1 ninguna dificultad y 5 mucha dificultad

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Edad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Precariedad en la condiciones laborales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevada exigencia del trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Excesiva Implicación emocional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deficiente dinámica organizativa e institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deficiente formación y especialización	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conciliación con la vida familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escasas posibilidades de promoción interna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riesgo de agresiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Puedes indicar otras dificultades o limitaciones

.....

.....

.....

.....

.....

27. Valora los siguientes aspectos según consideres puedan suponer un VALOR o potencial añadido en tu futuro desarrollo profesional *

1 ninguna valor y 5 mucho valor

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Trabajo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compromiso social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Investigación socioeducativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo en red	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en la dinámica organizativa e institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación continua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfacción y enriquecimiento personal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creatividad y flexibilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Puedes indicar otros valores o potenciales

.....

.....

.....

.....

.....

29. Si tuvieses opción durante los próximos 5 años ¿cambiarías de recurso o colectivo, dentro del ámbito social? *

Marca solo un óvalo.

- Muy probable
- Poco probable
- No me lo he planteado

30. En caso afirmativo ¿hacia que colectivo cambiarías? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Personas mayores
- Discapacidad
- Drogodependencias
- Mediación familiar
- Inmigración
- Cooperación internacional
- Mujeres
- Ámbito escolar
- Gestión y coordinación
- Otro:

31. Si tuvieses opción durante los próximos 5 años ¿cambiarías a un empleo con mejores condiciones labores fuera del ámbito social? *

Marca solo un óvalo.

- Muy probable
 Poco probable
 No me lo he planteado

32. ¿Te gustaría finalizar tu vida laboral trabajando de educador en un centro de menores? *

Marca solo un óvalo.

- Si
 No
 No me lo he planteado

33. A continuación aparecen algunas FUNCIONES específicas derivadas de la ATENCIÓN DIRECTA A NIÑOS Y ADOLESCENTES. Valora el grado de desarrollo de estas funciones en tu práctica profesional *

1 nada desarrollada y 5 muy desarrollada

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Atender las necesidades afectivas de los menores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atender las necesidades básicas (alimentación, higiene, salud, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinamizar el grupo educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompañar al menor en los espacios de la vida cotidiana (televisión, ocio, compras, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar educativamente el desinternamiento del menor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abordar los episodios de violencia y crisis con intervenciones educativas de contención	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolver conflictos derivados de la convivencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompañar educativamente a los menores en la realización de las tareas domésticas (limpieza, cocinar, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicar sanciones y correcciones para mejorar la conducta de los menores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar procesos de inserción sociolaboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollar acciones para el apoyo escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinamizar el ocio y el tiempo libre de los menores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover valores y favorecer la adquisición de habilidades sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. A continuación aparecen algunas FUNCIONES específicas derivadas de la SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA. Valora el grado de desarrollo de estas funciones en tu práctica profesional *

1 nada desarrollada y 5 muy desarrollada

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Realizar tutorías individualizadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar el proyecto educativo individual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicar los procedimientos establecidos para las situaciones más habituales (salidas, autorización visitas, permisos, fugas, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar los documentos estandarizados (observación, seguimiento, etc) para registrar la intervención	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordinación con profesionales de otros recursos (sanidad, escolar, tiempo libre, justicia, inserción laboral, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contactar con personas de la red social del menor (familiares, amigos, voluntarios, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar tareas administrativas relacionadas con la gestión económica y la financiación del centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de nuevos proyectos que puedan mejorar la intervención que se realiza con los menores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar orientación familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseñar el proyecto de intervención grupal para cada grupo educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar en el proceso de evaluación inicial de los menores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar informes socioeducativos sobre los menores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar la evaluación y el informe final del proyecto educativo individual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. A continuación aparecen algunas FUNCIONES específicas derivadas del TRABAJO EN EQUIPO. Valora el grado de desarrollo de estas funciones en tu práctica profesional *

1 nada desarrollada y 5 muy desarrollada

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Participación activa en las reuniones de equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar sesiones de supervisión sobre el trabajo educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompañar la integración de educadores/as nuevos en el centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actualizar las habilidades y los conocimientos propios a través de la formación continua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implicación en tareas relacionadas con un sistema de gestión de la calidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervisar a alumnos de prácticas en el centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar en la elaboración del proyecto educativo de centro y la programación anual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en las reuniones de seguimiento y revisión de los proyectos educativos individuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinamización de acciones para favorecer la comunicación en el equipo educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Indica cualquier otra función que consideres importante en tu práctica profesional y que no se haya mencionado

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 2.

Informe detallado del análisis estadístico multivariante

1. Estudio de la Satisfacción.

➤ Estudio de las relaciones entre las diferentes dimensiones de la satisfacción

En la encuesta se han estudiado 8 aspectos de la satisfacción de los encuestados con su trabajo, midiéndose cada uno de ellos en una escala de 1 a 5. Los valores medios y las desviaciones típicas obtenidas para cada uno de estos aspectos en los 495 individuos de la muestra se recogen a continuación.

Tabla 1. Media y desviación típica.

	Media	Desviación típica	N del análisis
Salario	3,44	,955	495
Horarios	3,53	,941	495
Funciones	3,88	,831	495
Estabilidad	3,86	1,126	495
Organización	3,70	,878	495
Menores	4,06	,782	495
Familias	3,33	1,039	495
Coordinación	3,34	,999	495

Fuente. Elaboración propia

Estos ocho aspectos no son independientes unos de otros, existiendo relaciones entre ellos, tal como se recoge en la tabla nº26b (ver anexo 3) que refleja los coeficientes de correlación lineal entre las variables (Cuadras, 2008). Para cada par de éstas la tabla recoge el valor obtenido de dicho coeficiente, así como el correspondiente p-value.

Tabla 2. Matriz de correlaciones. Análisis de la satisfacción.

	Salario	Horarios	Funcion	Estabili	Organiza	Menores	Familias	Coordina
Salario		0.3160	0.3998	0.1500	0.3198	0.2758	0.2518	0.1510
		0.0000	0.0000	0.0008	0.0000	0.0000	0.0000	0.0007
Horarios	0.3160		0.4270	0.1849	0.3776	0.2449	0.2830	0.3080
	0.0000		0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000
Funcion	0.3998	0.4270		0.2665	0.5479	0.4532	0.3752	0.3794
	0.0000	0.0000		0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000
Estabili	0.1500	0.1849	0.2665		0.2637	0.3014	0.2146	0.1758
	0.0008	0.0000	0.0000		0.0000	0.0000	0.0000	0.0001
Organiza	0.3198	0.3776	0.5479	0.2637		0.5016	0.4732	0.4979
	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000		0.0000	0.0000	0.0000
Menores	0.2758	0.2449	0.4532	0.3014	0.5016		0.5935	0.4455
	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000		0.0000	0.0000
Familias	0.2518	0.2830	0.3752	0.2146	0.4732	0.5935		0.6369
	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000		0.0000
Coordina	0.1510	0.3080	0.3794	0.1758	0.4979	0.4455	0.6369	
	0.0007	0.0000	0.0000	0.0001	0.0000	0.0000	0.0000	

Fuente: elaboración propia

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Destaca en la tabla el hecho de que las correlaciones, aunque no demasiado elevadas, son todas ellas positivas y muy significativas estadísticamente (p-values mucho menores que 0.05).

Con el fin de analizar la estructura de las relaciones en las variables y detectar factores subyacentes que sintetizen la variabilidad observada en estas 8 variables se ha llevado a cabo un Análisis factorial de Correlaciones (Cuadras, 2008). El análisis se ha llevado a cabo mediante el software SPSS, utilizándose el método de Componentes Principales para obtener la estructura factorial inicial y realizando luego un giro Varimax de la misma para encontrar una estructura más interpretable.

En la siguiente tabla se recoge la varianza explicada por los tres factores obtenidos en el análisis. Se han retenido en la estructura factorial inicial sólo aquellos factores que explicaban una varianza superior a la unidad.

Tabla 3. Varianza total explicada

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,493	31,167	31,167
2	1,892	23,647	54,814
3	1,097	13,717	68,531

Fuente: elaboración propia

Los tres factores considerados explican más de dos terceras partes de la variabilidad total de las 8 variables. Con el fin de interpretar dichos factores, en la siguiente tabla se recogen sus correlaciones con cada una de las ocho variables analizadas.

Tabla 4. Matriz de componentes rotados

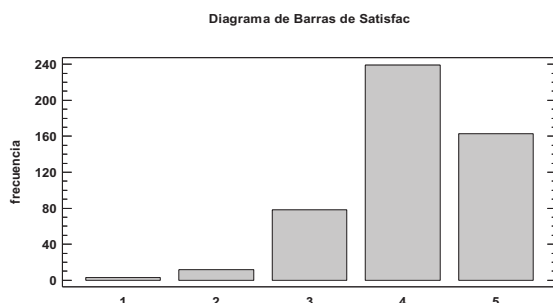
	Componente		
	1	2	3
Salario	,036	,792	,058
Horarios	,203	,712	,013
Funciones	,382	,664	,207
Estabilidad	,128	,108	,961
Organización	,597	,468	,174
Menores	,698	,219	,304
Familias	,853	,148	,066
Coordinación	,847	,125	-,028

Fuente: elaboración propia

- El primer factor está asociado a la satisfacción con los aspectos: **intervención con las familias, coordinación con otros agentes y trabajo directo con los menores**. Es decir con aspectos relacionados con la intervención profesional, con la atención socioeducativa en diferentes ámbitos.
 - El segundo factor está asociado a la satisfacción con los aspectos: **salarios, horarios y funciones**. Por lo tanto relacionado con las condiciones laborales y con la organización del trabajo.
 - El Factor 3 está asociado a la satisfacción con la **estabilidad laboral**.
 - El aspecto dinámica organizativa e institucional, está asociado en parte con el Factor 1 y en parte con el Factor 2.
- **Relación de la satisfacción global con sus dimensiones y con los factores asociados.**

En la encuesta, adicionalmente a las cuestiones relativas a estos ocho aspectos de la satisfacción, se ha preguntado también por el nivel global de satisfacción de los encuestados. En la siguiente figura se sintetizan las respuestas obtenidas para esta variable.

Gráfico 47. Satisfacción global



Fuente: elaboración propia

Para estudiar la relación de este nivel global de satisfacción con los ocho aspectos parciales considerados se ha ajustado un modelo de regresión múltiple (Cuadras, 2008), utilizando la satisfacción global como variable dependiente y dichos ocho aspectos como variables explicativas. Los resultados, obtenidos mediante el software Statgraphics, se recogen a continuación, y ponen de manifiesto que el conjunto de las ocho variables explican un 46% de la variabilidad total de la satisfacción global

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Tabla 5. Variabilidad de la satisfacción global

		Error	Estadístico	
Parámetro	Estimación	Estándar	T	Valor-P
CONSTANTE	0.983167	0.170716	5.75908	0.0000
Salario	0.104884	0.0309832	3.38519	0.0008
Horarios	0.178351	0.0321465	5.54806	0.0000
Funcion	0.180468	0.0417429	4.32333	0.0000
Estabili	-0.0131889	0.0248662	-0.530396	0.5961
Organiza	0.246227	0.0405155	6.07736	0.0000
Menores	0.140849	0.045409	3.10178	0.0020
Familias	0.0508626	0.0370093	1.37432	0.1700
Coordina	-0.0511066	0.0361229	-1.4148	0.1578

R-cuadrada = 46.7617 por ciento

Fuente: elaboración propia

Si en vez de utilizar como variables explicativas las ocho variables mencionadas se consideran únicamente los tres factores obtenidos del análisis factorial, los resultados obtenidos del correspondiente modelo de regresión son los siguientes:

Tabla 6.

		Error	Estadístico	
Parámetro	Estimación	Estándar	T	Valor-P
CONSTANTE	4.10505	0.0266144	154.242	0.0000
Fact_1	0.300963	0.0266413	11.2969	0.0000
Fact_2	0.423526	0.0266413	15.8974	0.0000
Fact_3	0.100866	0.0266413	3.78607	0.0002

R-cuadrada = 44.5624 por ciento

Como se aprecia los tres factores tienen un efecto muy significativo estadísticamente, explican en conjunto prácticamente la misma parte de la variabilidad total que las ocho variables individuales (44.6% frente a 46.8%), y teniendo respecto a aquéllas la ventaja de que, al estar incorrelacionados, es posible particionar esa parte explicada en términos independientes asociados a cada uno de dichos factores.

En la siguiente tabla se recoge el Análisis de la Varianza de los resultados de este último ajuste.

Tabla 7. ANOVA adicional para Variables en el Orden Ajustado

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
Fact_1	44.746	1	44.746	127.62	0.0000
Fact_2	88.6109	1	88.6109	252.73	0.0000
Fact_3	5.02592	1	5.02592	14.33	0.0002
Modelo	138.383	3			

Fuente: elaboración propia

De la tabla anterior se deduce que de la variabilidad en la satisfacción global explicada por los tres factores, el Factor 2 (*salarios, horarios y funciones*) es el más importante, explicando el 64% de la misma, seguido por el Factor 1 (*intervención con las familias, coordinación con otros agentes y trabajo directo con los menores*), que explica el 32%, mientras que el Factor 3 (*estabilidad laboral*) explica el 4% restante.

➤ **Relación de los factores de satisfacción con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de los diferentes factores de satisfacción con las siguientes variables (sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad). La significación de los efectos de estas seis variables sobre la satisfacción global y sobre los tres factores encontrados se ha estudiado realizando los correspondientes Análisis de la Varianza (Romero & Zúnica, 2008). Los resultados obtenidos se exponen a continuación.

a) Relación de las variables con la Satisfacción global

El cuadro resumen del Análisis de la Varianza para esta variable se recoge a continuación:

Tabla 8. Análisis de Varianza para Satisfac - Suma de Cuadrados Tipo III

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	3.43719	2	1.7186	2.98	0.0519
B:Entidad	10.988	3	3.66265	6.34	0.0003
C:Género	0.0110883	1	0.0110883	0.02	0.8898
D:edad_cod	0.623016	5	0.124603	0.22	0.9557
E:Título_cod	2.70217	4	0.675543	1.17	0.3232
F:antig_cod	4.89535	2	2.44768	4.24	0.0150
RESIDUOS	270.757	469	0.577307		
TOTAL (CORREGIDO)	305.659	486			

Fuente: elaboración propia

Se aprecia que ha resultado muy significativo el efecto de la Entidad (p-val = 0.0003), significativo el efecto de la antigüedad (p-val = 0.015) y casi significativo el efecto del Sistema (p-val = 0.052). Con el fin de interpretar los efectos significativos obtenidos, en la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

Tabla 9. Medias por Mínimos Cuadrados para la Satisfacción global¹

<i>Nivel</i>	<i>Media</i>	edad_cod	
MEDIA GLOBAL	4.06488	20_25	4.1057
Sistema		26_30	4.1188
C_día	4.10176	31_35	4.08612
Judicial	4.15488	36_40	4.08212
Proteccion	3.93799	41_45	4.01377
Entidad		>45	3.98275
Aconfesional	4.25117	Titulo_cod	
Otros	3.88746	1Edu_social	4.00877
Publica	3.82184	2Trab_social	3.91916
Religiosa	4.29904	3Relacion	4.05264
Género		4No_relac	4.26143
mujer	4.05982	5No_univ	4.08237
varon	4.06993	antig_cod	
		0_3	4.21489
		4_9	3.93134
		>=10	4.0484

Fuente: elaboración propia

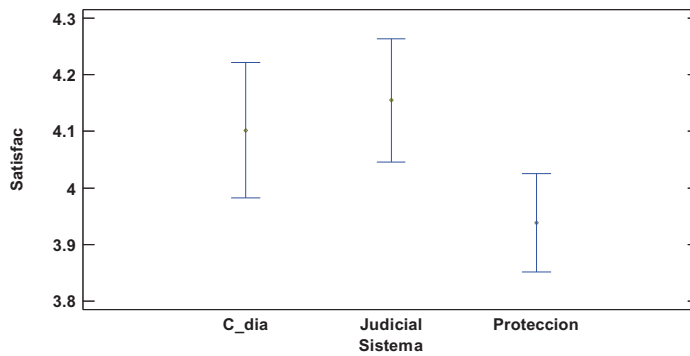
Cuando el efecto de una variable con más de dos variantes resulta significativo, hay que concretar entre cuáles de dichas variantes existe una diferencia de valores medios estadísticamente significativa. En las siguientes figuras, con el fin de concretar este aspecto para las tres variables cuyo efecto sobre el Factor 1 ha resultado importante, se grafican los intervalos LSD ("Least Significant Difference") para las medias de cada una de las variantes de la variable considerada. En estas figuras, la diferencia entre las medias de dos variantes es significativa si los respectivos intervalos LSD no se solapan.

- *Efecto del Sistema sobre la satisfacción global.*

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

¹ Estos valores medios ajustados por Mínimos Cuadrados los estima el software considerando para cada variante de una variable una situación hipotética en la que las restantes variables se encontraran en una situación promedia. Así, por ejemplo, la media 4.102 obtenida para la satisfacción global en Centros de día, está estimada para una población hipotética en la que el 50% fueran varones y el 50% mujeres, los cuatro tipos de Entidades estuvieran igual representadas, etc. De esta forma las medias están corregidas de los posibles sesgos que resultaría del hecho de que, por ejemplo, en los Centros de día el porcentaje de mujeres sea mayor que en los Judiciales, con lo que si el Género influyera sobre la variable estudiada podría aparecer una diferencia entre los dos tipos de entidades.

Gráfico 1. Intervalos LSD para Sistema



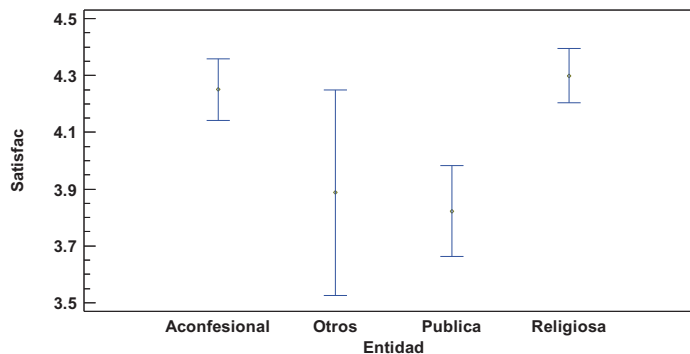
Fuente: elaboración propia

El valor medio de la satisfacción global es significativamente mayor en los sistemas judiciales que en los de protección; la diferencia de medias entre los centros de día y los de protección es casi significativa estadísticamente, no siendo significativa la diferencia de medias entre judiciales y centros de día.

- Efecto de la Entidad sobre la satisfacción global.

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 2. Intervalos LSD para Entidad

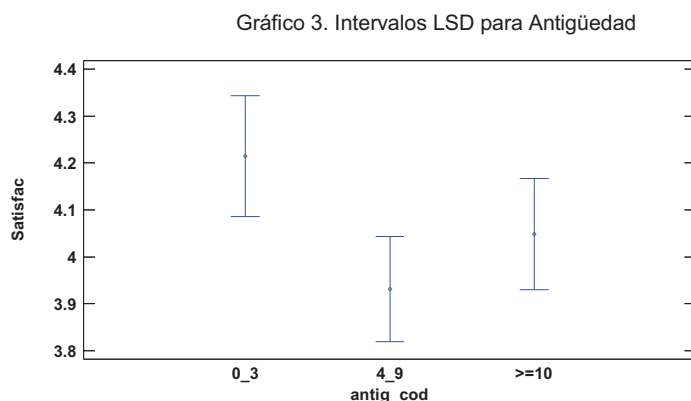


Fuente: elaboración propia

El valor medio de la satisfacción global es significativamente mayor en las entidades Aconfesionales y Religiosas que en las Públicas, no siendo significativas ninguna de las restantes diferencias de medias. Posiblemente las diferencias con el grupo Otros no resultan significativas en ningún caso, por el escaso número de individuos encuestados de este grupo.

- Efecto de la Antigüedad sobre la satisfacción global.

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable



Fuente: elaboración propia

El valor medio de la satisfacción global es significativamente mayor en las personas de poca antigüedad (0-3 años) que en las de antigüedad intermedia (4-9 años). El grupo de antigüedad mayor de 9 años se sitúa en una posición intermedia, no llegando a ser significativas sus diferencias con ninguno de los otros dos grupos.

b) Relación de las variables con el Factor 1 (*intervención con las familias, coordinación con otros agentes y trabajo directo con los menores*).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 10. Análisis de Varianza para Fact_1 - Suma de Cuadrados Tipo III

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	15.7263	2	7.86314	8.60	0.0002
B:Entidad	6.73883	3	2.24628	2.46	0.0625
C:Género	0.00940214	1	0.00940214	0.01	0.9193
D:edad_cod	6.16969	5	1.23394	1.35	0.2425
E:Titulo_cod	2.69864	4	0.67466	0.74	0.5668
F:antig_cod	7.04397	2	3.52199	3.85	0.0220
RESIDUOS	429.059	469	0.914839		
TOTAL (CORREGIDO)	485.149	486			

Fuente: elaboración propia

Se aprecia que ha resultado muy significativo el efecto del sistema (p-val = 0.002), significativo el efecto de la antigüedad (p-val = 0.022) y casi significativo el efecto de la Entidad (p-val = 0.063)

Con el fin de interpretar los efectos significativos obtenidos, en la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

Tabla 11. Medias ajustadas por Mínimos Cuadrados para Fact_1

Nivel	Media
MEDIA GLOBAL	0.104252
Sistema	
C_dia	0.452514
Judicial	-0.0481282
Proteccion	-0.0916309
Entidad	
Aconfesional	0.322545
Otros	0.0944381
Publica	-0.0773852
Religiosa	0.077408
Género	
mujer	0.0995981
varon	0.108905

edad_cod	
20_25	0.441649
26_30	0.130838
31_35	0.0355151
36_40	0.189679
41_45	-0.112117
>45	-0.0600551
Titulo_cod	
1Edu_social	0.056083
2Trab_social	0.000870725
3Relacion	0.191497
4No_relac	0.174479
5No_univ	0.0983286
antig_cod	
0_3	0.174592
4_9	-0.0628874
>=10	0.20105

Fuente: elaboración propia

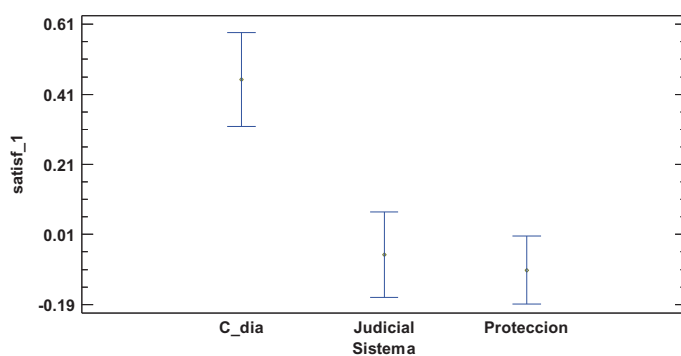
Cuando el efecto de una variable con más de dos variantes resulta significativo, hay que concretar entre cuáles de dichas variantes existe una diferencia de valores medios estadísticamente significativa.

En las siguientes figuras, para cada una de las variables cuyos efectos sobre el Factor 1 han resultado relevantes se grafican los intervalos LSD (de “Least Significant Difference”) para las medias de sus respectivas variantes.

- *Efecto del Sistema sobre el Factor 1 (intervención con las familias, coordinación con otros agentes y trabajo directo con los menores).*

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 4. Intervalos LSD para Sistema



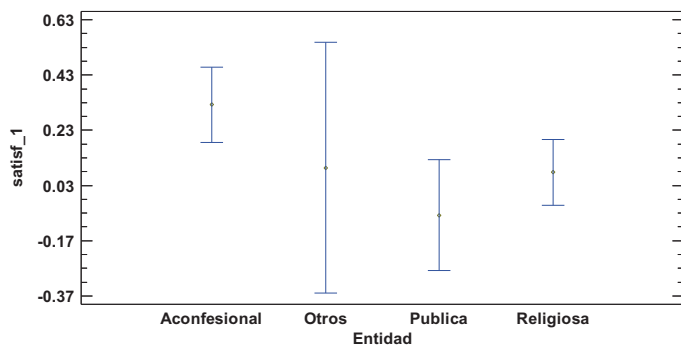
Fuente: elaboración propia

El valor medio de este factor es significativamente mayor en los Centros de Día que en los Judiciales y en los de Protección, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos dos últimos sistemas.

- Efecto de la Entidad sobre el Factor 1 (intervención con las familias, coordinación con otros agentes y trabajo directo con los menores).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 5. Intervalos LSD para Entidad

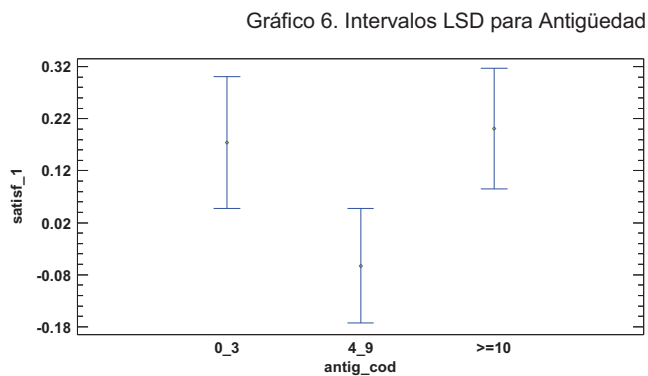


Fuente: elaboración propia

El valor medio de este factor es significativamente mayor en las entidades Aconfesionales que en las Públicas o Religiosas, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos dos últimos tipos de entidades. Las diferencias con el grupo Otros no resultan significativas en ningún caso, por el escaso número de individuos encuestados de este grupo.

- Efecto de la Antigüedad sobre el Factor 1 (intervención con las familias, coordinación con otros agentes y trabajo directo con los menores).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable



Fuente: elaboración propia

El valor medio de este factor es significativamente menor en las personas de antigüedad intermedia que en los de mayor antigüedad, siendo también casi significativa la diferencia con los menos antiguos. No resulta significativa la diferencia de medias entre las antigüedades 0-3 años y mayor que nueve años.

c) Relación de las variables con el Factor 2 (salarios, horarios y funciones).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 12. Análisis de la varianza

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	3.13104	2	1.56552	1.66	0.1915
B:Entidad	9.82409	3	3.2747	3.47	0.0161
C:Género	0.768253	1	0.768253	0.81	0.3674
D:edad_cod	2.4933	5	0.49866	0.53	0.7549
E:Titulo_cod	0.778239	4	0.19456	0.21	0.9350
F:antig_cod	11.486	2	5.74298	6.08	0.0025
RESIDUOS	442.656	469	0.943829		
TOTAL (CORREGIDO)	480.189	486			

Todas las razones-F se basan en el cuadrado medio del error residual

Fuente: elaboración propia

Para este factor sólo han resultado significativos los efectos de la Entidad y de la Antigüedad. Con el fin de interpretar los efectos significativos obtenidos, en la tabla

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

siguiente se recogen los valores medios ajustados correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

Tabla 13. Medias por ajustadas Mínimos Cuadrados para Fact_2

Nivel	Media
MEDIA GLOBAL	-0.0332279
Sistema	
C_día	0.123585
Judicial	-0.107155
Proteccion	-0.116115
Entidad	
Aconfesional	0.0642051
Otros	-0.159658
Publica	-0.242144
Religiosa	0.204686
Género	
mujer	0.00883618
varon	-0.075292

edad_cod	
20_25	-0.188439
26_30	0.0740975
31_35	0.0171371
36_40	-0.115205
41_45	0.0185544
>45	-0.00551185
Titulo_cod	
1Edu_social	-0.0481203
2Trab_social	-0.106654
3Relacion	0.00181852
4No_relac	-0.010494
5No_univ	-0.00268978
antig_cod	
0_3	0.268202
4_9	-0.156927
>=10	-0.210958

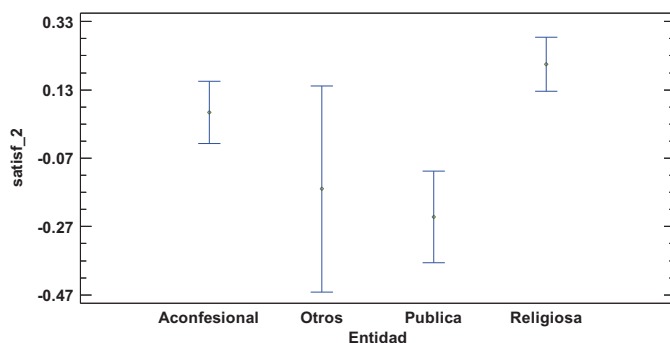
Fuente: elaboración propia

En las siguientes figuras, para cada una de las dos variables cuyos efectos sobre el Factor 2 han resultado significativos, se grafican los intervalos LSD (de "Least Significant Difference") para las medias de sus respectivas variantes.

- Efecto de la Entidad sobre el Factor 2 (salarios, horarios y funciones).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 9. Intervalos LSD para Entidad



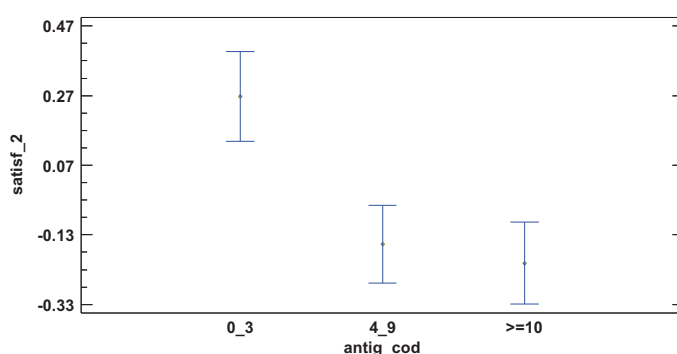
Fuente: elaboración propia

Se constata que el valor medio de este factor es significativamente mayor en las entidades Aconfesionales y Religiosas que en las Públicas, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos dos primeros tipos de entidades. Las diferencias con el grupo Otros no resultan significativas en ningún caso, por el escaso número de individuos encuestados de este grupo.

- Efecto de la Antigüedad sobre el Factor 2 (salarios, horarios y funciones).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 10. Intervalos LSD para Antigüedad



El valor medio de este factor es significativamente mayor en las personas de antigüedad baja que en los otros dos grupos de antigüedad, no resultando significativa la diferencia de medias del Factor 2 entre las antigüedades 4-9 años y mayor que nueve años.

d) Relación de las variables con el Factor 3 (estabilidad laboral).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 14. Análisis de Varianza para Fact_3 - Suma de Cuadrados Tipo III

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	36.897	2	18.4485	21.86	0.0000
B:Entidad	18.913	3	6.30434	7.47	0.0001
C:Género	0.425158	1	0.425158	0.50	0.4781
D:edad_cod	4.36124	5	0.872248	1.03	0.3970
E:Titulo_cod	3.6611	4	0.915275	1.08	0.3634
F:antig_cod	10.1545	2	5.07726	6.02	0.0026
RESIDUOS	395.719	469	0.843751		
TOTAL (CORREGIDO)	490.885	486			

Fuente: elaboración propia

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Para este factor sólo han resultado significativos los efectos de las mismas variables que para el Factor 1: Sistema, Entidad y Antigüedad. En los tres casos los efectos han resultado muy significativos estadísticamente (p-valores menores que 0.01). Con el fin de interpretar los efectos significativos obtenidos, en la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

Tabla 15. Medias ajustadas por Mínimos Cuadrados para Fact_3

<i>Nivel</i>	<i>Media</i>	edad_cod	
MEDIA GLOBAL	-0.182948	20_25	-0.436761
Sistema		26_30	-0.310043
C_día	-0.699903	31_35	-0.176389
Judicial	0.239985	36_40	-0.18474
Proteccion	-0.0889257	41_45	-0.0430002
Entidad		>45	0.053244
Aconfesional	-0.124408	Titulo_cod	
Otros	0.0819064	1Edu_social	-0.0527969
Publica	-0.667543	2Trab_social	-0.298464
Religiosa	-0.0217471	3Relacion	-0.258074
Género		4No_relac	-0.0860772
Mujer	-0.151656	5No_univ	-0.219328
Varon	-0.21424	antig_cod	
		0_3	-0.467592
		4_9	-0.0875045
		>=10	0.00625242

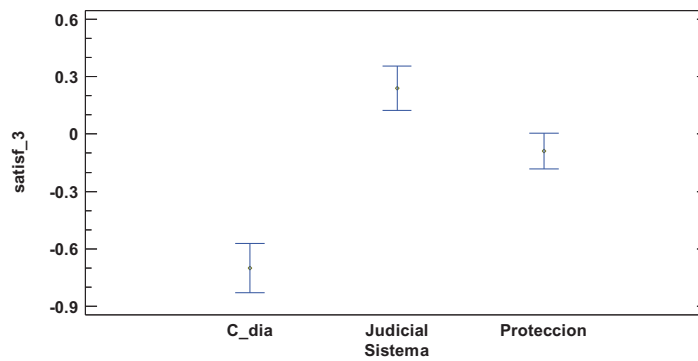
Fuente: elaboración propia

En las siguientes figuras, para cada una de las tres variables cuyos efectos sobre el Factor 3 han resultado significativos, se grafican los intervalos LSD (de “Least Significant Difference”) para las medias de sus respectivas variantes.

- *Efecto del Sistema sobre el Factor 3 (estabilidad laboral).*

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 11. Intervalos LSD para Sistema



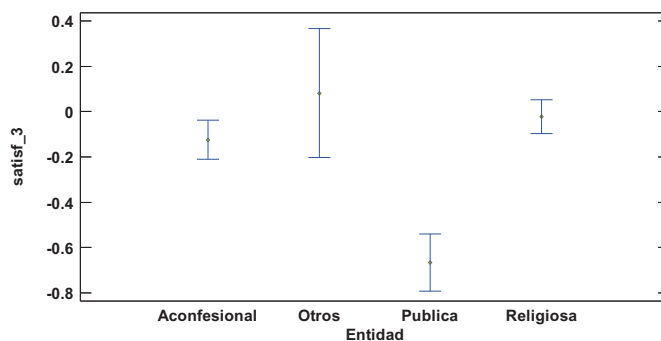
Fuente: elaboración propia

Se constata que el valor medio del Factor 2 es significativamente mayor en los encuestados de sistemas judiciales que en los de Protección, y que este último valor medio es a su vez significativamente mayor que el encontrado en los Centros de día.

- Efecto de la Entidad sobre el Factor 3 (*estabilidad laboral*).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 12. Intervalos LSD para entidad

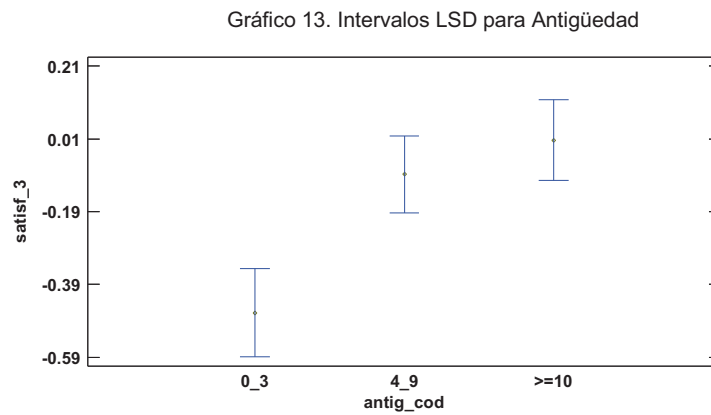


Fuente: elaboración propia

Se constata que el valor medio de este factor es significativamente menor en las entidades Públicas que en los otros tres tipos de entidades, no resultando significativa ninguna de las diferencias entre estas tres últimas en ningún caso, por el escaso número de individuos encuestados de este grupo.

- Efecto de la Antigüedad sobre el Factor 3 (*estabilidad laboral*).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable



Fuente: elaboración propia

El valor medio de este factor es significativamente menor en las personas de antigüedad baja que en los otros dos grupos de antigüedad, no resultando significativa la diferencia de medias de dicho factor entre las antigüedades 4-9 años y mayor que nueve años.

2. Análisis sobre las expectativas de futuro.

➤ Relación entre las tres variables estudiadas.

Existen claras relaciones entre las tres variables, como se aprecia en las siguientes tablas:

- *Relación entre las respuestas: cambio de colectivo y cambio de empleo.*

Tabla 16. Frecuencias para cambio colectivo por cambio empleo

	Muy probable	No se lo ha planteado	Poco probable	Total por Fila
Muy probable	65	15	28	108
	60.19%	13.89%	25.93%	21.82%
No se lo ha plantado	20	111	55	186
	10.75%	59.68%	29.57%	37.58%
Poco probable	23	51	127	201
	11.44%	25.37%	63.18%	40.61%
Total por Columna	108	177	210	495
	21.82%	35.76%	42.42%	100.00%

Fuente: elaboración propia

Aunque sólo el 21.8% consideran como muy probable el que se cambiarían a un empleo fuera del ámbito social, el porcentaje sube al 60.2% entre aquéllos que consideran que muy probablemente cambiarían de recurso o colectivo

- *Relación entre las respuestas a cambio de empleo y jubilación.*

Tabla 17. Frecuencias para cambio de empleo por Jubilación

	no	No se lo ha planteado	si	Total por Fila
Muy probable	75	27	6	108
	69.44%	25.00%	5.56%	21.82%
No se lo ha planteado	32	72	73	177
	18.08%	40.68%	41.24%	35.76%
Poco probable	52	63	95	210
	24.76%	30.00%	45.24%	42.42%
Total por Columna	159	162	174	495
	32.12%	32.73%	35.15%	100.00%

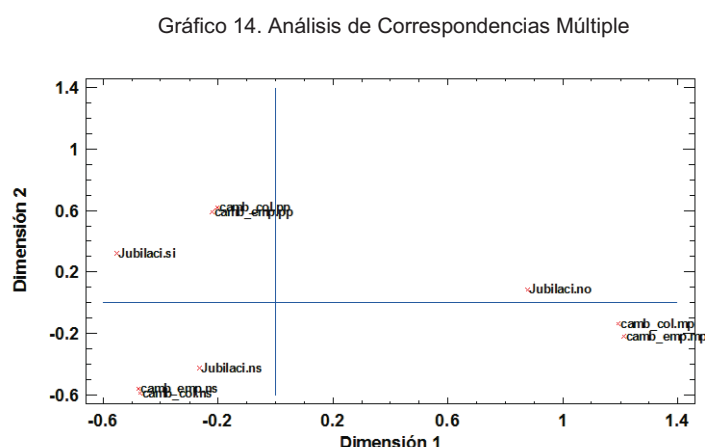
Fuente: elaboración propia

Aunque sólo el 32.1% declaran que no desean finalizar su vida laboral trabajando en un centro de menores, el porcentaje sube al 69.4% entre aquéllos que consideran que muy probablemente cambiarían a un empleo fuera del ámbito social

- *Relación conjunta entre las tres variables.*

Para poner de manifiesto las relaciones existentes entre las respuestas a las tres variables hemos realizado, utilizando el software Statgraphics, un Análisis de Correspondencias Múltiples (Greencare, 2007). Este análisis crea un mapa de las asociaciones entre categorías de dos o más variables de naturaleza cualitativa.

En el siguiente gráfico se refleja la posición de las 9 categorías analizadas en el plano definido por los dos primeros factores resultantes del análisis.



Fuente: elaboración propia

Se aprecia claramente que el primer factor se caracteriza por los valores positivos elevados asociado a las respuestas “cambio colectivo” (muy probable), “cambio empleo” (muy probable) y “jubilación” (no). O sea a las respuestas de quienes consideran que muy probablemente cambiarían de recurso, colectivo o empleo y que no desean jubilarse como educadores/as en un centro de menores.

Por tanto, valores positivos de este factor indican personas descontentas con su trabajo y que desearían cambiarlo.

➤ **Relación de los factores sobre las expectativas con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de dicho factor con las siguientes variables (sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad). La significación de los efectos de estas seis variables sobre el factor se ha estudiado realizando el correspondiente Análisis de la Varianza (Romero & Zúnica, 2013).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza ha sido la siguiente:

Tabla 18. Análisis de Varianza para FACT1 - Suma de Cuadrados Tipo III

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	6.53371	2	3.26685	1.48	0.2295
B:Entidad	47.9259	3	15.9753	7.22	0.0001
C:Género	1.42831	1	1.42831	0.65	0.4221
D:edad_cod	11.8937	5	2.37873	1.08	0.3733
E:Titulo_cod	2.50618	4	0.626546	0.28	0.8889
F:antig_cod	33.5963	2	16.7981	7.59	0.0006
RESIDUOS	1037.72	469	2.21263		
TOTAL (CORREGIDO)	1161.51	486			

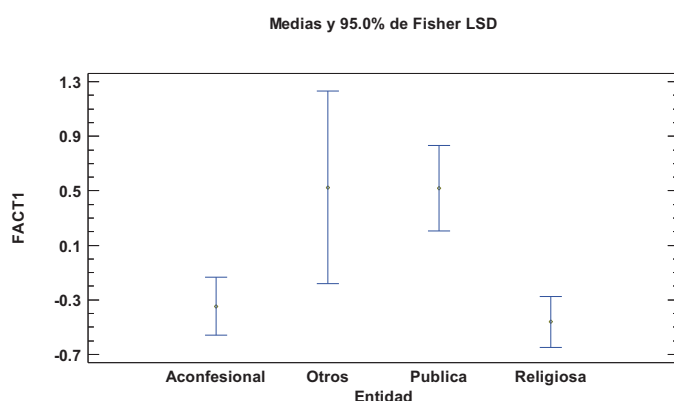
Fuente: elaboración propia

Se constata que tanto la Entidad como la Antigüedad tienen un efecto muy significativo estadísticamente con este factor

a) Efecto de la Entidad sobre el Factor “*personas descontentas con su trabajo y que desearían cambiarlo*”.

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 15.



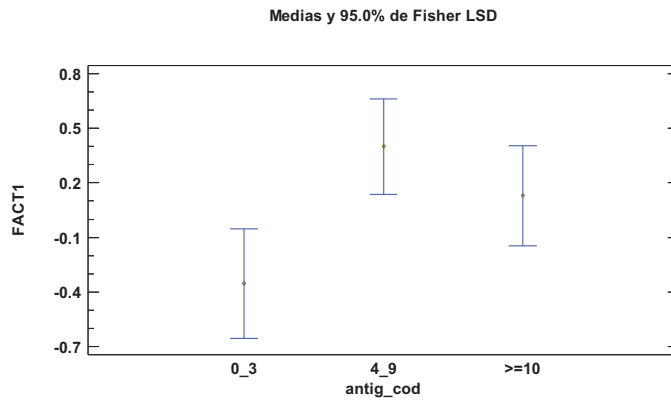
Fuente: elaboración propia.

Se constata que el factor tiene, en promedio, valores significativamente más elevados en los encuestados de entidades Públicas u Otras que en los de las entidades Aconfesionales o Religiosas, no siendo significativa la diferencia de medias entre estas últimas.

b) Efecto de la Antigüedad sobre el Factor “*personas descontentas con su trabajo y que desearían cambiarlo*”.

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 16.



Fuente: elaboración propia

Se constata claramente que los encuestados con menos de cuatro años de antigüedad tienen, en promedio, valores inferiores para este Factor que los del resto de encuestados

3. Estudio de las necesidades de formación.

➤ **Estudio de las relaciones entre las diferentes dimensiones en las necesidades de formación.**

En la encuesta se han estudiado 18 aspectos sobre las necesidades de formación de los encuestados, midiéndose cada uno de ellos en una escala de 1 a 5. Los valores medios y las desviaciones típicas obtenidas para cada uno de estos aspectos en los 495 individuos de la muestra se recogen a continuación.

Tabla 19. Media y desviación típica.

	Media	Desviación típica	N del análisis
Adecuacion	4,05	,761	494
Drogas	3,63	1,040	494
Intercultural	3,34	1,030	494
Violencia	4,17	,944	494
Maltrato	3,94	,999	494
Género	3,54	1,109	494
Filoparental	4,09	,995	494
Metodologia	3,32	1,068	494
Contencion	3,88	1,055	494
Orientación	3,91	1,060	494
Sexualidad	3,76	1,018	494
Conducta	4,28	,848	494
Mental	3,87	,968	494
Coaching	3,67	1,020	494
Comunitario	3,17	1,017	494
Emociones	3,93	1,002	494
Conflictos	4,19	,967	494
Comunicacion	3,96	1,037	494

Fuente. Elaboración propia

Estos dieciocho aspectos no son independientes unos de otros, existiendo relaciones entre ellos, tal como se recoge en la tabla 43b que refleja los coeficientes de correlación lineal entre las variables (Cuadras, 2008). Para cada par de éstas la tabla recoge el valor obtenido de dicho coeficiente, así como el correspondiente p-value. Destaca en la tabla el hecho de que las correlaciones, aunque no demasiado elevadas, son todas ellas positivas y muy significativas estadísticamente (p-values menores que 0.05)

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Tabla 20. Matriz de correlaciones. Análisis necesidades de formación

Matriz de correlaciones																		
	Adecuacion	Drogas	Intercultural	Violencia	Maltrato	Género	Filoparental	Metodologia	Contencion	Orientación	Sexualidad	Conducta	Mental	Coaching	Comunitario	Emociones	Conflictos	Comunicación
Correlación	1,000	0,10	-.100	-.052	0,039	0,054	0,044	0,008	-.058	0,056	0,025	-.056	-.051	0,233	0,098	-.016	0,030	0,036
Adecuacion	0,10	1,000	-.388	-.506	-.313	-.421	-.443	-.296	-.288	-.301	-.333	-.360	-.319	-.247	-.299	-.286	-.374	-.278
Drogas	-.388	1,000	-.447	-.427	-.495	-.387	-.352	-.343	-.355	-.414	-.280	-.212	-.342	-.528	-.423	-.388	-.386	-.386
Intercultural	-.506	-.447	1,000	-.566	-.452	-.508	-.376	-.484	-.428	-.435	-.588	-.448	-.361	-.318	-.424	-.514	-.435	-.435
Violencia	-.313	-.427	-.566	1,000	-.579	-.516	-.391	-.435	-.468	-.479	-.400	-.384	-.413	-.340	-.486	-.479	-.489	-.489
Maltrato	-.421	-.387	-.452	-.579	1,000	-.592	-.294	-.300	-.498	-.496	-.268	-.288	-.379	-.454	-.386	-.383	-.418	-.418
Género	-.443	-.296	-.352	-.508	-.516	1,000	-.502	-.426	-.320	-.516	-.411	-.414	-.368	-.340	-.358	-.430	-.477	-.470
Filoparental	-.296	-.352	-.376	-.427	-.391	-.502	1,000	-.405	-.457	-.477	-.360	-.283	-.420	-.483	-.488	-.448	-.502	-.502
Metodologia	-.352	-.343	-.355	-.435	-.387	-.426	-.405	1,000	-.422	-.422	-.448	-.331	-.448	-.331	-.449	-.509	-.521	-.521
Contencion	-.428	-.435	-.468	-.479	-.498	-.496	-.457	-.422	1,000	-.570	-.448	-.331	-.449	-.331	-.449	-.509	-.521	-.521
Orientación	-.400	-.384	-.413	-.340	-.486	-.479	-.400	-.448	-.331	1,000	-.480	-.346	-.527	-.499	-.607	-.516	-.602	-.602
Sexualidad	-.360	-.318	-.342	-.413	-.479	-.496	-.411	-.477	-.489	-.489	1,000	-.480	-.346	-.527	-.499	-.607	-.516	-.602
Conducta	-.319	-.212	-.342	-.361	-.413	-.479	-.411	-.477	-.489	-.489	-.480	1,000	-.493	-.420	-.397	-.502	-.555	-.578
Mental	-.247	-.299	-.286	-.374	-.278	-.470	-.448	-.448	-.448	-.448	-.346	-.493	1,000	-.377	-.335	-.329	-.408	-.371
Coaching	-.299	-.286	-.374	-.278	-.470	-.448	-.448	-.448	-.448	-.448	-.346	-.493	-.377	1,000	-.525	-.633	-.525	-.529
Comunitario	-.286	-.374	-.278	-.470	-.448	-.448	-.448	-.448	-.448	-.448	-.346	-.493	-.377	-.525	1,000	-.524	-.667	-.706
Emociones	-.374	-.278	-.470	-.448	-.448	-.448	-.448	-.448	-.448	-.448	-.346	-.493	-.377	-.525	-.524	1,000	-.667	-.706
Conflictos	-.278	-.470	-.448	-.448	-.448	-.448	-.448	-.448	-.448	-.448	-.346	-.493	-.377	-.525	-.667	-.667	1,000	-.762
Comunicación	-.470	-.448	-.448	-.448	-.448	-.448	-.448	-.448	-.448	-.448	-.346	-.493	-.377	-.525	-.762	-.762	-.762	1,000
Sip (Unilateral)																		
Adecuacion		0,113	-.122	-.191	-.116	-.164	-.429	-.100	-.106	-.289	-.097	-.128	-.304	0,015	-.361	-.256	-.212	-.212
Drogas	0,113	1,000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000
Intercultural	-.122	-.000	1,000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000
Violencia	-.191	-.000	-.000	1,000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000
Maltrato	-.116	-.000	-.000	-.000	1,000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000
Género	-.164	-.000	-.000	-.000	-.000	1,000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000
Filoparental	-.429	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	1,000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000
Metodologia	-.100	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	1,000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000
Contencion	-.106	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	1,000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000
Orientación	-.289	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	1,000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000
Sexualidad	-.097	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	1,000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000
Conducta	-.128	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	1,000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000
Mental	-.304	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	1,000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000
Coaching	0,015	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	1,000	-.000	-.000	-.000	-.000
Comunitario	-.361	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	1,000	-.000	-.000	-.000
Emociones	-.256	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	1,000	-.000	-.000
Conflictos	-.212	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	-.000	1,000	-.000
Comunicación																		

Fuente: elaboración propia

Con el fin de analizar la estructura de las relaciones en las variables y detectar factores subyacentes que sinteticen la variabilidad observada en estas 18 variables se ha llevado a cabo un Análisis factorial de Correlaciones (Cuadras, 2008). El análisis se ha llevado a cabo mediante el software SPSS, utilizándose el método de Componentes Principales para obtener la estructura factorial inicial y realizando luego un giro Varimax de la misma para encontrar una estructura más interpretable.

En la siguiente tabla se recoge la varianza explicada por los tres factores obtenidos en el análisis. Se han retenido en la estructura factorial inicial sólo aquellos factores que explicaban una varianza superior a la unidad.

Tabla 21. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,050	44,722	44,722
2	1,332	7,399	52,121
3	1,240	6,890	59,011

Fuente: elaboración propia

Los tres factores considerados explican más de dos terceras partes de la variabilidad total de las 18 variables. Con el fin de interpretar dichos factores, en la siguiente tabla se recogen sus correlaciones con cada una de las dieciocho variables analizadas.

Tabla 22. Matriz de componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
Emociones	,831	,207	,028
Comunicacion	,796	,257	,065
Coaching	,746	,170	-,033
Conflictos	,724	,317	,225
Sexualidad	,690	,348	-,052
Contencion	,661	,224	,263
Metodologia	,631	,252	-,028
Comunitario	,624	,318	-,350
Orientación	,589	,423	-,108
Conducta	,580	,340	,493
Género	,270	,747	-,239
Drogas	,109	,719	,134
Filoparental	,309	,715	,004
Violencia	,326	,695	,338
Maltrato	,407	,621	,026
Intercultural	,355	,568	-,291
Mental	,343	,422	,383
Adecuacion	,045	,061	-,616

Fuente: elaboración propia

- El primer factor está asociado principalmente a las necesidades de formación en los aspectos: Gestión de emociones, Habilidades de comunicación, Relación de ayuda y Coaching, Resolución de Conflictos, Afectividad y sexualidad, Contención emocional y física, programación y evaluación, Desarrollo Comunitario. Dimensiones casi todas relacionadas con lo que podríamos denominar **“herramientas para la intervención socioeducativa”**.
- El segundo factor está asociado a necesidades en formación en los aspectos: Violencia de Género, Drogodependencias, Violencia filio-parental, Conductas violentas, Maltrato y abuso infantil, Interculturalidad. Relacionados en gran medida con lo que podríamos denominar **“problemáticas del menor”**
- El tercer factor parece asociado (negativamente) a la variable **“adecuación de la formación”**.

➤ **Relación de los factores sobre las necesidades de formación con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de los diferentes factores sobre las necesidades de formación con las siguientes variables (sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad). La significación de los efectos de estas seis variables sobre la satisfacción global y sobre los tres factores encontrados se ha estudiado realizando los correspondientes Análisis de la Varianza (Romero & Zúnica, 2008). Los resultados obtenidos se exponen a continuación.

a) Relación de las variables con el Factor 1 (Herramientas para la intervención socioeducativa).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 23. Análisis de Varianza para Fact_1 - Suma de Cuadrados Tipo III

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	5.20193	2	2.60097	2.81	0.0613
B:Entidad	3.88223	3	1.29408	1.40	0.2428
C:Género	6.75443	1	6.75443	7.29	0.0072
D:edad_cod	8.22089	5	1.64418	1.78	0.1163
E:Titulo_cod	10.6828	4	2.67071	2.88	0.0222
F:antig_cod	5.45897	2	2.72949	2.95	0.0534
RESIDUOS	433.368	468	0.926001		
TOTAL (CORREGIDO)	488.248	485			

Fuente: elaboración propia

Se aprecia que ha resultado muy significativo el efecto de género (p-val = 0.007), significativo el efecto de la titulación (p-val = 0.022) y casi significativo los efectos de la antigüedad (p-val = 0.053) y del sistema (p-val = 0.061).

Con el fin de interpretar los efectos significativos obtenidos, en la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados² correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

² El sentido de estos valores medios ajustados se ha explicado ya en el apartado anterior relativo a la Satisfacción

Tabla 24. Medias ajustadas por Mínimos Cuadrados para Fact_1

Nivel	Media
MEDIA GLOBAL	-0.183973
Sistema	
C día	-0.185405
Judicial	-0.324008
Proteccion	-0.0425055
Entidad	
Aconfesional	-0.222405
Otros	-0.282134
Publica	-0.203851
Religiosa	-0.0275013
Género	
mujer	-0.0591616
varon	-0.308784

edad_cod	
20_25	-0.344241
26_30	0.0683821
31_35	-0.0662115
36_40	-0.0698285
41_45	-0.338328
>45	-0.35361
Titulo_cod	
1Edu_social	0.0476357
2Trab_social	-0.313746
3Relacion	-0.0645543
4No_relac	-0.185469
5No_univ	-0.403731
antig_cod	
0_3	-0.00581004
4_9	-0.314807
>=10	-0.231301

Fuente: elaboración propia

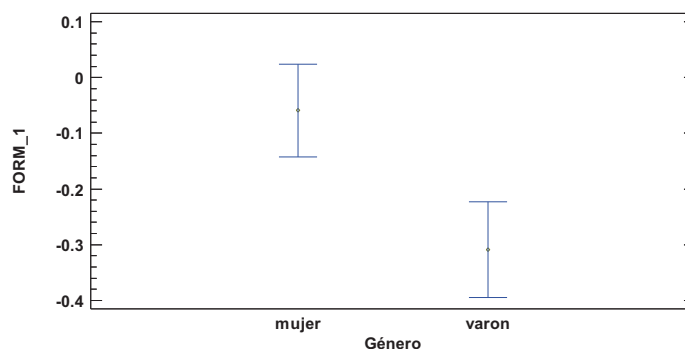
Quando el efecto de una variable con más de dos variantes resulta significativo, hay que concretar entre cuáles de dichas variantes existe una diferencia de valores medios estadísticamente significativa.

En las siguientes figuras, para cada una de las variables cuyos efectos sobre el Factor 1 han resultado relevantes se grafican los intervalos LSD (“Least Significant Difference”) para las medias de sus respectivas variantes.

- Efecto del Género sobre el Factor 1 (Herramientas para la intervención socioeducativa).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 17. Intervalos LSD para Sistema



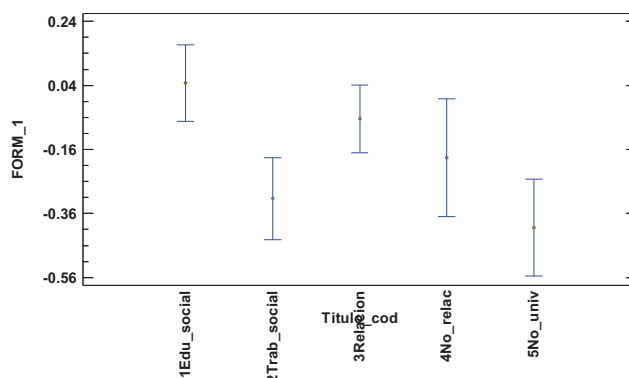
Fuente: elaboración propia

Se constata que el valor medio del Factor 1 es significativamente mayor en las mujeres que en los varones.

- *Efecto de la Titulación sobre el Factor 1 (Herramientas para la intervención socioeducativa).*

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 18. Intervalos LSD para Entidad



Fuente: elaboración propia

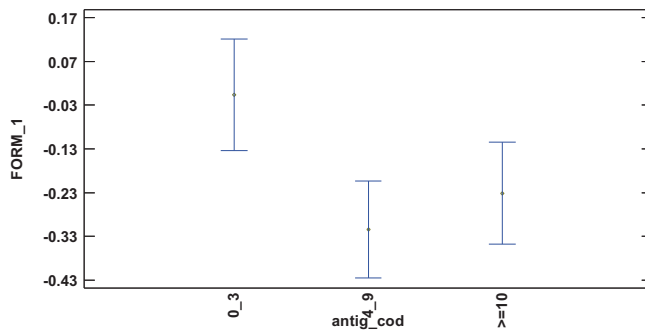
Los valores medios del Factor 1 son significativamente mayores en los titulados de Educación Social y de Titulaciones Relacionadas, que en los titulados de Trabajo Social y No Universitarios, no siendo significativas las diferencias de medias dentro de estos dos grupos.

Las diferencias entre la media del grupo de Titulaciones No Relacionadas y las de los restantes grupos no son significativas en ningún caso, quizás debido al escaso número de individuos encuestados de este grupo.

- *Efecto de la Antigüedad sobre el Factor 1 (Herramientas para la intervención socioeducativa).*

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 19. Intervalos LSD para Antigüedad



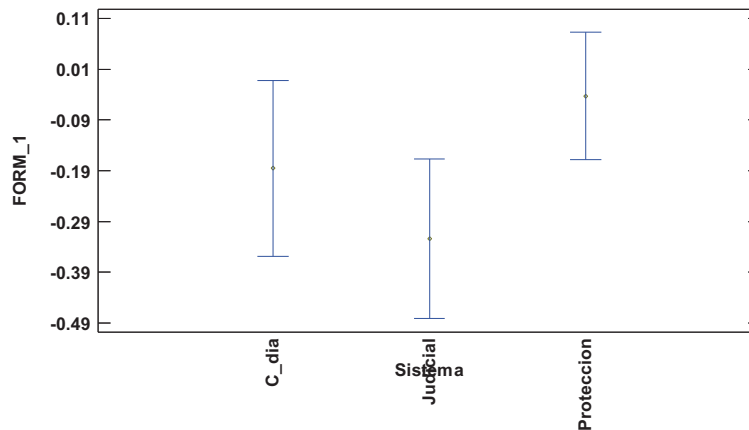
Fuente: elaboración propia

Los encuestados con menor antigüedad (0-3 años) son los que tienen un valor medio más elevado para el Factor 1, siendo prácticamente significativa la diferencia con la media del grupo 4-9 años, y casi significativa la diferencia con el grupo de más de 9 años.

- *Efecto del Sistema sobre el Factor 1 (Herramientas para la intervención socioeducativa).*

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable:

Gráfico 20. Intervalos LSD para Antigüedad



Fuente: elaboración propia

Los encuestados pertenecientes a centros residenciales de protección son los que presentan una mayor media para el Factor 1, mientras que los de centros de medidas judiciales tienen la menor media, ocupando los pertenecientes a Centros de Día una posición intermedia al respecto.

b) Relación de las variables con el Factor 2 (Problemática del menor).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 21. Análisis de la varianza

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	10.8048	2	5.40241	5.84	0.0031
B:Entidad	18.5903	3	6.19677	6.69	0.0002
C:Género	1.80525	1	1.80525	1.95	0.1632
D:edad_cod	5.38288	5	1.07658	1.16	0.3264
E:Titulo_cod	3.26233	4	0.815582	0.88	0.4751
F:antig_cod	3.01475	2	1.50737	1.63	0.1974
RESIDUOS	433.241	468	0.925729		
TOTAL (CORREGIDO)	486.851	485			

Todas las razones-F se basan en el cuadrado medio del error residual

Fuente: elaboración propia

Para este factor han resultado muy significativos los efectos del Sistema (p-val = 0.0031) y de la Entidad (p-val = 0.002). Con el fin de interpretar los efectos significativos obtenidos, en la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

Tabla 22. Medias por ajustadas Mínimos Cuadrados para Fact_2

Nivel	Media	Titulo_cod	
MEDIA GLOBAL	0.00379179	1Edu_social	0.0189253
Sistema		2Trab_social	-0.178325
C día	-0.0826984	3Relacion	0.011523
Judicial	0.248475	4No_relac	0.0802756
Proteccion	-0.154401	5No_univ	0.0865599
Entidad		antig_cod	
Aconfesional	0.158409	0_3	-0.104309
Otros	-0.412789	4_9	0.111682
Publica	0.408418	>=10	0.00400257

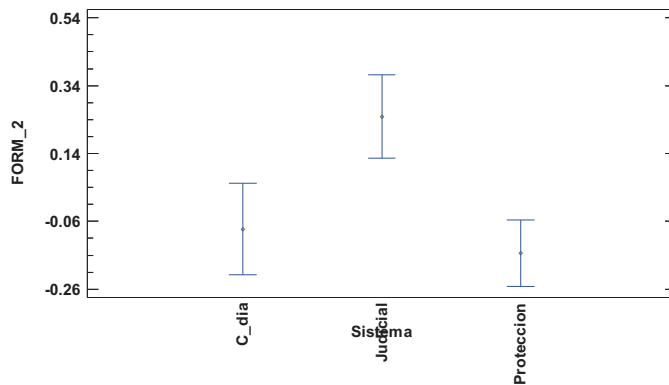
Fuente: elaboración propia

En las siguientes figuras, para cada una de las dos variables cuyos efectos sobre el Factor 2 han resultado significativos, se grafican los intervalos LSD (“Least Significant Difference”) para las medias de sus respectivas variantes.

- *Efecto del Sistema sobre el Factor 2 (problemática del menor).*

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 23. Intervalos LSD para Entidad



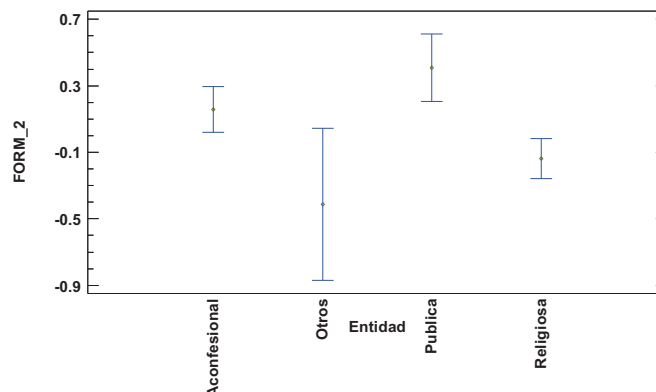
Fuente: elaboración propia

Se constata que el valor medio del Factor 2 es significativamente mayor en los encuestados de Judicial que en los de Centro de Día y Protección, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos últimos.

- Efecto de la Entidad sobre el Factor 2 (problemática del menor).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable:

Gráfico 24. Intervalos LSD para Entidad



Fuente: elaboración propia

Los encuestados de entidades públicas son los que tienen un valor medio más elevado para este factor, siendo significativa la diferencia de su media con las de entidades religiosas y Otras, y casi significativa la diferencia con la de los de entidades aconfesionales. También es significativa la diferencia entre la media de estos últimos y la de los de entidades religiosas, no

llegando a ser significativa la diferencia con la media del grupo Otras, pese a ser ésta la menor de todas, por el escaso número de individuos encuestados de este grupo.

c) Relación de las variables con el Factor 3 (Adecuación de la formación).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 25. Análisis de la varianza

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFEKTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	28.268	2	14.134	16.29	0.0000
B:Entidad	9.57443	3	3.19148	3.68	0.0122
C:Género	0.816402	1	0.816402	0.94	0.3325
D:edad_cod	2.68649	5	0.537298	0.62	0.6851
E:Titulo_cod	10.2027	4	2.55068	2.94	0.0202
F:antig_cod	2.40971	2	1.20485	1.39	0.2503
RESIDUOS	405.947	468	0.867409		
TOTAL (CORREGIDO)	486.971	485			

Fuente: elaboración propia

Para este factor ha resultado muy significativo el efecto de Sistema (p-val =0.000) y significativos los efectos de Entidad y Titulación. Con el fin de interpretar los efectos significativos obtenidos, en la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

Tabla 26. Medias ajustadas por Mínimos Cuadrados para Fact_3

Nivel	Media
MEDIA GLOBAL	-0.163846
Sistema	
C_día	-0.699903
Judicial	0.239985
Proteccion	-0.0889257
Entidad	
Aconfesional	-0.124408
Otros	0.0819064
Publica	-0.667543
Religiosa	-0.0217471
Género	
Mujer	-0.151656
Varon	-0.21424

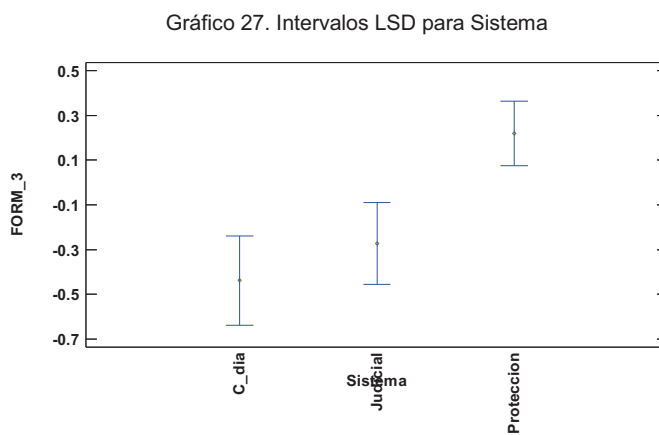
edad_cod	
20_25	-0.0928323
26_30	-0.291685
31_35	-0.216351
36_40	-0.0644031
41_45	-0.164672
>45	-0.153133
Titulo_cod	
1Edu_social	-0.331509
2Trab_social	-0.00583892
3Relacion	-0.348087
4No_relac	-0.0179412
5No_univ	-0.115854
antig_cod	
0_3	-0.0456033
4_9	-0.159024
>=10	-0.286911

Fuente: elaboración propia

En las siguientes figuras, para cada una de las tres variables cuyos efectos sobre el Factor 3 han resultado significativos, se grafican los intervalos LSD (“Least Significant Difference”) para las medias de sus respectivas variantes.

- *Efecto del Sistema sobre el Factor 3 (adecuación de la formación).*

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

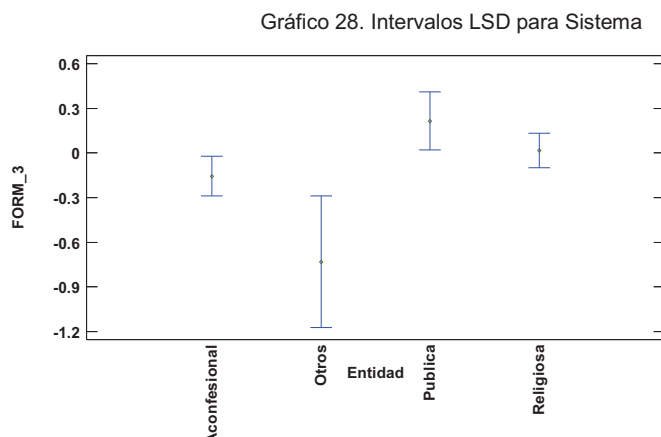


Fuente: elaboración propia

Se constata que el valor medio del Factor 3 es significativamente mayor en los encuestados de sistemas de Protección que en los de Centros de Día o Judiciales, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos dos últimos sistemas.

- *Efecto de la Entidad sobre el Factor 3 (adecuación de la formación).*

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

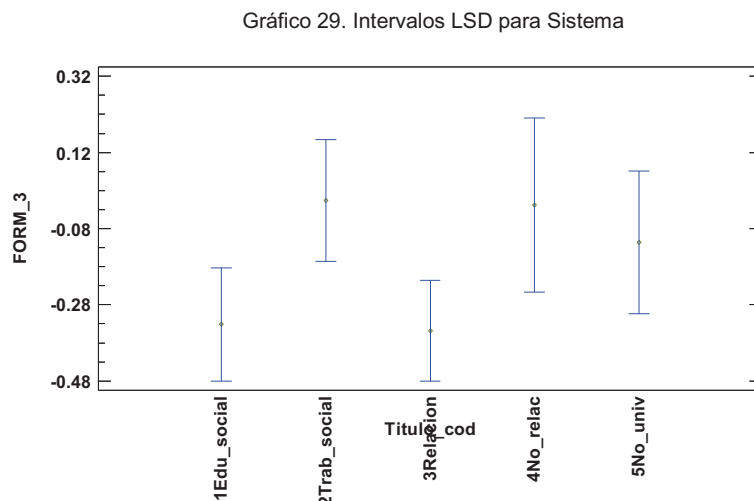


Fuente: elaboración propia

Se constata que Otros tiene el valor medio más bajo para este factor 3, siendo significativas las diferencias de su media con las de Pública y Religiosa, y casi significativa la diferencia de su media con la de las entidades aconfesionales. También resulta significativamente menor la media de estas últimas que la de las entidades públicas.

- Efecto de la Titulación sobre el Factor 3 (adecuación de la formación).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable



Fuente: elaboración propia

Los titulados de Educación Social y de Titulaciones Relacionados tienen valores medios de este Factor 3 inferiores a los de los tres grupos de titulación, si bien sólo resultan significativas (para $\alpha=0.05$) las diferencias entre las medias de dichos dos grupos y la de Trabajo Social.

4. Estudio de las Dificultades en el desarrollo de la práctica profesional.

➤ **Estudio de las relaciones entre las diferentes dimensiones en las dificultades.**

En la encuesta se han estudiado nueve dimensiones en el Grupo de Dificultades cada una de ellas en una escala de 1 a 5. Los valores medios y las desviaciones típicas obtenidas para cada uno de estos aspectos en los individuos de la muestra se recogen a continuación.

Tabla 25. Media y desviación típica.

	Media	Desviación típica	N del análisis
Años	2,66	1,254	495
Condicio	2,89	1,188	495
Exigenci	2,46	1,005	495
Implicac	2,83	1,070	495
Organiza	2,59	1,122	495
Formació	2,47	1,068	495
Concilia	3,06	1,167	495
Promoció	2,96	1,260	495
Agresion	2,72	1,188	495

Fuente. Elaboración propia

Los educadores/as no identifican aspectos que puedan suponer importantes dificultades en su futuro desarrollo profesional. De hecho las valoraciones medias sobre cada parámetro no superan los tres puntos sobre cinco.

Los tres aspectos que se identifican como mayor dificultad son por orden de importancia: la conciliación con la vida familiar, las escasas posibilidades de promoción interna y la precariedad en las condiciones laborales.

Estas nueve dimensiones no son independientes unas de otras, existiendo relaciones entre ellas, tal como se recoge en la tabla de la página siguiente que refleja los coeficientes de correlación lineal entre las variables. Para cada par de éstas, la tabla recoge el valor obtenido de dicho coeficiente, así como el correspondiente p-value.

Destaca en la tabla el hecho de que las correlaciones son todas positivas, resultando todas muy significativas estadísticamente (p-values menores que 0.05).

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Tabla 26. Matriz de correlaciones. Análisis de las dificultades.

Matriz de correlaciones										
	Años	Condicio	Exigenci	Implicac	Organiza	Formació	Concilia	Promoció	Agresion	
Correlación	Años	1,000	,312	,321	,290	,148	,225	,311	,179	,261
	Condicio	,312	1,000	,414	,217	,499	,402	,380	,295	,163
	Exigenci	,321	,414	1,000	,513	,374	,355	,380	,249	,358
	Implicac	,290	,217	,513	1,000	,326	,341	,323	,205	,389
	Organiza	,148	,499	,374	,326	1,000	,602	,240	,354	,227
	Formació	,225	,402	,355	,341	,602	1,000	,359	,271	,316
	Concilia	,311	,380	,380	,323	,240	,359	1,000	,300	,248
	Promoció	,179	,295	,249	,205	,354	,271	,300	1,000	,363
	Agresion	,261	,163	,358	,389	,227	,316	,248	,363	1,000
Sig. (Unilateral)	Años	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Condicio	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Exigenci	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Implicac	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Organiza	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Formació	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Concilia	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Promoció	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Agresion	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fuente: elaboración propia

Con el fin de analizar la estructura de las relaciones entre las dimensiones y detectar factores subyacentes que sintetizen la variabilidad observada en estas nueve variables, se ha realizado un Análisis Factorial de Correlaciones. El análisis se ha llevado a cabo mediante el software SPSS, utilizándose el método de Componentes Principales para obtener la estructura factorial inicial y realizando luego un giro Varimax de la misma para encontrar una estructura más interpretable.

En la siguiente tabla se recoge la varianza explicada por los dos factores obtenidos en el análisis. Se han retenido en la estructura factorial inicial sólo aquellos factores que explicaban una varianza superior a la unidad.

Tabla 27. Varianza total explicada

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.589	39.877	39.877
2	1,079	11.992	51.869

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Fuente: elaboración propia

Los dos factores considerados explican algo más del 50% de la variabilidad total de las nueve variables. Con el fin de interpretar dichos factores, una vez realizado el giro Varimax de la estructura factorial, en la siguiente tabla se recogen sus correlaciones con cada una de las dimensiones analizadas.

Tabla 28. Matriz de componentes rotados

	Componente	
	1	2
Años	,086	,644
Condicio	,728	,197
Exigenci	,368	,647
Implicac	,198	,715
Organiza	,865	,092
Formació	,748	,235
Concilia	,367	,515
Promoció	,454	,320
Agresion	,125	,691

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Fuente: elaboración propia

El primer factor está asociado principalmente a las dimensiones: Precariedad en las Condiciones laborales, Deficiente dinámica organizativa e institucional, y Deficiente formación y especialización. Aspectos relacionados con los que podríamos denominar “condiciones y organización del trabajo”.

El segundo factor está asociado principalmente a las dimensiones: Edad, Elevada exigencia del trabajo, Excesiva Implicación emocional y Riesgo de Agresiones. Aspectos que tienen mayor vinculación con algunas “características específicas de la intervención socioeducativa” que se realiza.

Las dimensiones Conciliación con la vida familiar y Escasas posibilidades de Promoción interna no aparecen claramente asociadas a un único factor, estando la primera algo más relacionada con el Factor 2 y la segunda con el Factor1.

Todas las correlaciones entre las dimensiones y los dos factores han resultado positivas.

➤ **Relación de los factores sobre las dificultades con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de los diferentes factores obtenidos con las siguientes variables (sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad). La

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

significación de los efectos de estas seis variables sobre los dos factores encontrados se ha estudiado realizando los correspondientes Análisis de la Varianza (Romero R., 2008). Los resultados obtenidos se exponen a continuación:

a) Relación de las variables con el Factor 1 (condiciones y organización del trabajo).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 29. Análisis de Varianza para Fact_1 - Suma de Cuadrados Tipo III

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	0.392695	2	0.196348	0.19	0.8244
B:Entidad	1.63202	3	0.544007	0.54	0.6583
C:Género	0.517952	1	0.517952	0.51	0.4756
D:edad_cod	5.32936	5	1.06587	1.05	0.3883
E:Título_cod	1.31105	4	0.327762	0.32	0.8629
F:antig_cod	3.52559	2	1.76279	1.73	0.1776
RESIDUOS	476.618	469	1.01624		
TOTAL (CORREGIDO)	492.676	486			

Fuente: elaboración propia

Se aprecia que ninguna de las variables consideradas ha tenido un efecto estadísticamente significativo sobre el factor 1 del grupo de Dificultades.

En la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados de dicho Factor 1 correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

Tabla 30. Medias ajustadas por Mínimos Cuadrados para Fact_1

Nivel	Casos	Media
MEDIA GLOBAL	487	0.0827838
Sistema		
C_dia	71	0.123689
Judicial	147	0.032244
Proteccion	269	0.0924182
Entidad		
Aconfesional	186	0.0897475
Otros	9	0.0953682
Publica	68	0.154465
Religiosa	224	- 0.00844515
Género		
mujer	271	0.117322
varon	216	0.0482453
edad_cod		
20_25	14	0.388507
26_30	88	-0.120539
31_35	136	0.0574894
36_40	135	0.1204
41_45	57	-0.0526016
>45	57	0.103447
Título_cod		
1Edu_social	99	0.114145
2Trab_social	91	0.027571
3Relacion	216	0.0108966
4No_relac	27	0.109403
5No_univ	54	0.151903
antig_cod		
0_3	98	-0.0289703
4_9	231	0.0431541
>=10	158	0.234168

Fuente: elaboración propia

b) Relación de las variables con el Factor 2 (Características específicas de la intervención socioeducativa).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 31. Análisis de Varianza para Fact_1 - Suma de Cuadrados Tipo III

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	9.81228	2	4.90614	5.39	0.0048
B:Entidad	7.45095	3	2.48365	2.73	0.0435
C:Género	1.47299	1	1.47299	1.62	0.2039
D:edad_cod	5.61496	5	1.12299	1.23	0.2920
E:Título_cod	4.25379	4	1.06345	1.17	0.3239
F:antig_cod	4.8596	2	2.4298	2.67	0.0703
RESIDUOS	426.825	469	0.910074		
TOTAL (CORREGIDO)	480.997	486			

Fuente: elaboración propia

Para este factor ha resultado muy significativo el efecto del Sistema (p-val = 0.0048), significativo el efecto de la Entidad (p-val = 0.0435) y casi significativo el efecto de la Antigüedad (p-val = 0.0703). Con el fin de interpretar los efectos obtenidos, en la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

Tabla 32. Medias por ajustadas Mínimos Cuadrados para Fact_2

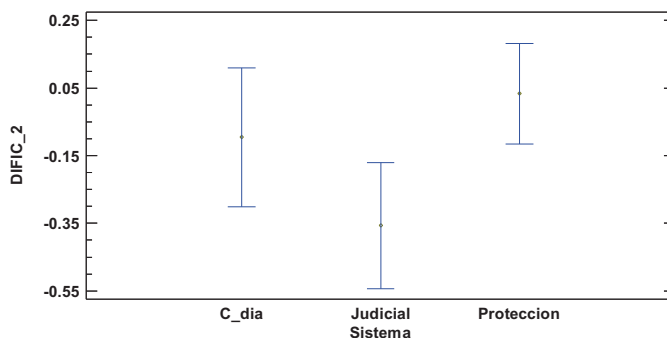
Nivel	Caso	Media			
MEDIA GLOBAL			edad_cod		
Sistema			20_25	14	-0.530911
C_día	71	-0.0958341	26_30	88	-0.06054
Judicial	147	-0.356333	31_35	136	0.0129182
Proteccion	269	0.0332043	36_40	135	-0.0869067
Entidad			41_45	57	0.0523447
Aconfesional	186	-0.304757	>45	57	-0.224831
Otros	9	-0.148143	Título_cod		
Publica	68	0.136219	1Edu_social	99	-0.0492778
Religiosa	224	-0.241936	2Trab_social	91	0.0332259
Género			3Relacion	216	-0.0944388
mujer	271	-0.0814092	4No_relac	27	-0.34249
varon	216	-0.197899	5No_univ	54	-0.245291
			antig_cod		
			0_3	98	-0.326883
			4_9	231	-0.0356292
			>=10	158	-0.0564513

Fuente: elaboración propia

- Efecto del Sistema sobre el Factor 2 (Características específicas de la intervención socioeducativa).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 30. Intervalos LSD para Entidad



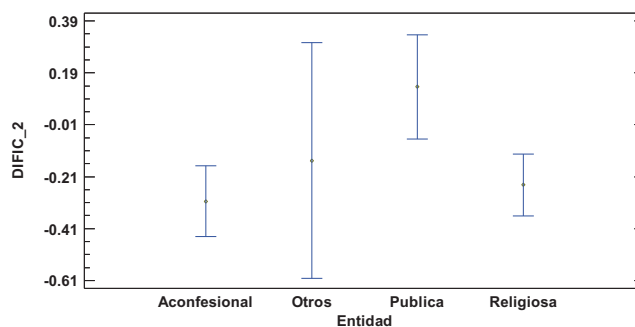
Fuente: elaboración propia

Se constata que el valor medio del Factor 2 es significativamente mayor en los encuestados centros de Protección que en los del sistema Judicial. Los encuestados de Centros de Día ocupan respecto a este factor 2 una posición intermedia a las de los otros dos sistemas, no llegando a ser estadísticamente significativas sus diferencias respecto a éstos.

- Efecto de la Entidad sobre el Factor 2 (Características específicas de la intervención socioeducativa).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 31. Intervalos LSD para Entidad

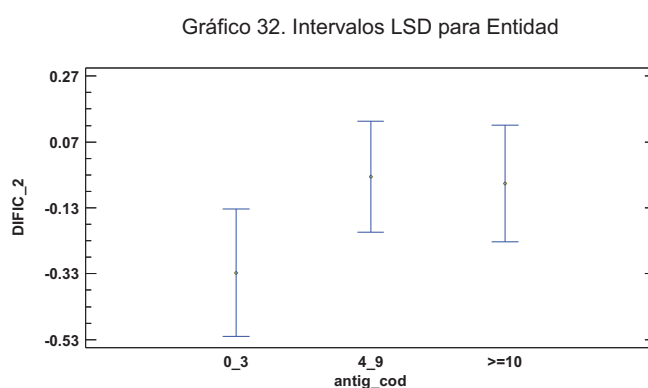


Fuente: elaboración propia

Se constata que el valor medio del Factor 2 es significativamente mayor en los encuestados de entidades Públicas que en los de las entidades Aconfesionales o Religiosas, no siendo significativa la diferencia de medias entre estas últimas. Las diferencias con la media de encuestados del grupo Otros no resultan significativas, posiblemente por el reducido número de encuestados en este grupo.

- *Efecto de la Antigüedad sobre el Factor 2 (Características específicas de la intervención socioeducativa).*

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable



Fuente: elaboración propia

Se constata claramente que los encuestados con menos de cuatro años de antigüedad tienen, en promedio, valores inferiores para este Factor 2 que los del resto de encuestados.

5. Estudio de los Valores añadidos en el desarrollo de la práctica profesional.

➤ **Estudio de las relaciones entre las diferentes dimensiones en los valores.**

En la encuesta se han estudiado ocho dimensiones en el Grupo de Valores cada una de ellas en una escala de 1 a 5. Los valores medios y las desviaciones típicas obtenidas para cada uno de estos aspectos en los individuos de la muestra se recogen a continuación.

Tabla 33. Media y desviación típica.

	Media	Desviación típica	N del análisis
Equipo	4,43	,669	494
Comprom	4,20	,745	494
Investig	3,73	,903	494
Red	3,70	,926	494
Dinámica	3,85	,864	494
Formativ	4,13	,879	494
Enriquec	4,39	,709	494
Flexible	4,21	,794	494

Fuente. Elaboración propia

Los aspectos que se consideran mayores valores o potencialidades de la práctica profesional son: el trabajo en equipo, el enriquecimiento personal, la flexibilidad y creatividad del trabajo y el compromiso social que el mismo supone. Los aspectos menos valorados aunque dentro de puntuaciones siempre medio-altas son: el trabajo en red, la investigación y la participación en la dinámica organizativa.

Estas ocho dimensiones no son independientes unas de otras, existiendo relaciones entre ellas, tal como se recoge en la tabla de la página siguiente que refleja los coeficientes de correlación lineal entre las variables. Para cada par de éstas, la tabla recoge el valor obtenido de dicho coeficiente, así como el correspondiente p-value.

Destaca en la tabla el hecho de que las correlaciones son todas positivas resultando todas muy significativas estadísticamente (p-values menores que 0.05).

Tabla 34. Matriz de correlaciones. Análisis Valores

		Equipo	Comprom	Investig	Red	Dinámica	Formativ	Enriquec	Flexible
Correlación	Equipo	1,000	,478	,324	,334	,341	,397	,409	,314
	Comprom	,478	1,000	,402	,242	,402	,305	,383	,265
	Investig	,324	,402	1,000	,461	,561	,420	,352	,398
	Red	,334	,242	,461	1,000	,577	,422	,350	,350
	Dinámica	,341	,402	,561	,577	1,000	,512	,396	,414
	Formativ	,397	,305	,420	,422	,512	1,000	,599	,528
	Enriquec	,409	,383	,352	,350	,396	,599	1,000	,611
	Flexible	,314	,265	,398	,350	,414	,528	,611	1,000
	Sig. (Unilateral)	Equipo	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Comprom		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Investig		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Red		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Dinámica		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Formativ		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Enriquec		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Flexible		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fuente. Elaboración propia

Con el fin de analizar la estructura de las relaciones entre las dimensiones y detectar factores subyacentes que sintetizan la variabilidad observada en estas nueve variables, se ha realizado un Análisis Factorial de Correlaciones. El análisis se ha llevado a cabo mediante el software SPSS, utilizándose el método de Componentes Principales para obtener la estructura factorial inicial y realizando luego un giro Varimax de la misma para encontrar una estructura más interpretable.

En la siguiente tabla se recoge la varianza explicada por los dos factores obtenidos en el análisis. Dado que sólo un factor explicaba una varianza superior a la unidad, se han retenido en la estructura factorial inicial sólo aquellos factores que explicaban una varianza superior a 0.90.

Tabla 35. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,906	48,831	48,831
2	,936	11,700	60,531
3	,921	11,508	72,039

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Fuente: elaboración propia

Los tres factores considerados explican un 72% de la variabilidad total de las nueve variables. Con el fin de interpretar dichos factores, una vez realizado el giro

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Varimax de la estructura factorial, en la siguiente tabla se recogen sus correlaciones con cada una de las dimensiones analizadas.

Tabla 36. Matriz de componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
Equipo	,278	,158	,765
Comprom	,108	,226	,851
Investig	,189	,726	,281
Red	,219	,804	,064
Dinámica	,262	,792	,219
Formativ	,716	,370	,176
Enriquec	,825	,139	,295
Flexible	,820	,240	,082

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Fuente: elaboración propia

- El primer factor está asociado claramente a las dimensiones: Formación continua, Enriquecimiento personal, y Creatividad / Flexibilidad de la práctica profesional.
- El segundo factor está asociado claramente a las dimensiones: Investigación socioeducativa, Trabajo en Red y Participación en las dinámicas organizativas.
- Por último, el tercer factor está asociado, también claramente, a las dimensiones: Trabajo en Equipo y Compromiso social.

Todas las correlaciones entre las dimensiones y los factores han resultado positivas.

➤ **Relación de los factores sobre las dificultades con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de los diferentes factores obtenidos con las siguientes variables (sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad). La significación de los efectos de estas seis variables sobre los dos factores encontrados se ha estudiado realizando los correspondientes Análisis de la Varianza (Romero R., 2008). Los resultados obtenidos se exponen a continuación.

a) Relación de las variables con el Factor 1 (Formación continua, Enriquecimiento personal, y Creatividad / Flexibilidad de la práctica profesional).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 37. Análisis de Varianza para Fact_1 - Suma de Cuadrados Tipo III

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	1.6201	2	0.810052	0.88	0.4150
B:Entidad	5.32058	3	1.77353	1.93	0.1240
C:Género	0.432193	1	0.432193	0.47	0.4933
D:edad_cod	3.24773	5	0.649545	0.71	0.6188
E:Título_cod	3.33565	4	0.833914	0.91	0.4596
F:antig_cod	3.13477	2	1.56739	1.70	0.1829
RESIDUOS	430.284	468	0.91941		
TOTAL (CORREGIDO)	452.076	485			

Fuente: elaboración propia

Se constata que ninguna de las variables consideradas ha tenido un efecto estadísticamente significativo sobre el Factor 1 del grupo de Valores.

En la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados de dicho Factor 1 correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

Tabla 38. Medias ajustadas por Mínimos Cuadrados para Fact_1

Nivel	Casos	Media	edad_cod		
MEDIA GLOBAL	486	-0.0299332	20_25	14	-0.0432579
Sistema			26_30	88	-0.0039081
C_dia	71	-0.0229587	31_35	135	0.0348763
Judicial	147	-0.112473	36_40	135	-0.00559753
Proteccion	268	0.0456316	41_45	57	-0.230594
Entidad			>45	57	0.0688821
Aconfesional	186	-0.0522191	Título_cod		
Otros	9	0.149079	1Edu_social	98	0.118424
Publica	68	-0.272714	2Trab_social	91	0.0151357
Religiosa	223	0.0561207	3Relacion	216	0.0144262
Género			4No_relac	27	-0.110028
mujer	270	0.00163725	5No_univ	54	-0.187625
varon	216	-0.0615037	antig_cod		
			0_3	98	0.107188
			4_9	231	-0.127575
			>=10	157	-0.0694129

Fuente: elaboración propia

b) Relación de las variables con el Factor 2 (Investigación socioeducativa, Trabajo en Red y Participación en las dinámicas organizativas).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 39. Análisis de Varianza para Fact_1 - Suma de Cuadrados Tipo III

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	3.38382	2	1.69191	1.71	0.1821
B:Entidad	5.35926	3	1.78642	1.80	0.1455
C:Género	2.3107	1	2.3107	2.33	0.1272
D:edad_cod	4.97957	5	0.995913	1.01	0.4135
E:Titulo_cod	3.82926	4	0.957315	0.97	0.4252
F:antig_cod	0.215044	2	0.107522	0.11	0.8971
RESIDUOS	463.28	468	0.989914		
TOTAL (CORREGIDO)	488.793	485			

Fuente: elaboración propia

Se constata que ninguna de las variables consideradas ha tenido un efecto estadísticamente significativo sobre el Factor 2 del grupo de Valores.

En la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados de dicho Factor 2 correspondientes a las diferentes variantes de cada variable

Tabla 40. Medias por ajustadas Mínimos Cuadrados para Fact_2

Nivel	Caso	Media	edad_cod		
MEDIA GLOBAL			20_25	14	0.511898
MEDIA GLOBAL	486	0.196267	26_30	88	0.00355073
Sistema			31_35	135	0.153642
C_dia	71	0.359901	36_40	135	0.250568
Judicial	147	0.117134	41_45	57	0.162886
Proteccion	268	0.111767	>45	57	0.0950596
Entidad			Titulo_cod		
Aconfesional	186	0.160594	1Edu_social	98	0.280628
Otros	9	0.542589	2Trab_social	91	0.34265
Publica	68	0.11335	3Relacion	216	0.128109
Religiosa	223	-0.0314636	4No_relac	27	0.12022
Género			5No_univ	54	0.10973
mujer	270	0.269266	antig_cod		
varon	216	0.123269	0_3	98	0.174846
			4_9	231	0.181266
			>=10	157	0.23269

Fuente: elaboración propia

c) Relación de las variables con el Factor 3 (Trabajo en Equipo y Compromiso social).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 41. Análisis de Varianza para Fact_1 - Suma de Cuadrados Tipo III

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	0.114802	2	0.0574012	0.06	0.9441
B:Entidad	3.16004	3	1.05335	1.06	0.3674
C:Género	0.0256914	1	0.0256914	0.03	0.8725
D:edad_cod	1.24252	5	0.248504	0.25	0.9402
E:Titulo_cod	9.41938	4	2.35484	2.36	0.0525
F:antig_cod	1.59829	2	0.799143	0.80	0.4493
RESIDUOS	466.688	468	0.997197		
TOTAL (CORREGIDO)	484.615	485			

Fuente: elaboración propia

Se constata que ninguna de las variables consideradas ha tenido un efecto estadísticamente significativo sobre el Factor 3 del grupo de Valores.

En la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados de dicho Factor 3 correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

Tabla 42. Medias por ajustadas Mínimos Cuadrados para Fact_2

Nivel	Caso	Media	edad_cod		
MEDIA GLOBAL	486	-0.0483179	20_25	14	-0.204108
Sistema			26_30	88	0.0270517
C_día	71	-0.0203437	31_35	135	0.0292441
Judicial	147	-0.0563923	36_40	135	0.00396467
Proteccion	268	-0.0682177	41_45	57	-0.094839
Entidad			>45	57	-0.0512208
Aconfesional	186	-0.0632982	Titulo_cod		
Otros	9	-0.266005	1Edu_social	98	-0.028207
Publica	68	0.185401	2Trab_social	91	0.0195651
Religiosa	223	-0.0493701	3Relacion	216	0.00538351
Género			4No_relac	27	0.181488
mujer	270	-0.0406206	5No_univ	54	-0.419819
varon	216	-0.0560152	antig_cod		
			0_3	98	0.0647342
			4_9	231	-0.0850644
			>=10	157	-0.124623

Fuente: elaboración propia

6. Análisis de los modelos y metodologías de intervención.

- **Frecuencias con que aparecen los diferentes modelos en las respuestas de los encuestados.**

Tabla 43. Frecuencia absoluta y relativa para modelos.

Modelo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Constructivismo	74	14.9
Psicología positiva - Coaching	149	30.1
Programación neurolingüística	11	2.2
Modelo sistémico – familiar	171	34.5
Modelos cognitivo-conductual	284	57.3
Desarrollo comunitario	63	12.7
Escuelas de la Gestalt	44	8.9
Psicoanálisis	14	2.8
Pedagogía de la vida cotidiana	192	38.8
Modelo de la competencia social	76	15.4
Animación sociocultural	147	29.7
Pedagogía humanista	102	20.6
Pedagogía participativa y educación popular	89	18.0
Ninguno	35	7.1
Otros	41	8.3

Fuente: elaboración propia

Claramente podemos señalar que el modelo cognitivo - conductual es el que más identifican los educadores/as que influye en su práctica profesional (57,3%). Seguido de la pedagogía de la vida cotidiana (38.8%) y del modelo sistémico familiar (34,5%).

Junto a ellos también adquieren importancia a psicología positiva – coaching (30,1 %), la animación sociocultural (29,7%) y la pedagogía humanista (29,6%). Los modelos que menos influencia tienen son el psicoanálisis (2,8%), la programación neurolingüística (2,2%) y las escuelas de la Gestalt (8,9%).

- **Relación de los modelos y metodologías de Intervención con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de los Modelos de Intervención más relevantes con las siguientes variables (sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad). La significación de los efectos de estas seis variables sobre la selección, o no, de cada modelo de intervención no puede realizarse mediante un Análisis de la

Varianza, dado que la variable respuesta considerada (si un determinado modelo es o no seleccionado por cada individuo) es de naturaleza binaria.

La técnica estadística utilizada ha sido la de ajustar los datos correspondientes a cada modelo de intervención a un Modelo de Regresión Logística (Romero & Zúnica, 2013). Estos modelos permiten analizar el efecto de un conjunto de variables explicativas (en nuestro caso, las seis anteriormente indicadas) sobre la probabilidad de que en el individuo se produzca un determinado suceso (en nuestro caso, que se seleccione el modelo de intervención considerado).

Seguidamente se recogen, de forma sintética los resultados obtenidos para cada uno de los 6 modelos estudiados e identificados como más relevantes. Para cada uno se indican las variables que han resultado significativas, precisándose para ellas la naturaleza del efecto encontrado.

a) Modelo cognitivo – conductual.

De los 495 encuestados, 284 (un 57.3%) seleccionaron este modelo de intervención, siendo el más frecuentemente elegido de todos los planteados. Al ajustar las respuestas sobre este modelo al Modelo de Regresión Logística se obtuvo la siguiente significación estadística para las seis variables analizadas.

Tabla 44. Pruebas de Razón de Verosimilitud

Factor	Chi-Cuadrada	Gl	Valor-P
Sistema	32.0061	2	0.0000
Entidad	4.50112	3	0.2122
Género	1.45981	1	0.2270
edad_cod	6.52943	5	0.2581
Titulo_cod	9.10897	4	0.0584
antig_cod	0.928953	2	0.6285

Fuente: elaboración propia

El efecto sobre la probabilidad de elegir este modelo de intervención ha resultado muy significativo para el Sistema (p-val=0.0000) y casi significativo para la titulación (p-val=0.0584)

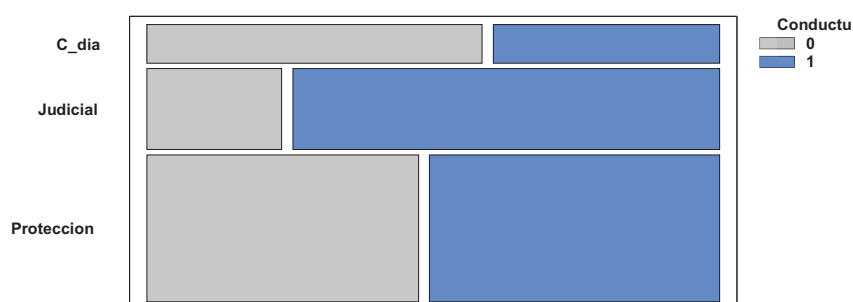
En la tabla siguiente se recogen las frecuencias con las que este modelo ha sido elegido por los encuestados de los diferentes sistemas. Las frecuencias relativas observadas se visualizan también en el gráfico de mosaico correspondiente.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Tabla 45. Frecuencias para Sistema por Conductu

	0	1
C_dia	43	29
	59.72%	40.28%
Judicial	36	114
	24.00%	76.00%
Proteccion	132	141
	48.35%	51.65%
Total por Columna	211	284
	42.63%	57.37%

Gráfico 33. Sistema según Conductual



Tal como se constata en la tabla y en la figura, la frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido más elevada en los encuestados de los centros de medidas judiciales y más baja en los de Centros de Día, situándose los de Centros de Protección en una posición intermedia.

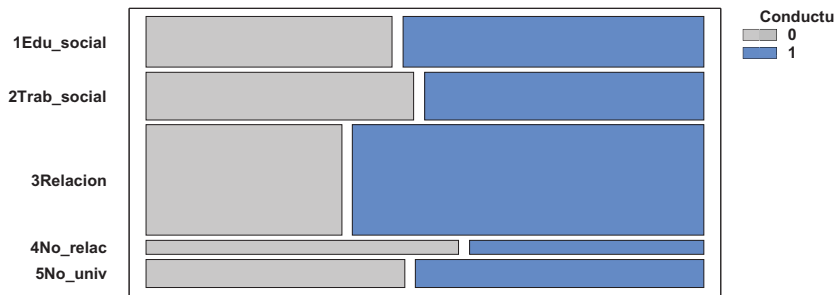
En la tabla siguiente se recogen las frecuencias con las que este modelo ha sido elegido por los encuestados de las diferentes titulaciones. Las frecuencias relativas observadas se visualizan también en el gráfico de mosaico correspondiente.

Tabla 46. Frecuencias para Titulo_cod por Conductu

	0	1
1Edu_social	45	55
	45.00%	55.00%
2Trab_social	46	48
	48.94%	51.06%
3Relacion	78	140
	35.78%	64.22%
4No_relac	16	12
	57.14%	42.86%
5No_univ	26	29
	47.27%	52.73%
Total por Columna	211	284
	42.63%	57.37%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 34. Titulo_cod según Conductual



Tal como se constata en la tabla y en la figura, la frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido algo más alta en los titulados de titulaciones relacionadas y más baja en los de titulaciones no relacionadas, situándose los de los otros tres grupos considerados en una posición intermedia.

b) Pedagogía de la vida cotidiana.

De los 495 encuestados, 192 (un 38.8%) seleccionaron este modelo de intervención. Al ajustar las respuestas sobre este modelo al Modelo de Regresión Logística se obtuvo la siguiente significación estadística para las seis variables analizadas.

Tabla 47. Pruebas de Razón de Verosimilitud

Factor	Chi-Cuadrada	Gl	Valor-P
Sistema	4.64514	2	0.0980
Entidad	3.44191	3	0.3284
Género	0.449558	1	0.5025
edad_cod	2.47332	5	0.7805
Titulo_cod	1.17349	4	0.8824
antig_cod	2.70951	2	0.2580

Fuente: elaboración propia

Sólo el Sistema ha tenido un efecto casi significativo (p-val=0.098) sobre la probabilidad de elegir este modelo de intervención

En la tabla siguiente se recogen las frecuencias con las que este modelo ha sido elegido por los encuestados de los diferentes sistemas. Las frecuencias relativas observadas se visualizan también en el gráfico de mosaico correspondiente.

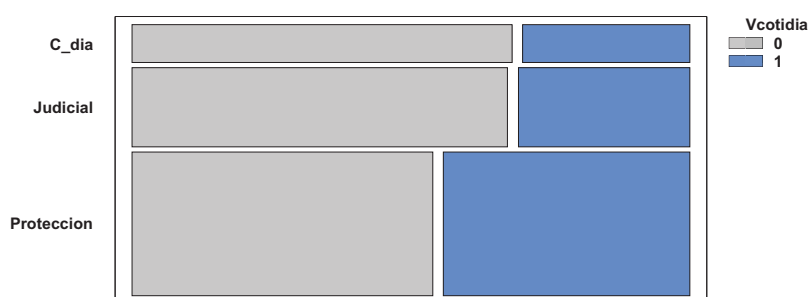
Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Tabla 48. Frecuencias para Sistema por Vcotidia

	0	1
C_dia	50	22
	69.44%	30.56%
Judicial	103	47
	68.67%	31.33%
Proteccion	150	123
	54.95%	45.05%
Total por Columna	303	192
	61.21%	38.79%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 35. Sistema según Vcotidia



Tal como se constata en la tabla y en la figura, la frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido más elevada en los encuestados de Centros de Protección que en los de los otros dos sistemas.

c) Modelo sistémico – familiar.

De los 495 encuestados, 171 (un 34.5%) seleccionaron este modelo de intervención. Al ajustar las respuestas sobre este modelo al Modelo de Regresión Logística se obtuvo la siguiente significación estadística para las seis variables analizadas.

Tabla 49. Pruebas de Razón de Verosimilitud

Factor	Chi-Cuadrada	Gl	Valor-P
Sistema	7.2769	2	0.0263
Entidad	5.66064	3	0.1293
Género	1.61797	1	0.2034
edad_cod	6.64136	5	0.2487
Titulo_cod	27.4436	4	0.0000
antig_cod	0.583052	2	0.7471

El efecto sobre la probabilidad de elegir este modelo de intervención ha resultado significativo para el Sistema ($p\text{-val}=0.0263$) y muy significativo para la titulación ($p\text{-val}=0.0000$)

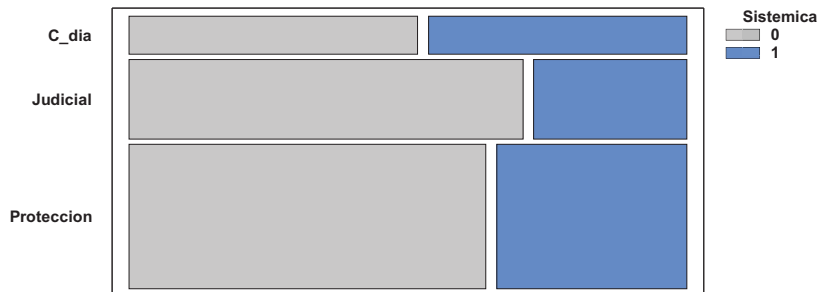
En la tabla siguiente se recogen las frecuencias con las que este modelo ha sido elegido por los encuestados de los diferentes sistemas. Las frecuencias relativas observadas se visualizan también en el gráfico de mosaico correspondiente.

Tabla 50. Frecuencias para Sistema por Sistemica

	0	1
C_día	38	34
	52.78%	47.22%
Judicial	108	42
	72.00%	28.00%
Proteccion	178	95
	65.20%	34.80%
Total por Columna	324	171
	65.45%	34.55%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 36. Sistema según Sistemica



Tal como se constata en la tabla y en la figura, la frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido más elevada en los encuestados de Centros de Día y más baja en los de centros de medidas fudiciales, situándose los de Centros de Protección en una posición intermedia.

En la tabla siguiente se recogen las frecuencias con las que este modelo ha sido elegido por los encuestados de las diferentes titulaciones. Las frecuencias relativas observadas se visualizan también en el gráfico de mosaico correspondiente.

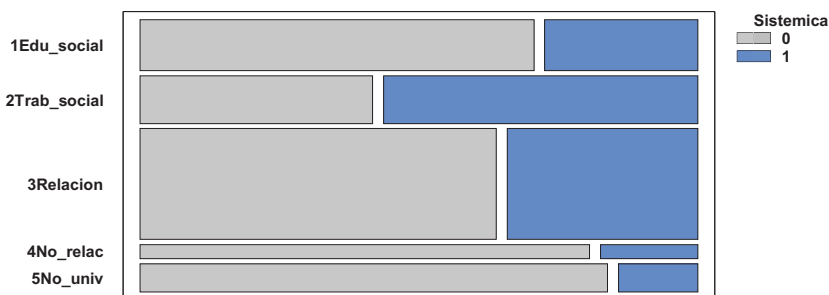
Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Tabla 51. Frecuencias para Titulo_cod por Sistemica

	0	1
1Edu_social	72	28
	72.00%	28.00%
2Trab_social	40	54
	42.55%	57.45%
3Relacion	142	76
	65.14%	34.86%
4No_relac	23	5
	82.14%	17.86%
5No_univ	47	8
	85.45%	14.55%
Total por Columna	324	171
	65.45%	34.55%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 37. Titulo_cod según Sistemica



Tal como se constata en la tabla y en la figura, la frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido especialmente alta en los titulados de Trabajo Social, seguidos por los de titulaciones relacionadas, siendo muy baja en los de titulaciones no relacionadas o no universitarias.

d) Psicología positiva – Coaching.

De los 495 encuestados, 149 (un 30.1%) seleccionaron este modelo de intervención. Al ajustar las respuestas sobre este modelo al Modelo de Regresión Logística se obtuvo la siguiente significación estadística para las seis variables analizadas.

Tabla 52: Pruebas de Razón de Verosimilitud

Factor	Chi-Cuadrada	Gl	Valor-P
Sistema	0.577855	2	0.7491

Entidad	14.0863	3	0.0028
Género	1.00666	1	0.3157
edad_cod	12.5017	5	0.0285
Título_cod	4.74675	4	0.3143
antig_cod	1.25803	2	0.5331

Fuente. Elaboración propia.

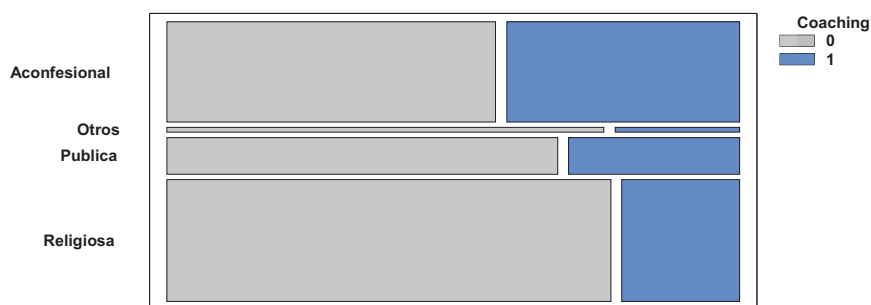
El efecto sobre la probabilidad de elegir este modelo de intervención fue muy significativo para la Entidad (p-val=0.0028) y significativo para la edad (p-val=0.0285)

En la tabla siguiente se recogen las frecuencias con las que este modelo ha sido elegido por los encuestados de las diferentes entidades. Las frecuencias relativas observadas se visualizan también en el gráfico de mosaico correspondiente.

Tabla 53. Frecuencias para Entidad por Coaching

	0	1
Aconfesional	110	78
	58.51%	41.49%
Otros	7	2
	77.78%	22.22%
Publica	48	21
	69.57%	30.43%
Religiosa	181	48
	79.04%	20.96%
Total por Columna	346	149
	69.90%	30.10%

Gráfico 38. Entidad según Coaching



Tal como se constata en la tabla y en la figura, la frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido algo más elevada en los encuestados de entidades aconfesionales que en los de los restantes tipos de entidades.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

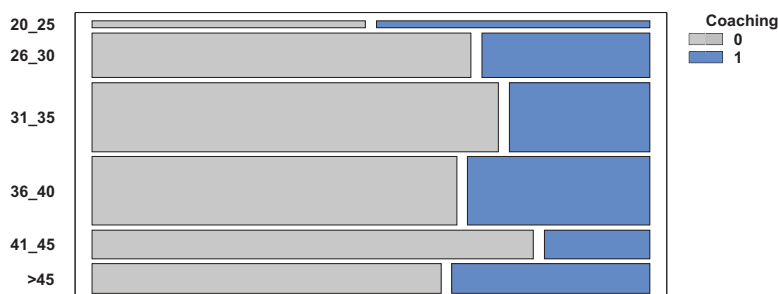
En la tabla siguiente se recogen las frecuencias con las que este modelo ha sido elegido por los encuestados según edades. Las frecuencias relativas observadas se visualizan también en el gráfico de mosaico correspondiente.

Tabla 54. Frecuencias para edad_cod por Coaching

	0	1
20_25	7	7
	50.00%	50.00%
26_30	61	27
	69.32%	30.68%
31_35	101	35
	74.26%	25.74%
36_40	90	45
	66.67%	33.33%
41_45	46	11
	80.70%	19.30%
>45	37	21
	63.79%	36.21%
Total por Columna	342	146
	70.08%	29.92%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 39. Edad_cod según Coaching



Tal como se constata en la tabla y en la figura, la frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido más elevada en los encuestados más jóvenes, seguidos por los de mayor edad y los del grupo 36-40 años. No se aprecia una pauta clara en la relación entre la edad y la selección de este modelo de intervención.

e) Animación sociocultural.

De los 495 encuestados, 147 (un 29.7%) seleccionaron este modelo de intervención. Al ajustar las respuestas sobre este modelo al Modelo de Regresión

Logística se obtuvo la siguiente significación estadística para las seis variables analizadas.

Tabla 55. Pruebas de Razón de Verosimilitud

Factor	Chi-Cuadrada	Gl	Valor-P
Sistema	10.5961	2	0.0050
Entidad	10.5805	3	0.0142
Género	0.141524	1	0.7068
edad_cod	8.81182	5	0.1168
Titulo_cod	8.54124	4	0.0736
antig_cod	0.569726	2	0.7521

Fuente: elaboración propia

El efecto sobre la probabilidad de elegir este modelo de intervención ha resultado muy significativo para el Sistema (p-val=0.0050, significativo para la Entidad (p-val=0.0142) y casi significativo para la titulación (p-val=0.0736)

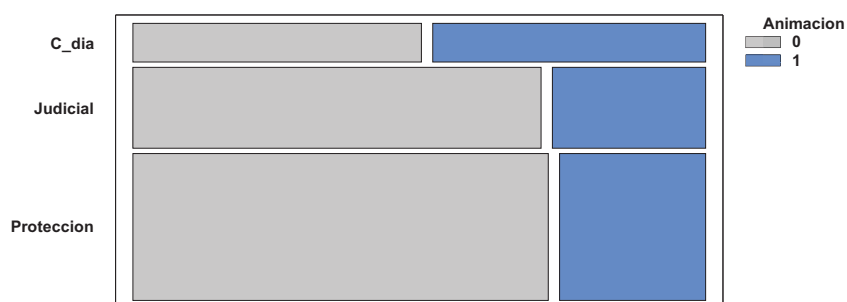
En la tabla siguiente se recogen las frecuencias con las que este modelo ha sido elegido por los encuestados de los diferentes sistemas. Las frecuencias relativas observadas se visualizan también en el gráfico de mosaico correspondiente.

Tabla 56. Frecuencias para Sistema por Animacion

	0	1
C_dia	37	35
	51.39%	48.61%
Judicial	109	41
	72.67%	27.33%
Proteccion	202	71
	73.99%	26.01%
Total por Columna	348	147
	70.30%	29.70%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 40. Sistema según Animacion



Tal como se constata en la tabla y en la figura, la frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido más elevada en los encuestados de Centros de Día que en los de sistema Judicial o de Protección

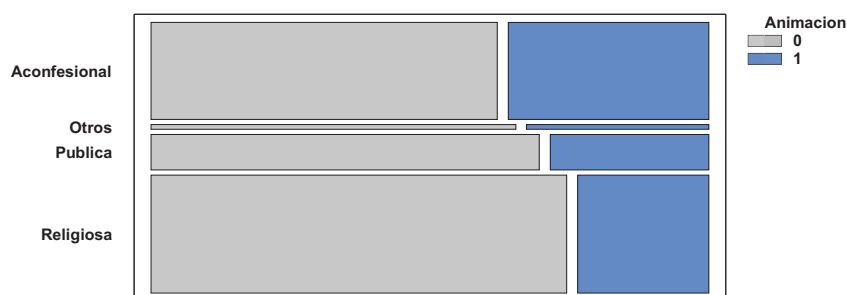
En la tabla siguiente se recogen las frecuencias con las que este modelo ha sido elegido por los encuestados de las diferentes entidades. Las frecuencias relativas observadas se visualizan también en el gráfico de mosaico correspondiente.

Tabla 57. Frecuencias para Entidad por Animación

	0	1
Aconfesional	119	69
	63.30%	36.70%
Otros	6	3
	66.67%	33.33%
Publica	49	20
	71.01%	28.99%
Religiosa	174	55
	75.98%	24.02%
Total por Columna	348	147
	70.30%	29.70%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 41. Entidad según Animación



Tal como se constata en la tabla y en la figura, la frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido más elevada en los encuestados de entidades aconfesionales y más baja en los de religiosas, situándose los otros dos tipos de entidades en una posición intermedia.

Finalmente, en la tabla siguiente se recogen las frecuencias con las que este modelo ha sido elegido por los encuestados de las diferentes titulaciones. Las

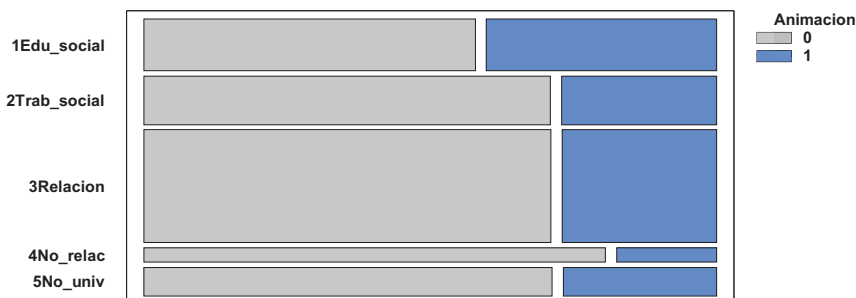
frecuencias relativas observadas se visualizan también en el gráfico de mosaico correspondiente.

Tabla 58. Frecuencias para Titulo_cod por Animacion

	0	1
1Edu_social	59	41
	59.00%	41.00%
2Trab_social	68	26
	72.34%	27.66%
3Relacion	158	60
	72.48%	27.52%
4No_relac	23	5
	82.14%	17.86%
5No_univ	40	15
	72.73%	27.27%
Total por Columna	348	147
	70.30%	29.70%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 42. Titulo_cod según Animación



Tal como se constata en la tabla y en la figura, la frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido más alta en los titulados de Educación Social que en los de las restantes titulaciones.

f) Pedagogía humanista.

De los 495 encuestados, 102 (un 20.6%) seleccionaron este modelo de intervención. Al ajustar las respuestas sobre este modelo al Modelo de Regresión Logística se obtuvo la siguiente significación estadística para las seis variables analizadas.

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

Tabla 59. Pruebas de Razón de Verosimilitud

Factor	Chi-Cuadrada	Gl	Valor-P
Sistema	2.81759	2	0.2444
Entidad	18.0563	3	0.0004
Género	1.65022	1	0.1989
edad_cod	6.13023	5	0.2938
Titulo_cod	7.80392	4	0.0990
antig_cod	0.974291	2	0.6144

Fuente: elaboración propia

El efecto sobre la probabilidad de elegir este modelo de intervención ha resultado muy significativo para la Entidad (p-val=0.0004) y casi significativo para la titulación (p-val=0.0990)

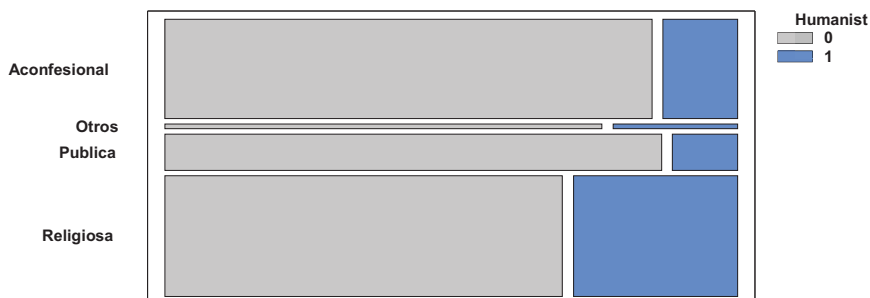
En la tabla siguiente se recogen las frecuencias con las que este modelo ha sido elegido por los encuestados de los diferentes tipos de entidades. Las frecuencias relativas observadas se visualizan también en el gráfico de mosaico correspondiente.

Tabla 60. Frecuencias para Entidad por Humanist

	0	1
Aconfesional	163	25
	86.70%	13.30%
Otros	7	2
	77.78%	22.22%
Publica	61	8
	88.41%	11.59%
Religiosa	162	67
	70.74%	29.26%
Total por Columna	393	102
	79.39%	20.61%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 43. Entidad según Humanista



Tal como se constata en la tabla y en la figura, la frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido sensiblemente más elevada en los encuestados de entidades religiosas que en los de entidades aconfesionales o públicas.

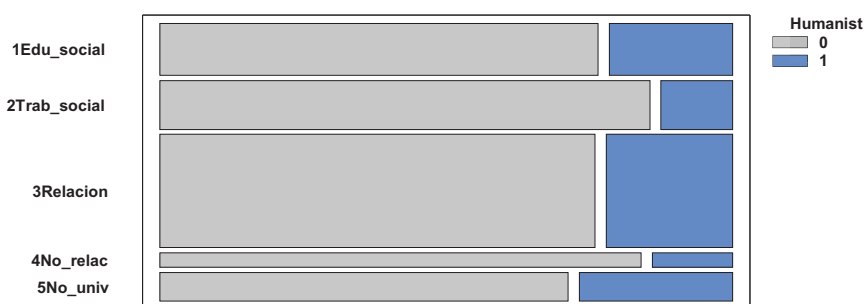
En la tabla siguiente se recogen las frecuencias con las que este modelo ha sido elegido por los encuestados de las diferentes titulaciones. Las frecuencias relativas observadas se visualizan también en el gráfico de mosaico correspondiente.

Tabla 61. Frecuencias para Titulo_cod por Humanist

	0	1
1Edu_social	78	22
	78.00%	22.00%
2Trab_social	82	12
	87.23%	12.77%
3Relacion	169	49
	77.52%	22.48%
4No_relac	24	4
	85.71%	14.29%
5No_univ	40	15
	72.73%	27.27%
Total por Columna	393	102
	79.39%	20.61%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 44. Titulo_cod según Humanista



Tal como se constata en la tabla y en la figura, la frecuencia de elección de este modelo de intervención ha sido algo más baja en los titulados de Trabajo Social y de titulaciones no relacionadas que en el resto.

7. Estudio de las Funciones.

7.1. Estudio de las relaciones entre las diferentes funciones relacionadas con la atención directa a los menores.

En la encuesta se han estudiado trece dimensiones este grupo de funciones, midiéndose cada una de ellas en una escala de 1 a 5. Los valores medios y las desviaciones típicas obtenidas para cada uno de estos aspectos en los individuos de la muestra se recogen a continuación.

Tabla 62. Media y desviación típica.

	N	Media	Desv. típ.
- Atender las necesidades afectivas	495	4,35	,691
- Atender la necesidades básicas (alimentación, higiene, salud, etc)	495	4,44	,779
- Dinamizar el grupo educativo	495	4,16	,813
- Acompañar al menor en los espacios de vida cotidiana (televisión, ocio, compras)	494	4,05	1,103
- Trabajar el desinternamiento del menor	495	3,43	1,150
- Intervenciones educativas de contención	495	3,65	1,089
- Resolver conflictos derivados de la convivencia	495	4,32	,727
- Acompañar en la realización de tareas domésticas	495	3,95	1,161
- Aplicar sanciones y correcciones	495	4,07	,932
- Realizar procesos de inserción laboral	495	3,24	1,199
- Acciones para el apoyo Escolar	495	4,12	,914
- Dinamizar ocio y tiempo libre	495	4,18	,855
- Promover valores y habilidades sociales	495	4,47	,654

Fuente. Elaboración propia

A primera vista podemos observar diferencias en el grado de desarrollo de cada una de estas funciones. Pudiendo identificar tres niveles de importancia:

- Las funciones más desarrolladas por los educadores/as serían: promover habilidades y valores sociales, atender las necesidades afectivas de los menores, y atender sus necesidades básicas (higiene, alimentación, salud, etc). Resulta interesante la importancia que los educadores/as otorgan a estas tres funciones, ya que explicitan claramente las diferentes vertientes configuradoras de la intervención profesional en este ámbito: el trabajo educativo, la relación educativa, y la dimensión asistencial (Moyano, 2011).

- Les seguirían en importancia: la resolución de conflictos derivados de la convivencia, dinamizar el grupo educativo, acciones relacionadas con el apoyo escolar, y con el ocio y tiempo libre. Funciones claramente relacionadas con el cotidiano de la acción socioeducativa con menores (Friz, 2012) y que ocupan gran parte del tiempo del trabajo diario del educador/a.
- Las menos desarrolladas serían: realizar procesos de inserción sociolaboral, intervenciones educativas de contención, trabajar el desinternamiento/salida del recurso, y la realización de tareas domésticas. Funciones diversas difíciles de ubicar en una sola categoría. Se refieren tanto a cuestiones específicas (desinternamiento e inserción sociolaboral), como a aspectos que pudieran resultar controvertidos en el trabajo del educador/a (realización de tareas domésticas). Aunque existen autores como Tarín y Navarro (2006) o (De las Heras, 2007) que reconocen su importancia en el trabajo educativo con menores, a pesar de estar poco clarificadas en los marcos institucionales que regulan la función profesional.

Estas trece funciones no son independientes unas de otras, existiendo relaciones entre ellas, tal como se recoge en la tabla de la página siguiente que refleja los coeficientes de correlación lineal entre las variables. Para cada par de éstas, la tabla recoge el valor obtenido de dicho coeficiente, así como el correspondiente p-value.

Destaca en la tabla el hecho de que las correlaciones aunque no demasiado elevadas, son en general positivas y muy significativas estadísticamente (p-values menores que 0.05).

Tabla 63. Matriz de correlaciones. Análisis funciones Atención directa.

Matriz de correlaciones													
Correlación	Afectiva	Básicas	Dinamiza	Cotidian	Desint	Contenci	Conflicto	Domestic	Sancion	Laboral	Escolar	Ocio	Habilida
Afectiva	1,000	,266	,463	,223	,284	,272	,399	,144	,237	,180	,329	,358	,436
Básicas	,266	1,000	,121	,583	,423	,325	,294	,579	,374	,105	,160	,195	,137
Dinamiza	,463	,121	1,000	,208	,206	,259	,344	,114	,212	,257	,407	,598	,539
Cotidian	,223	,583	,208	1,000	,512	,352	,390	,647	,358	,153	,245	,230	,167
Desint	,284	,423	,206	,512	1,000	,417	,297	,433	,291	,359	,193	,170	,188
Contenci	,272	,325	,259	,352	,417	1,000	,385	,349	,413	,214	,197	,263	,204
Conflicto	,399	,294	,344	,390	,297	,385	1,000	,334	,414	,138	,314	,383	,372
Domestic	,144	,579	,114	,647	,433	,349	,334	1,000	,384	,133	,160	,199	,107
Sancion	,237	,374	,212	,358	,291	,413	,414	,384	1,000	,085	,200	,314	,274
Laboral	,180	,105	,257	,153	,359	,214	,138	,133	,085	1,000	,332	,268	,216
Escolar	,329	,160	,407	,245	,193	,197	,314	,160	,200	,332	1,000	,494	,397
Ocio	,358	,195	,598	,230	,170	,263	,383	,199	,314	,268	,494	1,000	,541
Habilida	,436	,137	,539	,167	,188	,204	,372	,107	,274	,216	,397	,541	1,000
Sig. (Unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Básicas	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,010	,000	,000	,001
Dinamiza	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000
Cotidian	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Desint	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Contenci	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Conflicto	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000
Domestic	,001	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,008
Sancion	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,029	,000	,000	,000
Laboral	,000	,010	,000	,000	,000	,000	,001	,002	,029	,000	,000	,000	,000
Escolar	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Ocio	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Habilida	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,008	,000	,000	,000	,000	,000

Con el fin de analizar la estructura de las relaciones entre las funciones y detectar factores subyacentes que sinteticen la variabilidad observada en estas 13 variables, se ha realizado un Análisis Factorial de Correlaciones. El análisis se ha llevado a cabo mediante el software SPSS, utilizándose el método de Componentes Principales para obtener la estructura factorial inicial y realizando luego un giro Varimax de la misma para encontrar una estructura más interpretable.

En la siguiente tabla se recoge la varianza explicada por los tres factores obtenidos en el análisis. Se han retenido en la estructura factorial inicial sólo aquellos factores que explicaban una varianza superior a la unidad.

Tabla 64. Varianza total explicada

	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,660	35,843	35,843
2	1,975	15,194	51,037
3	1,062	8,167	59,205

Fuente: elaboración propia

Los tres factores considerados explican casi el 60% de la variabilidad total de las 13 funciones. Con el fin de interpretar dichos factores, una vez realizado el giro Varimax de la estructura factorial, en la siguiente tabla se recogen sus correlaciones con cada una de las dimensiones analizadas.

Tabla 65. Matriz de componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
Necesidades Afectiva	,219	,631	,042
Necesidades Básicas	,779	,069	,029
Dinamizar grupo	,058	,785	,150
Vida Cotidiana	,802	,113	,138
Desinternamiento	,626	,095	,492
Contención	,554	,278	,120
Resolución conflictos	,473	,541	-,134
Tareas domésticas	,816	,021	,073
Aplicación sanciones	,584	,352	-,228
Inserción sociolaboral	,082	,224	,861
Apoyo escolar	,099	,604	,353
Ocio y Tiempo libre	,133	,779	,111
Valores y Habilidades	,065	,785	,039

Fuente: elaboración propia

- El primer factor está asociado principalmente a las funciones: atender las necesidades básicas del menor (higiene, alimentación, salud, etc), acompañar al menor en los espacios de vida cotidiana (televisión, ocio, compras, etc), y acompañar a los menores en la realización de tareas domésticas (limpieza, cocina, etc). Evidentemente en este primer factor emerge la vertiente más asistencial de la intervención profesional en este tipo de recursos. Lo que algunos autores han venido a denominar “la función materna” (Tarin & Navarro, 2006); la función sustitutiva de los cuidados familiares al menor, sobre todo en los recursos de tipo residencial. A partir de ahora lo especificaremos como **“cuidado de la vida cotidiana”**
- El segundo factor está asociado a las funciones: atender las necesidades afectivas de los menores, dinamizar el grupo educativo, acciones para el apoyo escolar, acciones para el ocio-tiempo libre, y promoción de valores y habilidades sociales. Este segundo factor tiene una clara relación con lo que podríamos denominar **“relación educativa y estrategias de intervención socioeducativa”** (Tarín & Navarro, 2006).
- El tercer factor parece asociado únicamente a la función: realizar procesos de inserción sociolaboral. Parece una función bastante específica y relacionada con un determinado sector del ámbito profesional. Aun así, históricamente ha ocupado un lugar relevante en el ámbito de la intervención socioeducativa con jóvenes en situación de riesgo o dificultad social (Melendro, 2010). Lo denominaremos “inserción sociolaboral”.

Algunas variables no aparecen claramente asociadas a un único factor. Trabajar el desinternamiento/salida del recurso, aparece relacionada con los factores 1 y 3. En cambio, realizar intervenciones educativas de contención, resolución de conflictos y aplicación de sanciones con los factores 1 y 2.

➤ **Relación de los factores relativos a las funciones, con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de los diferentes factores obtenidos con las siguientes variables (sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad). La significación de los efectos de estas seis variables sobre los tres factores encontrados

se ha estudiado realizando los correspondientes Análisis de la Varianza (Romero & Zúnica, 2008). Los resultados obtenidos se exponen a continuación.

a) Relación de las variables con el Factor 1 (*Cuidado de la vida cotidiana*).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 66. Análisis de Varianza para Fact_1 - Suma de Cuadrados Tipo III

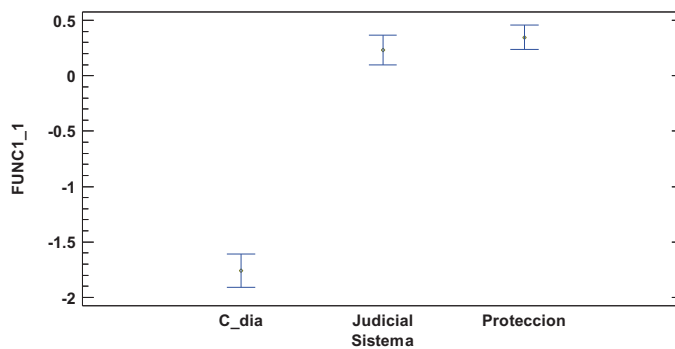
Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	238.955	2	119.478	249.99	0.0000
B:Entidad	2.03387	3	0.677958	1.42	0.2366
C:Género	0.00109012	1	0.00109012	0.00	0.9619
D:edad_cod	3.59789	5	0.719579	1.51	0.1865
E:Titulo_cod	2.25107	4	0.562769	1.18	0.3199
F:antig_cod	0.31105	2	0.155525	0.33	0.7224
RESIDUOS	223.67	468	0.477927		
TOTAL (CORREGIDO)	486.078	485			

Fuente: elaboración propia

Se aprecia que sólo ha resultado significativo el efecto del Sistema (p-val < 0.0001). Cuando el efecto de una variable con más de dos variantes resulta significativo, hay que concretar entre cuáles de dichas variantes existe una diferencia de valores medios estadísticamente significativa. Ello puede llevarse a cabo obteniendo los gráficos de los intervalos LSD (“Least Significant Difference”) para las medias de sus respectivas variantes.

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para las medias del factor 1 correspondientes a las diferentes alternativas de la variable Sistema.

Gráfico 67. Intervalos LSD para Sistema



Fuente: elaboración propia

Se constata que el valor medio del Factor 1 (*Cuidado de la vida cotidiana*) es significativamente menor en los encuestados de Centros de Día que en los de centros de Reeducción y centros residenciales de Protección, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos últimos.

b) Relación de las variables con el Factor 2 (Relación educativa y estrategias de intervención socioeducativa).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 68. Análisis de la varianza

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	17.232	2	8.61599	9.11	0.0001
B:Entidad	0.506667	3	0.168889	0.18	0.9109
C:Género	6.00384	1	6.00384	6.35	0.0121
D:edad_cod	3.52136	5	0.704271	0.74	0.5904
E:Titulo_cod	7.41174	4	1.85293	1.96	0.0997
F:antig_cod	4.97209	2	2.48605	2.63	0.0733
RESIDUOS	442.711	468	0.945964		
TOTAL (CORREGIDO)	489.743	485			

Fuente: elaboración propia

Para este factor ha resultado muy significativo el efecto del Sistema (p-val = 0.0001), significativo el del Género y dudosos los de Titulación y Antigüedad. Con el fin de interpretar los efectos significativos obtenidos, en la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

Tabla 69. Medias por ajustadas Mínimos Cuadrados para Fact_2

Nivel	Casos	Media	Nivel	Casos	Media
Media global	486	0.0682385	edad_cod		
Sistema			20_25	14	-0.239232
C_día	71	0.418735	26_30	88	0.14637
Judicial	147	-0.0486185	31_35	135	0.191072
Proteccion	268	-0.165401	36_40	135	0.167785
Entidad			41_45	57	0.164199
Aconfesional	186	-0.0139115	>45	57	-0.020762
Otros	9	0.205568	Titulo_cod		
Publica	68	0.041079	1Edu_social	98	0.249556
Religiosa	223	0.0402187	2Trab_social	91	-0.0286575
Género			3Relacion	216	0.180124
mujer	270	0.185906	4No_relac	27	0.0656651
varon	216	-0.049429	5No_univ	54	-0.125495
			antig_cod		
			0_3	98	0.230781
			4_9	231	-0.0611715
			>=10	157	0.0351061

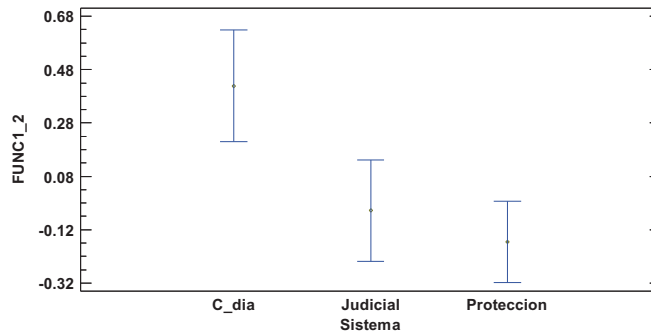
Fuente: elaboración propia

En las siguientes figuras, para cada una de las variables cuyos efectos sobre el Factor 2 han resultado significativos, o casi significativos, se grafican los intervalos LSD ("Least Significant Difference") para las medias de sus respectivas variantes.

- Efecto del Sistema sobre el Factor 2 (Relación educativa y estrategias de intervención socioeducativa).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 46. Intervalos LSD para Entidad



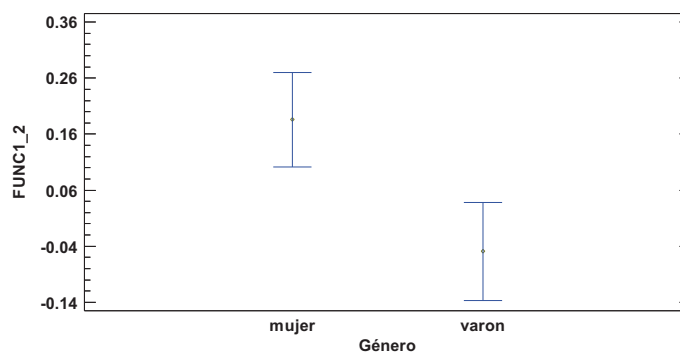
Fuente: elaboración propia

Se constata que el valor medio del Factor 2 es significativamente mayor en los encuestados de Centros de Día que en los de centros de reeducación y o residenciales de protección, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos últimos.

- Efecto del Género sobre el Factor 2 (Relación educativa y estrategias de intervención socioeducativa).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 47. Intervalos LSD para Género



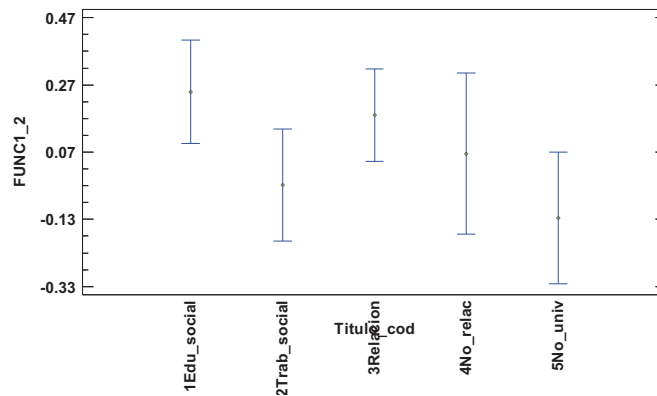
Fuente: elaboración propia

Las mujeres tienen, en promedio, valores más elevados para el Factor 2 que los varones.

- Efecto de la Titulación sobre el Factor 2 (Relación educativa y estrategias de intervención socioeducativa).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable. Recordemos que las diferencias entre titulaciones han resultado sólo casi significativas (p-value = 0.0997)

Gráfico 48. Intervalos LSD para Titulación



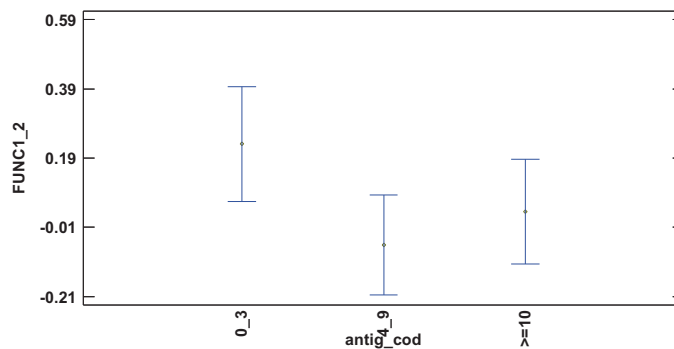
Fuente: elaboración propia

Los titulados en Educación Social y los de Titulaciones Relacionadas con la educación tienen, en promedio, los valores más elevados para este Factor, mientras que la media más baja corresponde a los encuestados no universitarios.

- Efecto de la Antigüedad sobre el Factor 2 (Relación educativa y estrategias de intervención socioeducativa).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable. Recordemos que las diferencias entre titulaciones han resultado sólo casi significativas (p-value = 0.0733)

Gráfico 49. Intervalos LSD para Antigüedad



Fuente: elaboración propia

Se aprecia en la figura que los encuestados de menor antigüedad tienen en promedio valores más altos para este factor que los restantes.

c) Relación de las variables con el Factor 3 (Inserción sociolaboral).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este Factor, que recordemos que estaba asociado sobre todo a la dimensión Laboral, ha sido:

Tabla 70. Análisis de la varianza

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	6.13484	2	3.06742	3.21	0.0414
B:Entidad	19.1022	3	6.36741	6.66	0.0002
C:Género	0.00558439	1	0.00558439	0.01	0.9391
D:edad_cod	7.76858	5	1.55372	1.62	0.1520
E:Titulo_cod	1.67902	4	0.419755	0.44	0.7805
F:antig_cod	5.42797	2	2.71399	2.84	0.0596
RESIDUOS	447.628	468	0.956469		
TOTAL (CORREGIDO)	488.33	485			

Fuente: elaboración propia

Para este factor ha resultado muy significativo el efecto de la Entidad (p-val =0.0002), significativo el efecto del Sistema y casi significativo el efecto de la Antigüedad. Con el fin de interpretar los efectos significativos obtenidos, en la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

Tabla 71. Medias por ajustadas Mínimos Cuadrados para Fact_3

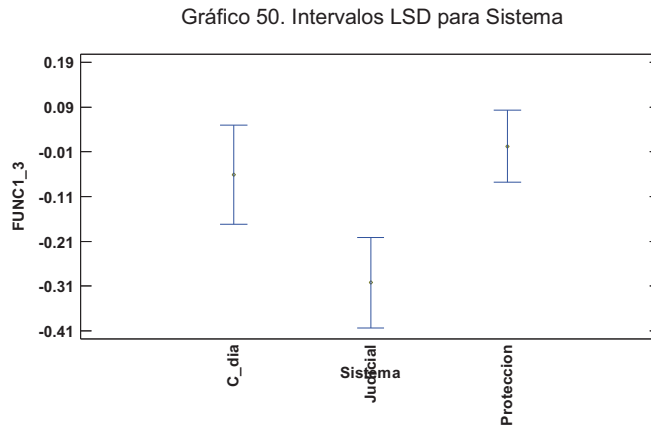
Nivel	Casos	Media	Nivel	Casos	Media
Media global	486	-0.12034	edad_cod		
Sistema			20 25	14	-0.201762
C día	71	-0.0607457	26 30	88	-0.262805
Judicial	147	-0.302584	31 35	135	-0.307369
Proteccion	268	0.00230853	36 40	135	-0.0317694
Entidad			41 45	57	-0.0359833
Aconfesional	186	0.298202	>45	57	0.117645
Otros	9	-0.307976	Titulo_cod		
Publica	68	-0.35301	1Edu_social	98	-0.0719452
Religiosa	223	-0.118578	2Trab_social	91	-0.234789
Género			3Relacion	216	-0.165969
mujer	270	-0.116752	4No_relac	27	-0.0420353
varon	216	-0.123929	5No_univ	54	-0.0869639
			antig_cod		
			0 3	98	-0.272244
			4 9	231	-0.157771
			>=10	157	0.0689933

Fuente: elaboración propia

En las siguientes figuras, para cada una de las tres variables cuyos efectos sobre el Factor 3 han resultado significativos (o casi), se grafican los intervalos LSD (“Least Significant Difference”) para las medias de sus respectivas variantes.

- *Efecto del Sistema sobre el Factor 3 (Inserción sociolaboral).*

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

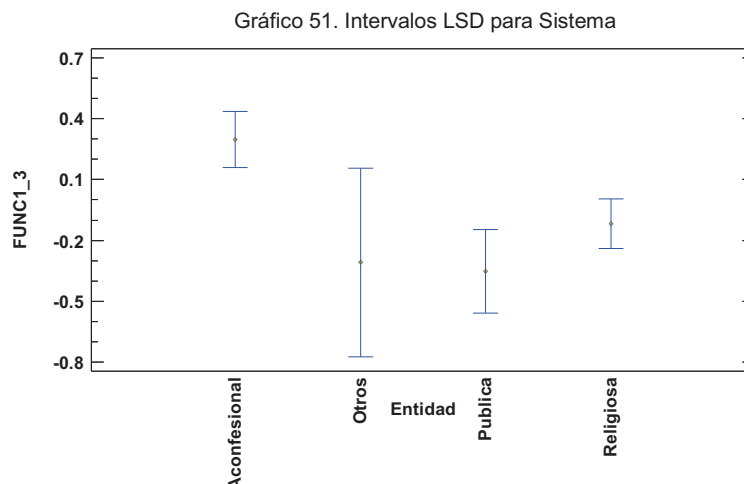


Fuente: elaboración propia

Se constata que el valor medio del Factor 3 es significativamente menor en los encuestados de sistemas Judiciales que en los de Centros de Día o Protección, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos dos últimos sistemas.

- *Efecto de la Entidad sobre el Factor 3 (Inserción sociolaboral).*

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

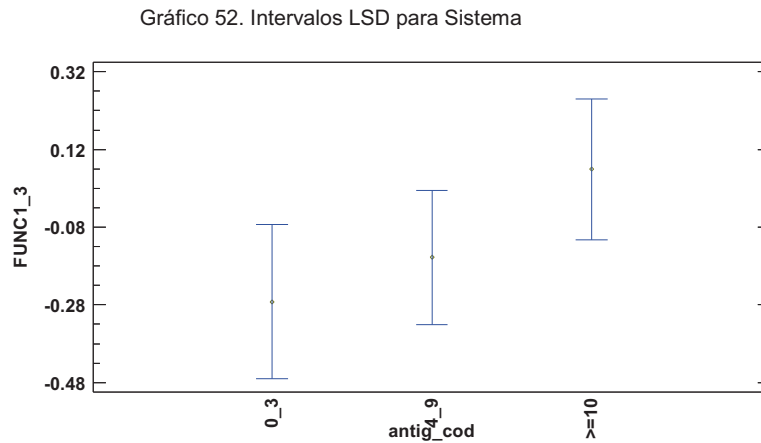


Fuente: elaboración propia

Se constata que los encuestados de entidades Aconfesionales tienen un valor medio para este Factor 3 más alto que los de los otros tres tipos de entidades, no siendo significativas las diferencias entre las medias de estas tres últimas.

- Efecto de la Antigüedad sobre el Factor 3 (Inserción sociolaboral).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable



Fuente: elaboración propia

Se constata en la figura que el valor medio de este Factor 3 tiende a aumentar al hacerlo la Antigüedad de los encuestados.

7.2. Estudio de las relaciones entre las diferentes funciones derivadas de la sistematización de la información y de la intervención educativa.

En la encuesta se han estudiado trece dimensiones de este grupo de Funciones, midiéndose cada una de ellas en una escala de 1 a 5. Los valores medios y las desviaciones típicas obtenidas para cada uno de estos aspectos en los individuos de la muestra se recogen a continuación.

Tabla 72. Media y desviación típica.

	Media	Desviación típica	N del análisis
Tutorías individualizadas	3,68	1,207	495
Elaborar P.I. Individual	3,67	1,260	495
Aplicar Protocolos	3,78	1,104	495
Registro de Seguimientos	4,04	,994	495
Coordinación otro recurso	3,60	1,165	495
Contactos con Red social	3,50	1,205	495
Realizar tareas Gestión	2,14	1,225	495
Elaboración Proyectos	3,14	1,172	495
Orientación Familiar	2,84	1,219	495
Elaborar P.I. Grupal	3,29	1,228	495
Diagnóstico inicial	3,75	1,193	495
Elaborar Informes	3,55	1,368	495
Evaluación final	3,56	1,412	495

Fuente. Elaboración propia

A primera vista podemos observar diferencias en el grado de desarrollo de cada una de estas funciones. Pudiendo identificar tres niveles de importancia:

- La función más desarrollada es el registro de la intervención educativa (seguimientos, observación, etc). Ocupando por lo tanto este ejercicio de sistematización de la práctica, un espacio importante del desarrollo profesional del Educador/a social.
- Le siguen con un nivel de desarrollo medio-alto (puntuaciones entre 3,5 y 4), un grupo de funciones amplio y diverso: aplicación de protocolos, tutorías individualizadas, evaluaciones y elaboración de proyectos de intervención individuales y grupales.
- Las funciones menos desarrolladas son las que tienen que ver con el trabajo administrativo (gestión) y con el trabajo con las familias (orientación).

Estas trece dimensiones no son independientes unas de otras, existiendo relaciones entre ellas, tal como se recoge en la tabla de la página siguiente que refleja los coeficientes de correlación lineal entre las variables. Para cada par de éstas, la tabla recoge el valor obtenido de dicho coeficiente, así como el correspondiente p-value.

Destaca en la tabla el hecho de que las correlaciones son todas positivas y algunas bastante elevadas resultando todas muy significativas estadísticamente (p-values menores que 0.05).

Tabla 73. Matriz de correlaciones. Análisis funciones Sistematización de la intervención.

		Tutorias	Pll	Protocol	Seguim	Coordina	Red	Gestion
Correlación	Tutorias	1,000	,718	,284	,400	,459	,476	,214
	Pll	,718	1,000	,367	,487	,572	,570	,304
	Protocol	,284	,367	1,000	,421	,429	,439	,174
	Seguim	,400	,487	,421	1,000	,448	,381	,190
	Coordina	,459	,572	,429	,448	1,000	,680	,365
	Red	,476	,570	,439	,381	,680	1,000	,367
	Gestion	,214	,304	,174	,190	,365	,367	1,000
	Proyecto	,374	,417	,293	,336	,403	,488	,443
	Familia	,391	,425	,294	,301	,505	,593	,496
	Grupal	,502	,605	,330	,395	,445	,508	,345
	Diagnsti	,510	,609	,315	,498	,498	,560	,285
	Informes	,472	,541	,326	,391	,503	,500	,318
	Evaluac	,559	,705	,334	,410	,552	,589	,316
Sig. (Unilateral)	Tutorias		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Pll	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	Protocol	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	Seguim	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	Coordina	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	Red	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	Gestion	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	Proyecto	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Familia	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Grupal	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Diagnsti	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Informes	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Evaluac	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores en la C.Valenciana

		Proyecto	Familia	Grupal	Diagnsti	Informes	Evaluac
Correlación	Tutorias	,374	,391	,502	,510	,472	,559
	Pll	,417	,425	,605	,609	,541	,705
	Protocol	,293	,294	,330	,315	,326	,334
	Seguim	,336	,301	,395	,498	,391	,410
	Coordina	,403	,505	,445	,498	,503	,552
	Red	,488	,593	,508	,560	,500	,589
	Gestion	,443	,496	,345	,285	,318	,316
	Proyecto	1,000	,515	,542	,440	,378	,405
	Familia	,515	1,000	,492	,469	,461	,491
	Grupal	,542	,492	1,000	,585	,563	,622
	Diagnsti	,440	,469	,585	1,000	,685	,737
	Informes	,378	,461	,563	,685	1,000	,737
	Evaluac	,405	,491	,622	,737	,737	1,000
	Sig. (Unilateral)	Tutorias	,000	,000	,000	,000	,000
Pll		,000	,000	,000	,000	,000	,000
Protocol		,000	,000	,000	,000	,000	,000
Seguim		,000	,000	,000	,000	,000	,000
Coordina		,000	,000	,000	,000	,000	,000
Red		,000	,000	,000	,000	,000	,000
Gestion		,000	,000	,000	,000	,000	,000
Proyecto			,000	,000	,000	,000	,000
Familia		,000		,000	,000	,000	,000
Grupal		,000	,000		,000	,000	,000
Diagnsti		,000	,000	,000		,000	,000
Informes		,000	,000	,000	,000		,000
Evaluac		,000	,000	,000	,000	,000	

Fuente. Elaboración propia

Con el fin de analizar la estructura de las relaciones entre las dimensiones y detectar factores subyacentes que sinteticen la variabilidad observada en estas 13 variables, se ha realizado un Análisis Factorial de Correlaciones. El análisis se ha llevado a cabo mediante el software SPSS, utilizándose el método de Componentes Principales para obtener la estructura factorial inicial y realizando luego un giro Varimax de la misma para encontrar una estructura más interpretable.

En la siguiente tabla se recoge la varianza explicada por los dos factores obtenidos en el análisis. Se han retenido en la estructura factorial inicial sólo aquellos factores que explicaban una varianza superior a la unidad.

Tabla 74. Varianza total explicada

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,591	50,696	50,696	4,954	38,107	38,107
2	1,147	8,823	59,519	2,784	21,413	59,519

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.
Fuente: elaboración propia

Los dos factores considerados explican casi el 60% de la variabilidad total de las 13 variables. Con el fin de interpretar dichos factores, una vez realizado el giro Varimax de la estructura factorial, en la siguiente tabla se recogen sus correlaciones con cada una de las dimensiones analizadas.

Tabla 75. Matriz de componentes rotados

	Componente	
	1	2
Tutorías individualizadas	,738	,153
Elaborar P.I. Individual	,816	,232
Aplicar Protocolos	,492	,203
Registro de Seguimientos	,656	,104
Coordinación otro recurso	,600	,450
Contactos con Red social	,583	,539
Realizar tareas Gestión	,052	,831
Elaboración Proyectos	,316	,694
Orientación Familiar	,340	,748
Elaborar P.I. Grupal	,630	,428
Diagnóstico inicial	,774	,273
Elaborar Informes	,717	,295
Evaluación final	,802	,291

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
a) La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Fuente: elaboración propia

- El primer factor está asociado principalmente a las funciones: Tutorías individualizadas, Elaboración de Proyectos de intervención individualizados, Registro de Seguimientos, Diagnóstico y evaluación inicial, Realización de Informes socioeducativos, y Evaluación e informe final. Este factor agrupa claramente las funciones vertebradoras de la parte más técnica del trabajo socioeducativo (García Molina & Saez, 2010). Dimensión además muy centrada en el trabajo individual con los menores (evaluación, proyecto de intervención, informes y tutorías). A partir de ahora lo denominaremos **“intervención educativa individualizada”**, agrupando los tres elementos metodológicos básicos de la intervención socioeducativa con menores (diagnóstico, intervención y evaluación), que coinciden en señalar diversos autores y que también recogen algunos desarrollos legislativos (Valles, 2009).
- El segundo factor está asociado principalmente a las dimensiones: Realizar tareas de Gestión, Elaboración de nuevos Proyectos, y Orientación Familiar. Coincide con aquellas funciones que los educadores/as sociales valoran como menos desarrolladas. Los datos obtenidos parecen indicar que la Gestión y la Elaboración de Proyectos generales (no de carácter individual o grupal), recaen en la coordinación o dirección de los centros, más que en los propios educadores/as. Por otro lado aparece también como poco desarrollada la atención y orientación a las familias de los menores, dimensión que pudiera también recaer en otras figuras profesionales de los centros (atención especializada: psicología y trabajo social). Pero que en cambio los educadores/as en otros apartados de este estudio observamos que demandan como ámbito propio de intervención y que les gustaría estuviese más desarrollado. A este factor lo vamos a denominar **“Intervención especializada”**.

Algunas variables no aparecen claramente asociadas a un único factor. Así las funciones: Coordinación con otros recursos, Contactar con la Red social del menor, y Realizar proyectos de intervención Grupal, aparecen bastante asociadas (correlaciones superiores a 0.4) a ambos factores. Todas las correlaciones entre las dimensiones y los dos factores han resultado positivas.

➤ **Relación de los factores relativos a las funciones, con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de los diferentes factores obtenidos con las siguientes variables (sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad). La significación de los efectos de estas seis variables sobre los tres factores encontrados se ha estudiado realizando los correspondientes Análisis de la Varianza (Romero & Zúnica, 2013). Los resultados obtenidos se exponen a continuación:

a) Relación de las variables con el Factor 1 (Intervención educativa individualizada).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 76. Análisis de Varianza para Fact_1 - Suma de Cuadrados Tipo III

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	58.4664	2	29.2332	35.20	0.0000
B:Entidad	3.79886	3	1.26629	1.52	0.2073
C:Género	1.41089	1	1.41089	1.70	0.1931
D:edad_cod	5.80139	5	1.16028	1.40	0.2240
E:Titulo_cod	5.98028	4	1.49507	1.80	0.1276
F:antig_cod	5.02042	2	2.51021	3.02	0.0496
RESIDUOS	389.519	469	0.830531		
TOTAL (CORREGIDO)	485.902	486			

Fuente: elaboración propia

Se aprecia que ha resultado muy significativo el efecto del Sistema ($p\text{-val} < 0.0001$) y significativo el efecto de la Antigüedad.

Con el fin de interpretar los efectos significativos obtenidos, en la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

Tabla 77. Medias por ajustadas Mínimos Cuadrados para Fact_1

Nivel	Casos	Media	Nivel	Casos	Media
Media global	487	-0.028567	edad_cod		
Sistema			20_25	14	-0.0287594
C_día	71	0.424161	26_30	88	-0.123709
Judicial	147	-0.648762	31_35	136	0.0652759
Proteccion	269	0.138899	36_40	135	0.141846
Entidad			41_45	57	-0.0684113
Aconfesional	186	-0.164804	>45	57	-0.157645
Otros	9	0.132057	Titulo_cod		
Publica	68	-0.117296	1Edu_social	99	0.0212169
Religiosa	224	0.0357752	2Trab_social	91	-0.0215341
Género			3Relacion	216	0.0656833
mujer	271	-0.085571	4No_relac	27	0.0953048
varon	216	0.028437	5No_univ	54	-0.303506
			antig_cod		
			0_3	98	-0.216285
			4_9	231	-0.00665141
			>=10	158	0.137236

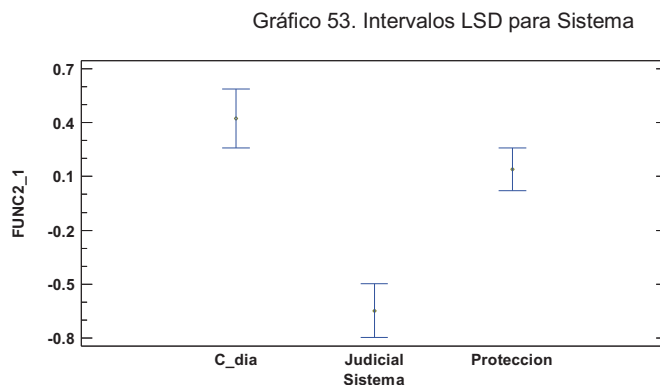
Fuente: elaboración propia

Cuando el efecto de una variable con más de dos variantes resulta significativo, hay que concretar entre cuáles de dichas variantes existe una diferencia de valores medios estadísticamente significativa. Ello puede llevarse a cabo obteniendo los gráficos de los intervalos LSD (“Least Significant Difference”) para las medias de sus respectivas variantes.

En las siguientes figuras, para cada una de las variables cuyos efectos sobre el Factor 2 han resultado significativos, o casi significativos, se grafican los intervalos LSD (“Least Significant Difference”) para las medias de sus respectivas variantes.

- *Efecto del Sistema sobre el Factor 1 (Intervención educativa individualizada).*

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable



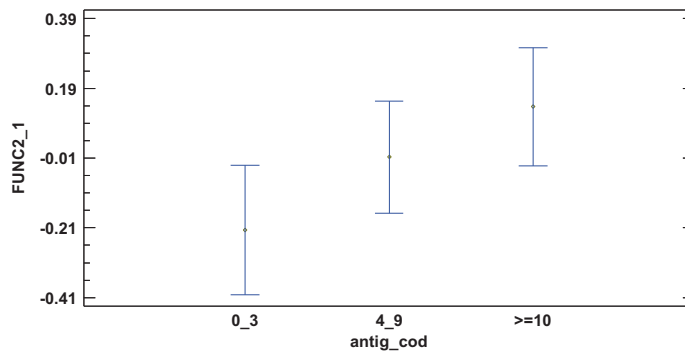
Fuente: elaboración propia

Se constata que el valor medio del Factor 1 es significativamente menor en los encuestados de los Centros de Reeducción que en los de Centros de Día y en los residenciales de Protección, siendo también significativa la diferencia de medias entre estos últimos.

- *Efecto de la Antigüedad sobre el Factor 1 (Intervención educativa individualizada).*

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 54. Intervalos LSD para Antigüedad



Fuente: elaboración propia

Se aprecia claramente en la figura que el valor medio del Factor 1 (*Intervención educativa individualizada*) aumenta al hacerle la antigüedad de los encuestados.

b) Relación de las variables con el Factor 2 (*Intervención especializada*).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 78. Análisis de Varianza para Fact_1 - Suma de Cuadrados Tipo III

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	16.5446	2	8.27228	8.69	0.0002
B:Entidad	4.16754	3	1.38918	1.46	0.2248
C:Género	0.185052	1	0.185052	0.19	0.6594
D:edad_cod	2.36026	5	0.472052	0.50	0.7793
E:Titulo_cod	7.09155	4	1.77289	1.86	0.1158
F:antig_cod	2.1231	2	1.06155	1.12	0.3286
RESIDUOS	446.354	469	0.951714		
TOTAL (CORREGIDO)	481.042	486			

Fuente: elaboración propia

Para este factor ha resultado sólo ha resultado significativo el efecto del Sistema (p-val = 0.0001). Con el fin de interpretar los efectos obtenidos, en la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

Tabla 79. Medias por ajustadas Mínimos Cuadrados para Fact_2

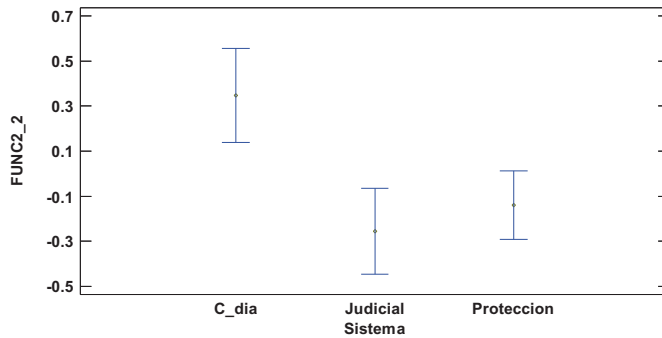
Nivel	Casos	Media	Nivel	Casos	Media
Media global	487	-0.0159971	edad_cod		
Sistema			20_25	14	0.00365209
C día	71	0.347255	26_30	88	0.0111474
Judicial	147	-0.256113	31_35	136	0.0192329
Proteccion	269	-0.139133	36_40	135	0.0900805
Entidad			41_45	57	-0.135833
Aconfesional	186	0.143747	>45	57	-0.0842623
Otros	9	0.00505879	Titulo_cod		
Publica	68	-0.194545	1Edu_social	99	-0.134307
Religiosa	224	-0.0182502	2Trab_social	91	0.0479182
Género			3Relacion	216	0.083287
mujer	271	0.00464746	4No_relac	27	-0.284432
varon	216	-0.0366417	5No_univ	54	0.207548
			antig_cod		
			0_3	98	-0.0499776
			4_9	231	-0.0831944
			>=10	158	0.0851807

Fuente: elaboración propia

- Efecto del Sistema sobre el Factor 2 (Intervención especializada).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 55. Intervalos LSD para Sistema



Fuente: elaboración propia

Se constata que el valor medio del Factor 2 (*Intervención especializada*), es significativamente mayor en los encuestados de los Centros de Día que en los de los centros de Reeducción y en los residenciales de Protección, no siendo significativa la diferencia de medias entre estos últimos.

7.3. Estudio de las relaciones entre las diferentes funciones derivadas del trabajo en equipo.

En la encuesta se han estudiado nueve dimensiones en el Grupo de Funciones, midiéndose cada una de ellas en una escala de 1 a 5. Los valores medios y las desviaciones típicas obtenidas para cada uno de estos aspectos en los individuos de la muestra se recogen a continuación

Tabla 80. Media y desviación típica.

	Media	Desviación típica	N del análisis
Reuniones de equipo	4,37	,851	495
Supervisión del trabajo	3,52	1,207	495
Acompañar nuevos	3,67	1,148	495
Formación continua	3,56	1,036	495
Gestión de Calidad	3,22	1,209	495
Supervisar Prácticas	3,07	1,347	495
Programación anual	3,32	1,319	495
Revisión PII	3,75	1,223	495
Comunicación equipo	3,60	1,139	495

Fuente. Elaboración propia

Podemos observar diferencias en el grado de desarrollo de cada una de estas funciones. Pudiendo identificar tres niveles de importancia:

- La función más desarrollada es la participación activa en las reuniones de equipo. Ocupando éstas un lugar predominante en las valoraciones de los educadores respecto a su importancia en este ámbito profesional.
- Las funciones menos desarrolladas son las derivadas de tareas vinculadas a un sistema de gestión de calidad y las relacionadas con la supervisión de alumnos de prácticas en los centros.

Estas nueve dimensiones no son independientes unas de otras, existiendo relaciones entre ellas, tal como se recoge en la tabla de la página siguiente que refleja los coeficientes de correlación lineal entre las variables. Para cada par de éstas, la tabla recoge el valor obtenido de dicho coeficiente, así como el correspondiente p-value.

Destaca en la tabla el hecho de que las correlaciones son todas positivas resultando todas muy significativas estadísticamente (p-values menores que 0.05)

Tabla 81. Matriz de correlaciones. Analisis funciones trabajo en equipo

		Reunion	Supervis	Acompañ	Formac	Calidad
Correlación	Reunion	1,000	,469	,394	,326	,271
	Supervis	,469	1,000	,401	,433	,439
	Acompañ	,394	,401	1,000	,377	,323
	Formac	,326	,433	,377	1,000	,476
	Calidad	,271	,439	,323	,476	1,000
	Práctica	,273	,332	,360	,225	,343
	Programa	,386	,396	,278	,299	,349
	Revisión	,448	,389	,236	,228	,349
	Comunica	,466	,489	,394	,362	,381
Sig. (Unilateral)	Reunion		,000	,000	,000	,000
	Supervis		,000	,000	,000	,000
	Acompañ		,000		,000	,000
	Formac		,000	,000		,000
	Calidad		,000	,000	,000	
	Práctica		,000	,000	,000	,000
	Programa		,000	,000	,000	,000
	Revisión		,000	,000	,000	,000
	Comunica		,000	,000	,000	,000

		Práctica	Programa	Revisión	Comunica
Correlación	Reunion	,273	,386	,448	,466
	Supervis	,332	,396	,389	,489
	Acompañ	,360	,278	,236	,394
	Formac	,225	,299	,228	,362
	Calidad	,343	,349	,349	,381
	Práctica	1,000	,459	,467	,411
	Programa	,459	1,000	,683	,544
	Revisión	,467	,683	1,000	,564
	Comunica	,411	,544	,564	1,000
Sig. (Unilateral)	Reunion	,000	,000	,000	,000
	Supervis	,000	,000	,000	,000
	Acompañ	,000	,000	,000	,000
	Formac	,000	,000	,000	,000
	Calidad	,000	,000	,000	,000
	Práctica		,000	,000	,000
	Programa	,000		,000	,000
	Revisión	,000	,000		,000
	Comunica	,000	,000	,000	

Fuente. Elaboración propia

Con el fin de analizar la estructura de las relaciones entre las dimensiones y detectar factores subyacentes que sinteticen la variabilidad observada en estas nueve variables, se ha realizado un Análisis Factorial de Correlaciones. El análisis se ha llevado a cabo mediante el software SPSS, utilizándose el método de Componentes Principales para obtener la estructura factorial inicial y realizando luego un giro Varimax de la misma para encontrar una estructura más interpretable.

En la siguiente tabla se recoge la varianza explicada por los dos factores obtenidos en el análisis. Se han retenido en la estructura factorial inicial sólo aquellos factores que explicaban una varianza superior a la unidad.

Tabla 82. Varianza total explicada

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,143	46,037	46,037
2	1,109	12,319	58,356

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.
Fuente: elaboración propia

Los dos factores considerados explican casi el 60% de la variabilidad total de las nueve variables. Con el fin de interpretar dichos factores, una vez realizado el giro Varimax de la estructura factorial, en la siguiente tabla se recogen sus correlaciones con cada una de las dimensiones analizadas.

Tabla 83. Matriz de componentes rotados

	Componente	
	1	2
Reuniones de equipo	,465	,474
Supervisión del trabajo	,363	,665
Acompañar nuevos	,196	,675
Formación continua	,068	,805
Gestión de Calidad	,255	,662
Supervisar Prácticas	,640	,236
Programación anual	,829	,185
Revisión PII	,877	,128
Comunicación equipo	,664	,418

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
a) La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

- El primer factor está asociado principalmente a las funciones: Supervisar alumnos de prácticas en el centro, Participar en la elaboración del proyecto educativo de centro y en la programación anual, Participación en las reuniones de seguimiento y revisión de los proyectos educativos individuales, Dinamización de acciones para favorecer la comunicación en el equipo educativo (aunque esta última también está algo asociada al segundo factor). Sin establecerse una categoría totalmente definida, sí que podríamos identificar una agrupación al menos parcial, de funciones relacionadas con la supervisión del trabajo educativo y con la participación en la dinámica organizativa del centro. Podríamos denominar a este factor *“Participación y equipo educativo”*.
- El segundo factor está asociado principalmente a las funciones: Realizar sesiones de supervisión sobre el trabajo educativo, Acompañar la integración de educadores/as nuevos en el centro, Actualizar las habilidades y los conocimientos propios a través de la formación continua, Implicación en las tareas relacionadas con un sistema de gestión de la calidad. Este factor agrupa diferentes dimensiones, destacando principalmente la Formación continua del equipo y las tareas de equipo relacionadas con los sistemas de gestión de calidad. Vamos a denominar a este factor *“Formación y equipo educativo”*.

La función relacionada con la participación activa en Reuniones de equipo, no aparece claramente asociada a un único factor, aparece bastante asociada (correlaciones superiores a 0.4) a ambos factores. Explicando posiblemente la importancia de esta dimensión en este ámbito de intervención profesional.

Todas las correlaciones entre las dimensiones y los dos factores han resultado positivas.

➤ **Relación de los factores relativos a las funciones, con las variables estudiadas.**

Se analiza a continuación la relación de los diferentes factores obtenidos con las siguientes variables (sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad). La significación de los efectos de estas seis variables sobre los tres factores encontrados se ha estudiado realizando los correspondientes análisis de la Varianza. Los resultados obtenidos se exponen a continuación.

a) Relación de las variables con el Factor 1 (*Participación y equipo educativo*).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 84. Análisis de Varianza para Fact_1 - Suma de Cuadrados Tipo III

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	63.955	2	31.9775	37.56	0.0000
B:Entidad	1.20928	3	0.403094	0.47	0.7009
C:Género	0.40501	1	0.40501	0.48	0.4907
D:edad_cod	7.02836	5	1.40567	1.65	0.1450
E:Titulo_cod	2.65094	4	0.662734	0.78	0.5396
F:antig_cod	5.58555	2	2.79277	3.28	0.0385
RESIDUOS	399.268	469	0.851318		
TOTAL (CORREGIDO)	483.538	486			

Fuente: elaboración propia

Se aprecia que ha resultado muy significativo el efecto del Sistema ($p\text{-val} < 0.0001$) y significativo el efecto de la antigüedad.

Con el fin de interpretar los efectos significativos obtenidos, en la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

Tabla 85. Medias por ajustadas Mínimos Cuadrados para Fact_1

Nivel	Casos	Media	Nivel	Casos	Media
Media global	487	-0.0716564	edad_cod		
Sistema			20_25	14	-0.339672
C_dia	71	0.519371	26_30	88	0.0347176
Judicial	147	-0.698553	31_35	136	0.0374554
Proteccion	269	-0.035787	36_40	135	0.149532
Entidad			41_45	57	-0.119056
Aconfesional	186	-0.061506	>45	57	-0.192916
Otros	9	0.0165323	Titulo_cod		
Publica	68	-0.201185	1Edu_social	99	-0.0316974
Religiosa	224	-0.0404674	2Trab_social	91	-0.0551666
Género			3Relacion	216	0.0437997
mujer	271	-0.102198	4No_relac	27	-0.132891
varon	216	-0.0411148	5No_univ	54	-0.182327
			antig_cod		
			0_3	98	-0.261832
			4_9	231	-0.0628533
			>=10	158	0.109717

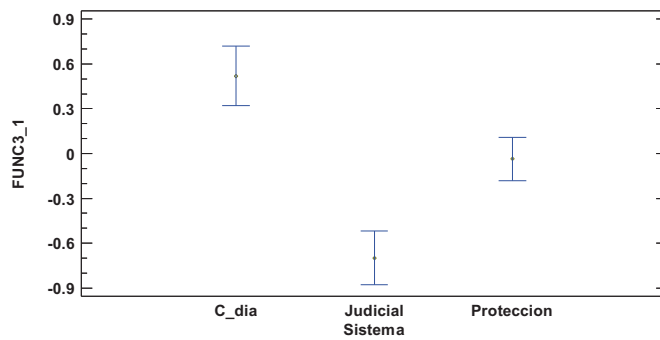
Fuente: elaboración propia

En las siguientes figuras, para cada una de las variables cuyos efectos sobre el Factor 2 han resultado significativos, se grafican los intervalos LSD ("Least Significant Difference") para las medias de sus respectivas variantes.

- *Efecto del Sistema sobre el Factor 1 (Participación y equipo educativo).*

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 56. Intervalos LSD para Sistema



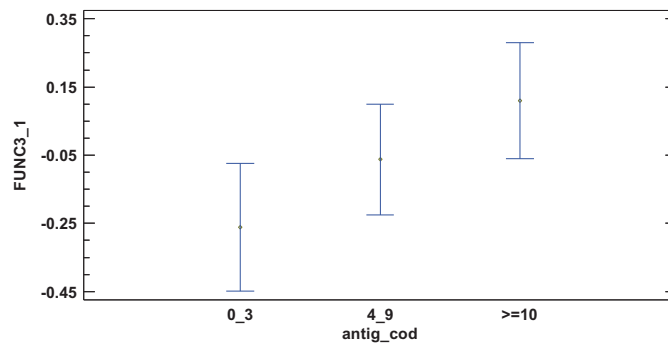
Fuente: elaboración propia

Se constata que el valor medio del Factor 1 (*Participación y equipo educativo*) es significativamente mayor en los encuestados de Centros de Día que en los de Centros residenciales de Protección y en Centros de Reeduación, siendo también significativa la diferencia de medias entre estos últimos.

- *Efecto de la Antigüedad sobre el Factor 1 (Participación y equipo educativo).*

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 57. Intervalos LSD para Antigüedad



Fuente: elaboración propia

Se aprecia claramente en la figura que el valor medio del Factor 1 (*Participación y equipo educativo*), aumenta al hacerlo la antigüedad de los encuestados.

b) Relación de las variables con el Factor 2 (Formación y equipo educativo).

La tabla resumen obtenida en el Análisis de la Varianza para este factor ha sido:

Tabla 86. Análisis de Varianza para Fact_2 - Suma de Cuadrados Tipo III

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
EFFECTOS PRINCIPALES					
A:Sistema	3.80958	2	1.90479	2.06	0.1283
B:Entidad	17.8866	3	5.9622	6.46	0.0003
C:Género	1.09421	1	1.09421	1.18	0.2769
D:edad_cod	6.32543	5	1.26509	1.37	0.2342
E:Titulo_cod	4.1623	4	1.04057	1.13	0.3431
F:antig_cod	0.402006	2	0.201003	0.22	0.8045
RESIDUOS	433.078	469	0.923407		
TOTAL (CORREGIDO)	479.403	486			

Fuente: elaboración propia

Para este factor sólo ha resultado significativo el efecto de la Entidad (p-val = 0.0003). Con el fin de interpretar los efectos obtenidos, en la tabla siguiente se recogen los valores medios ajustados correspondientes a las diferentes variantes de cada variable.

Tabla 87. Medias por ajustadas Mínimos Cuadrados para Fact_2

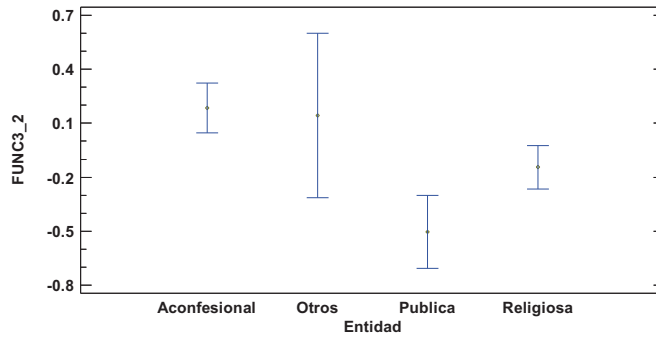
Nivel	Casos	Media	Nivel	Casos	Media
Media global	487	-0.0803528	edad_cod		
Sistema			20_25	14	0.163222
C_dia	71	-0.25552	26_30	88	-0.241579
Judicial	147	0.0277672	31_35	136	0.0214577
Proteccion	269	-0.0133058	36_40	135	-0.0910919
Entidad			41_45	57	-0.273391
Aconfesional	186	0.185299	>45	57	-0.0607352
Otros	9	0.14219	Titulo_cod		
Publica	68	-0.504483	1Edu_social	99	-0.129276
Religiosa	224	-0.144417	2Trab_social	91	-0.117262
Género			3Relacion	216	0.0589908
mujer	271	-0.0301522	4No_relac	27	-0.225954
varon	216	-0.130553	5No_univ	54	0.0117372
			antig_cod		
			0_3	98	-0.0527143
			4_9	231	-0.121147
			>=10	158	-0.0671967

Fuente: elaboración propia

- Efecto de la Entidad sobre el Factor 2 (Formación y equipo educativo).

La siguiente figura recoge el gráfico de intervalos LSD para esta variable

Gráfico 58. Intervalos LSD para Entidad



Fuente: elaboración propia

Se constata que el valor medio del Factor 2 (*Formación y equipo educativo*), es significativamente mayor en los encuestados de entidades Aconfesionales que en los de Religiosas o Públicas. También es significativa la diferencia entre los valores medios correspondientes a entidades Religiosas y los de entidades Públicas. Las diferencias con la media de encuestados del grupo Otros no resultan significativas, posiblemente por el reducido número de encuestados en este grupo.