



EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS **EDUCADORES/AS** EN LOS CENTROS DE MENORES DE LA COMUNITAT VALENCIANA

MANUEL TARÍN CAYUELA

EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Núm. 5

Vicente Cabedo Mallol

(Director)

EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Colección Infancia y Adolescencia, nº 5

Director: Vicente Cabedo Mallo

Los contenidos de esta publicación han sido evaluados mediante el sistema doble ciego, siguiendo el procedimiento que se recoge en: http://bit.ly/Evaluacion_Obras

Comité Editoiral

Gabriel Songel González

Catedrático de Universidad Dpto. Dibujo Universitat Politècnica de València, España

Jorge Torres Cuelco

Catedrático de Universidad Dpto. Proyectos Arquitectónicos Universitat Politècnica de València, España

Jorge Carlos Fernández del Valle

Catedrático de Universidad Dpto. Psicología Universidad de Oviedo, España

Luis Jimena Quesada

Catedrático de Universidad Dpto. Derecho Constitucional Universitat de València, España

Esther Pillado Gonzalez

Catedrática de Universidad Derecho Procesal Dpto. Derecho Público Universidad de Vigo, España

Juan M. Fernández Soria

Catedrático de Universidad Dpto. Teoría e Historia Universitat de València, España

Ignacio Aguaded Gómez

Catedrático de Universidad Dpto. Educación en Medios de Comunicación y de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Universidad de Huelva, España

**El perfil profesional de los educadores/as en
los centros de menores de la Comunitat
Valenciana**

Manuel Tarín Cayuela

EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Colección Infancia y Adolescencia, nº 5

Director: Vicente Cabedo Mallo

Versión electrónica disponible en: <https://riunet.upv.es/handle/10251/48660>

© Manuel Tarín Cayuela

© 2017, Editorial Universitat Politècnica de València

distribución: Telf.: 963 877 012 / www.lalibreria.upv.es

Ref.: 6442_01_01_01

ISBN: 978-84-9048-615-3 (versión impresa)

Depósito Legal: V-2628-2017

La Editorial UPV autoriza la reproducción, traducción y difusión parcial de la presente publicación con fines científicos, educativos y de investigación que no sean comerciales ni de lucro, siempre que se identifique y se reconozca debidamente a la Editorial UPV, la publicación y los autores. La autorización para reproducir, difundir o traducir el presente estudio, o compilar o crear obras derivadas del mismo en cualquier forma, con fines comerciales/lucrativos o sin ánimo de lucro, deberá solicitarse por escrito al correo edicion@editorial.upv.es

AUTOR

Manuel Tarín Cayuela (Valencia, 1971) es educador social habilitado por el COEESCV, licenciado en Sociología, diplomado en trabajo social y doctor en Pedagogía por la Universitat de València.

Tiene una dilatada experiencia como educador y trabajador social en diferentes recursos con infancia y adolescencia.

En la actualidad es director de un centro residencial de protección de menores de la Fundación iniciativa solidaria Angel Tomás. Combina su práctica profesional con la docencia como profesor de Educación social en la Universidad católica de Valencia. Forma parte del consejo de redacción de la revista "en la calle" y es colaborador habitual del blog "educador de menores".

PRÓLOGO

“Cuidad al cuidador” esta es la gran demanda de la sociedad hacia todas aquellas personas dispuestas a cuidar y curar a aquellos de sus miembros más débiles y desprotegidos.

“El trabajador social” ha dejado de ser una ocupación ejercida muchas veces y a lo largo de la historia por personas cargadas de buena voluntad altruista y desde estamentos mayoritariamente religiosos.

Debemos reconocer el gran papel que en tiempos no muy remotos han ejercido las instituciones religiosas abarcando espacios de necesidad social no cubiertos por el estado tanto en el campo educativo como sanitario o social.

En los últimos tiempos hemos visto aparecer en nuestro entorno a profesionales responsables y formados

La implantación progresiva del estado de bienestar nos ha traído un claro avance hacia la propia organización de la sociedad. El papel ejercido por el voluntariado en los últimos años no puede ser ignorado ni minusvalorado, pero en este momento nos encontramos con una profesión claramente determinada tanto en su formación académica como en sus funciones y responsabilidades.

Para poder tomar decisiones y aplicar mejoras en este sector, es necesario tener un buen conocimiento de su realidad. Desde una simple observación, podemos ver que se trata de un colectivo joven aunque no falto de experiencia, dedicación e ilusión.

Pero esta publicación aborda un estudio en profundidad de la realidad actual de los educadores sociales de la Comunidad Valenciana, lo hace con rigor encuestando a un numeroso grupo de profesionales que abarca un amplio porcentaje de trabajadores actuales en el campo concreto de Infancia y Adolescencia en riesgo de exclusión social, o claramente en vías de exclusión y que son atendidos en centros específicos de nuestra Comunidad Autónoma.

No dudamos que este estudio y otros semejantes ayudarán a un buen conocimiento de estos profesionales y así mejorará su formación inicial y continuada, y contribuirá a una mejor determinación de sus competencias y funciones.

Y vano sería todo este esfuerzo si a corto, medio y largo plazo no se consigue una mejor atención de esos niños y adolescentes que en su desprotección y debilidad son los verdaderos protagonistas de su actividad.

Rosa Puchades Pla
Universitat Politècnica de València

ÍNDICE

Prólogo.....	I
1. Presentación.....	1
2. Objetivos y preguntas de la investigación	5
3. Desarrollo metodológico	9
3.1. Descripción de variables.....	14
4. El proceso de profesionalización de la educación social en España la figura específica del “educador/a de menores”	27
4.1. El desarrollo contemporáneo de la educación social en España.....	27
4.2. Características de la figura profesional del educador/a social.....	33
4.3. El proceso de construcción profesional: los colegios profesionales y la regulación profesional	39
4.4. La definición del perfil profesional del educador/a social	44
4.5. El perfil profesional específico del educador/a social en el ámbito de menores	49
5. Resultados y conclusiones	55
5.1. Centros residenciales de protección	57
5.2. Centros de medidas judiciales	62
5.3. Centros de día	66
5.4. Perfil profesional.....	69
5.5. Perfil demográfico	70

5.6. Perfil formativo	74
5.7. Satisfacción, dificultades, valores y expectativas.....	88
5.8. Funciones.....	96
6. Referencias bibliográficas	105
7. Anexos.....	111

1. PRESENTACIÓN

*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 sus 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 entreabierta)
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.

Este nuevo trabajo ha querido centrarse 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*”. Nos 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. Prestando especial atención a uno de los colectivos más vulnerables de nuestra sociedad, la infancia y adolescencia en riesgo.

El objeto principal de la 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 no 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 mencionaré 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 López-Aróstegui 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.

Esta aportación por lo tanto ya no será tan novedosa, pero consideramos que aun así puede incorporar al menos dos elementos que la doten de un mínimo interés:

a) *La 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) *Las funciones específicas del educador/a social en este ámbito.*

Otros estudios invitan a avanzar en esta línea de investigación (Marzo M. , 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.

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.

La investigación 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.

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

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?
 - ¿Sigue 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, género, 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?

3. DESARROLLO METODOLÓGICO

Para el estudio que nos ocupa se ha optado principalmente por la utilización del método comparativo. El estudio comparado creemos que ha permitido profundizar y conocer con detalle la realidad de los diferentes ámbitos de intervención profesional del educador/a social en el sector de menores. En la categoría de estudio “*centros de menores*” se han incluido tres unidades de comparación que se consideran las más representativas en este ámbito, entendiéndolas como espacio específico y con identidad propia en el desarrollo profesional de la Educación Social: *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 prevención* (Blanco & Rodríguez, 2007). Además de ofrecer una elevadísima concentración demográfica de educadores/as que permitiese hacer posible el estudio.

Hemos completado nuestro estudio con un análisis estadístico multivariante¹, que nos ha permitido acercarnos a las relaciones e interacciones entre variables. 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

¹ Se han utilizado diferentes técnicas estadísticas según el tipo de preguntas del cuestionario: *Análisis Factorial de Correlaciones, Análisis de Correspondencias Múltiples, Análisis de la Varianza, Modelo de Regresión Logística* (Romero & Zúñica, 2013).

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.

El principal instrumento de recogida de información ha sido un cuestionario autoadministrado (Beltrán, 2009). Debido al elevado número de participantes y su amplia distribución geográfica, hemos considerado oportuna la utilización de esta técnica. El trabajo de campo se desarrolló durante los meses Febrero y Mayo de 2014. Se distribuyeron un total de 1000 cuestionarios, correspondientes al 76,33% del universo total de educadores/as en “centros de menores” en la Comunidad valenciana (1310 educadores/as²). Finalmente se recogieron 495 cuestionarios, correspondientes a un 37,78% del total de educadores/as.

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

² 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.

Tabla 1. 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	97
TOTAL	62	138	495	1310

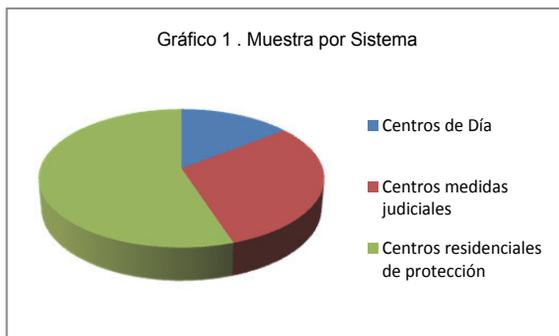
*Los centros de día autonómicos están contabilizados junto con los centros de acogida a los que están adscritos. Fuente: elaboración propia

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.

Inicialmente y debido tanto al elevado número de encuestados (495 sobre un universo de 1333³), como a la diversidad de centros de procedencia (62 de 138) consideramos representativa la muestra objeto de estudio.

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).

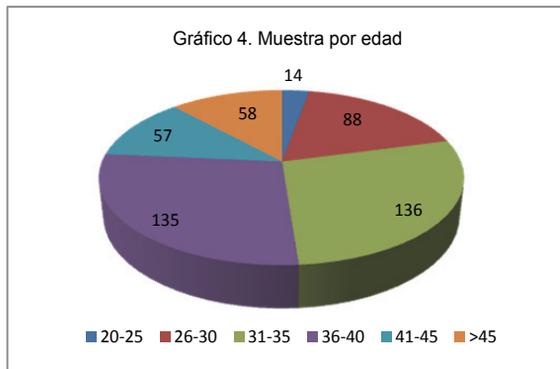


³ Recordemos que este dato se trata de una aproximación como ya hemos explicado con anterioridad.

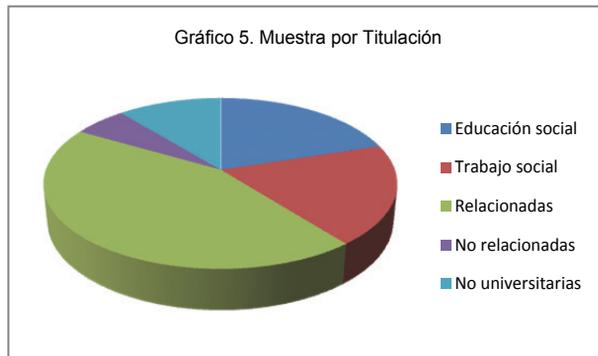
- **Género:** Mujer (277) o Varón (218).



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



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



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



3.1 Descripción de variables

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 que 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 siguiente⁴:

- 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

⁴ Según pliego de condiciones para le gestión de plazas residenciales de protección
DOCV nº 7151. 13/11/2013

5 tipos de centros según las medidas de internamiento que se establecen: régimen cerrado, régimen semiabierto, régimen abierto, atención terapéutica y convivencia en grupo educativo (Uceda & Navarro, 2013). Tras explorar la realidad de este tipo de centros en la Comunitat 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:

- 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 Consellera 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 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 a la formación especializada en el ámbito de menores.

- Grado , Master, Doctorado, Institucional,

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 Comunitat 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 y 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.
--	--

4. 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.

4.1 El desarrollo contemporáneo de la Educación Social en España

La Educación Social existía mucho antes de reconocerse como disciplina académica en España (año 1991)⁵. 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

⁵ R.D. 1420/1991, de 30 de agosto; BOE del 10 de octubre por el que reconocen los estudios universitarios de Educación social.

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 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.

- ✓ *Paidocenos*: 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 J. , 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, movilizandolos 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:*

- *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).

4.2 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 Ortin, 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 Ortin, 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 José 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:

Tabla 2. 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.

Tabla 3. 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 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 (<i>Centre de formació d'educadors especialitzats Flor de Maig</i>).
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 (<i>Centre de formació d'educadors especialitzats Flor de Maig</i>).
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 síglo 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).

*El perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores
de la Comunitat Valenciana*

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 decreto⁶ 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.
- *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.

⁶ R.D. 1420/1991, de 30 de agosto; BOE del 10 de octubre.

- *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.

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

Algunos autores como González 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 (Martínez, 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 (Martínez, 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 (Martínez, 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 infantil⁷. 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

⁷ Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo.

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 profesionales⁸, 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 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

⁸ 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>

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.

4.4 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 circunstancias⁹.

⁹ 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.

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 (González, 1999).

Partiremos del soporte más básico para definir un perfil profesional, la clasificación que realiza el Instituto nacional de estadística (INE)¹⁰ 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 López (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

¹⁰ 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.

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 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.
- 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.

4.5 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:

Tabla 4. Ámbitos y perfiles profesionales asociados al título de Educación Social

ÁMBITOS	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 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 generando¹¹. Haremos por lo tanto solo mención a las 5 capacidades básicas que en él se establecen según sus autoras Martin

¹¹ 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).

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 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 social¹² 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 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.

¹² 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).

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 Comunitat 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 Comunitat 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 investigación, el marco normativo flexible respecto al perfil profesional del educador/a social aplicado en la Comunitat Valenciana, conlleva importantes diferencias en el perfil formativo de los profesionales que desarrollan su labor en los centros de menores.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

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 Comunitat 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 Comunitat 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, 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, 2012)¹³.

- ✓ 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).

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 Comunitat Valenciana. Obteniendo un perfil demográfico (edad y sexo). Identificando el tipo y los niveles de formación que caracterizan a estos 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 M. , 2009). Y afinando cierta especialización o caracterización de algunas de ellas según el tipo de recurso en el que se desarrolla la labor profesional.

¹³ 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.

5.1 Centros residenciales de protección

En Marzo de 2014¹⁴ existían en la Comunitat Valenciana un total de 78 centros residenciales de protección en los que trabajaban 894 educadores/as¹⁵ 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 Comunitat Valenciana, en la actualidad se diferencian dos categorías o grupos profesionales¹⁶: 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”¹⁷ 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.

¹⁴ Según documentación facilitada por la Dirección general del menor y servicios sociales de la Generalitat valenciana (a fecha 7 de marzo de 2014).

¹⁵ 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.

¹⁶ 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.

¹⁷ Según documento administrativo de la Generalitat valenciana referenciado al DOGV nº 7151

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 Comunitat Valenciana sigue vigente al respecto la orden de 19 de junio de 2003, de la Consellera 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 Comunitat Valenciana.

En el artículo 11 de esa orden se hace referencia a los centros de 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 Valenciana¹⁸. Pliego de condiciones técnicas que debe regir el contrato para la puesta a disposición de la Consellera de Bienestar Social de plazas residenciales de protección de menores en centros ubicados en la Comunitat Valenciana en la modalidad de concierto, en el periodo 2013-2015.

¹⁸ Documento administrativo en referencia a lo publicado en el Diario oficial de la Comunidad valenciana (DOCV Num. 7151 13/11/2013)

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, 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 (70%).

**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 Comunitat Valenciana existen un total de 78 centros residenciales de protección. 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, 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). 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.

5.2 Centros de medidas judiciales

En Marzo de 2014¹⁹ existían en la Comunitat Valenciana un total de 9 centros de medidas judiciales en los que trabajaban 319²⁰ 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 Comunitat Valenciana en la actualidad se diferencian dos categorías o grupos profesionales²¹: 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.

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

¹⁹ Según documentación facilitada por la Dirección general del menor y servicios sociales de la Generalitat Valenciana (a fecha 7 de marzo de 2014).

²⁰ 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.

²¹ 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.

[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*).

Tabla 7. 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 Comunitat Valenciana es el caso del centro “Cabanya” 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 8. 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).

Tabla 9. 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)

Como ya hemos mencionado, en la Comunitat 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 10. 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.

5.3 Centros de día

En Marzo de 2014²² existían en la Comunitat 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 Comunitat 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 Comunitat Valenciana, en la actualidad solo se

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.

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 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.

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,*

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.

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 11. Centros de día según modalidad en la Comunitat 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).

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 12. 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 Comunitat 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 13. 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 cómo un alto porcentaje de los educadores/as entrevistados desarrollan su labor profesional en centros de tamaño medio (53% entre 19 y 30 plazas).

5.4. Perfil profesional

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.

Tabla 14. 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

5.5. Perfil demográfico

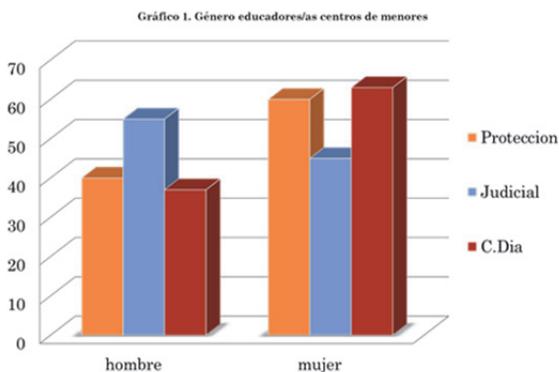
¿Sigue tratándose de una profesión desarrollada principalmente por personas jóvenes y de género femenino? No parece ser exactamente así, al menos en alguna de las variables, ya que podemos observar

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.

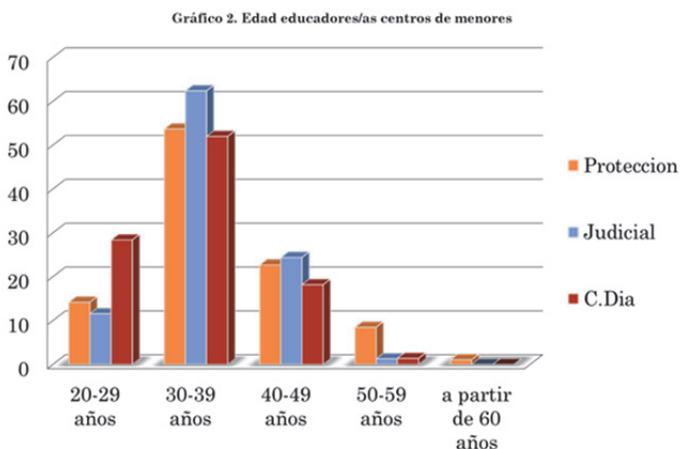


Sí que podríamos deducir una conclusión importante en este sentido, las educadoras presentan una mayor sensibilidad por cuestiones metodológicas y de educación emocional, que les hacen considerar más importantes y desarrolladas las funciones relacionadas con la relación educativa y las estrategias de 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, 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, 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 Comunitat 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 recursos²⁶. Posiblemente debido a la edad predominante y a la estabilidad relativa²⁷ 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.

5.6. Perfil formativo

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 profesional²⁸ como educadores sociales, llegando entonces al 41,2%. Podemos destacar algunos aspectos al respecto:

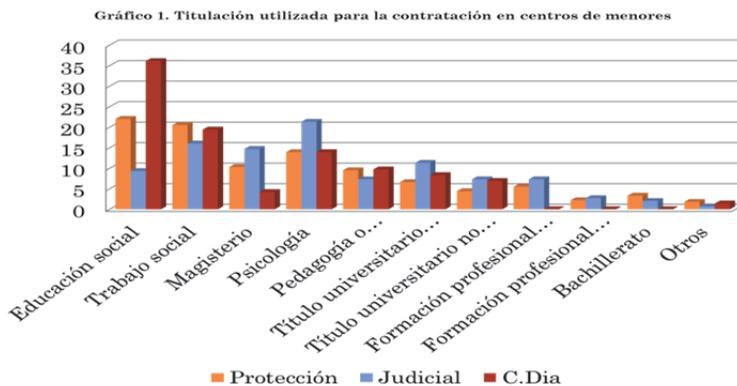
- ✓ Donde trabajan más educadores/as con el título universitario de Educación Social es en los Centros de Día (36,11 %) y donde menos el de los centros de medidas judiciales (tan solo un 9,33%). La titulación más utilizada en los centros de medidas judiciales es la Psicología y en los centros residenciales 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

²⁶ 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).

²⁷ 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.

²⁸ Reconocida por un Colegio profesional de Educadores/as sociales.

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.

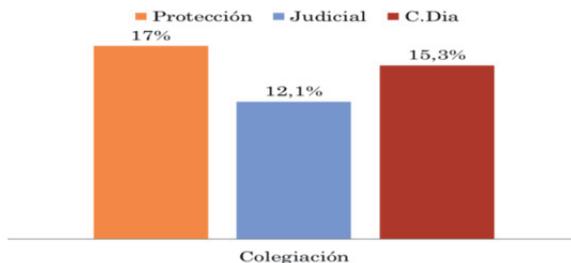
Parece por lo tanto evidente que en lo referido al desarrollo de la Educación social, cabría pararse a revisar la situación de los centros de medidas judiciales. El encargo institucional para los educadores/as de este tipo de recursos aunque parece bastante similar al de los otros dos, presenta algunas 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. 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*).

Gráfico 8. Colegiación profesional



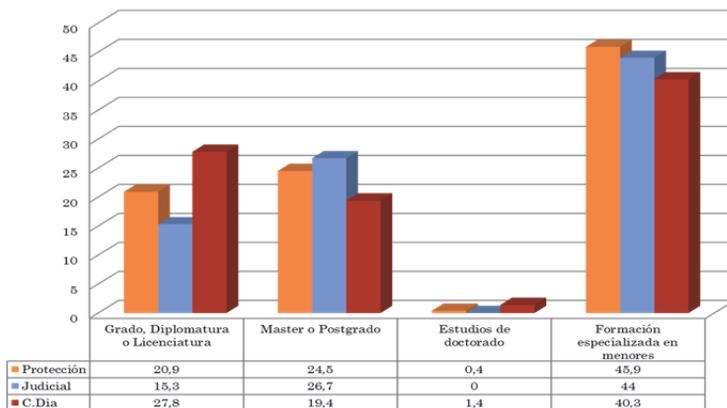
Fuente: elaboración propia

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 a 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.

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%).

Gráfica 3. Otros títulos



Fuente: elaboración propia

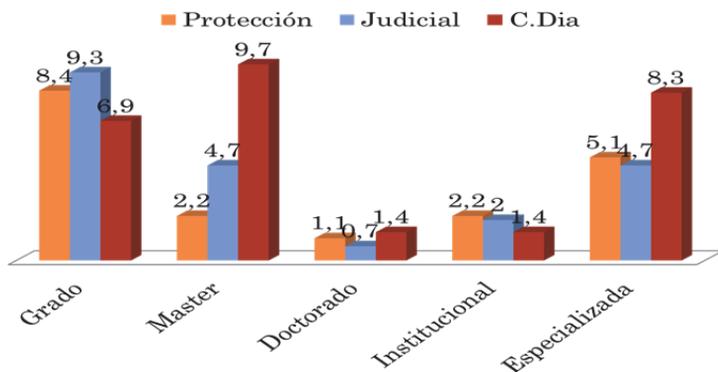
Posiblemente estas diferencias puedan tener relación con la titulación mayoritaria en cada tipo de recurso, recordemos que la licenciatura en psicología predominaba en los centros de medidas judiciales y la diplomatura en Educación social o Trabajo social en los otros dos tipos de centros. Lo que en 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. Hemos podido constatar 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%).

Gráfico 9. Niveles de Formación



Fuente: elaboración propia

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 la agrupación de dos factores en la percepción de los propios educadores/as, por un lado aquellas necesidades 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.

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 (Marzo & Fajardo, 2012), 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 (Fuertes, 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).

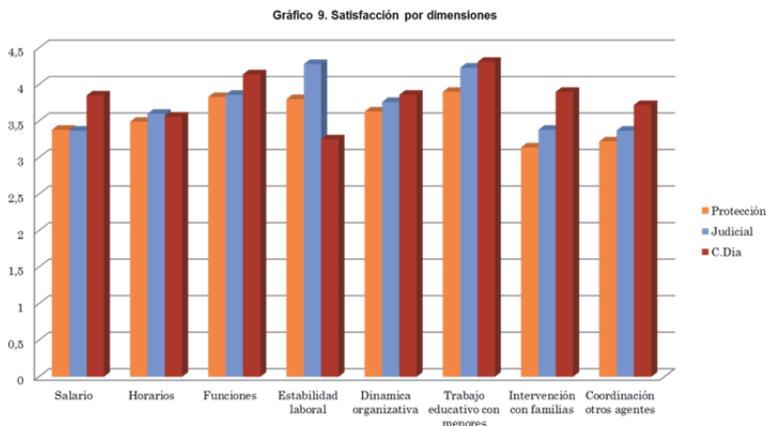
Sería interesante profundizar en las causas de esta situación. Probablemente tenga que ver con las precarias condiciones de financiación de los recursos, que históricamente afectan a este sector. Evidentemente la innovación requiere inversión de recursos y apoyo institucional. También puede relacionarse 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 acarrear 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).

5.7. Satisfacción, dificultades, valores y expectativas

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 abríamos 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, 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, 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.

5.8. Funciones

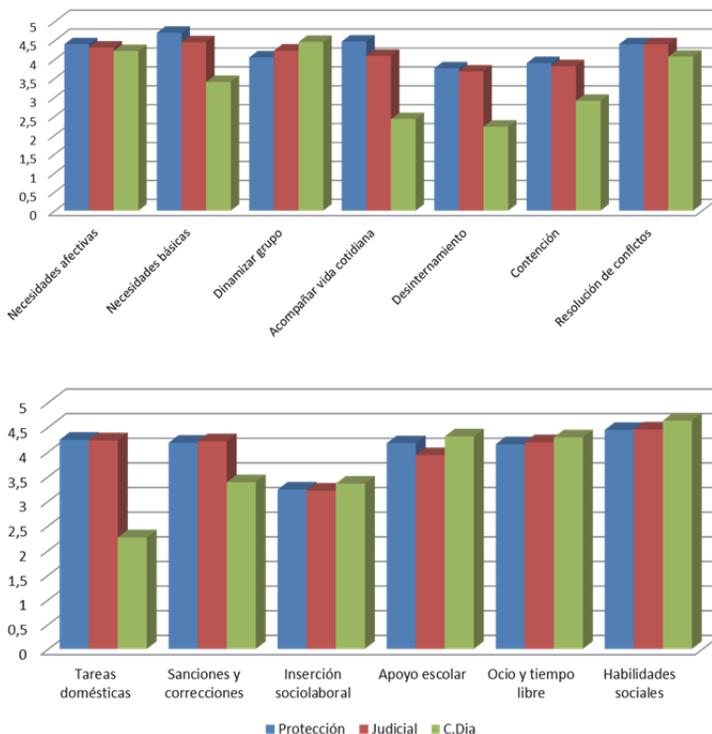
Comenzaremos destacando uno de los principales hallazgos de nuestra investigación, no tanto por su novedad, sino por la confirmación del presupuesto del que partíamos. Optamos por utilizar una adaptación de las funciones propuestas por Mayte Marzo (2009) tras su investigación sobre los centros de protección 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:*

Gráfico 10. Desarrollo de funciones derivadas de la Atención directa en los centros de 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)

(Tarín & Navarro, Adolescentes en riesgo: casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa, 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*).

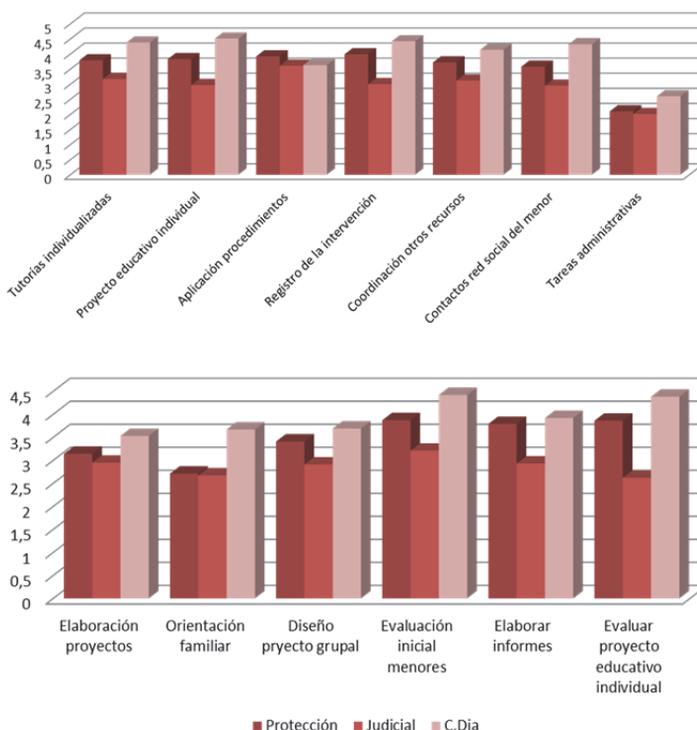
Veremos ahora algunas características específicas:

- ✓ 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:*

Gráfico 11. Desarrollo de funciones derivadas de la Sistematización de la intervención



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), (Tarín & 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.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agresti, A. (2002). *Categorical Data Analysis*. New York: Wiley-Interscience.
- Amaoroso, I., & Carrasco, C. (2003). *Malabaristas de la vida: mujeres, tiempos y trabajos*. Barcelona: Icaria.
- Ander-Egg, E., & Aguilera, V. (2011). *Evaluación de programas y servicios sociales*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- ANECA. (2005). *Libro Blanco en Pedagogía y Educación social*. Obtenido de http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Asociación estatal de Educación social - ASEDES.
- 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.
- Blanco, A., & Rodríguez, J. (2007). *Intervención psicosocial*. Madrid: Pearson Educación.
- Bueno, A., Rosser, A., & Domínguez, J. (2013). Acción e investigación en la intervención psicosocial con menores. *Portularia: Revista de trabajo social vol 13. 2*, 99-108.
- Calderón, M. (2013). *La profesión de la educación social en Europa. Estudio comparado*. Barcelona: Consejo general de colegios de educadoras y educadores sociales.
- Caride, J. (2008). El grado en educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1 nº11*, 103-131.
- Cohen, M., & Manion, M. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.

- Consejo general colegios oficiales educadores sociales. (2003). *Eduso.net*. Recuperado 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.
- Cruz, L. (2011). Sobre el acogimiento residencial y las condiciones socioeducativas en las que se debe desarrollar la medida. *Pedagogia i Treball social*. Vol 1 n°2 , 67-87.
- de las Heras, J. (2007). *Adolescentes en conflicto*. Madrid: CCS.
- Fernández del Valle, J. (2004). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Piramide.
- 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 època*, 1696-1676.
- Ferrero, P., & Pérez, 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: Universitat Politècnica de València.
- 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.
- García Molina, J., & Sáez, J. (2010). Quina formació per a qui professional? *Quaderns d'educació social n°13*, 11-27.

- 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.
- Guerrero, E., & Calero, J. (2013). L'aprenentatge basat en projectes com a base metodològica al grau d'Educació Social. *Revista d'intervenció socioeducativa nº53*, 73-91.
- Hawes, G. (2006). *Enfoque por competencias y evaluación*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Jiménez, J. (2010). *El valor de los valores en las organizaciones*. Caracas: Cograf.
- Lázaro, L. (2001). *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. Valencia: Universitat de Valencia.
- López, R. (2007). *Fundamentos políticos de educación social*. Madrid: Síntesis.
- López-Arostegui, R. (1995). *El perfil profesional del educador social y la educación social en Euskadi*. Vitoria: Gobierno vasco.
- López-Arostegui, R. (1995). *El perfil profesional del educador y la educadora social en Euskadi*. Vitoria: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- 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.
- 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.

- Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- 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.
- Moyano, S. (2013). *Encrucijadas de la Educación social*. Barcelona: UOC.
- Muñoz, I. (2006). *Tesis doctoral: Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias*. Universidad de Granada. Granada: Universidad de Granada.
- Nuñez, V. (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: UOC.
- Peña, D. (2002). *Análisis de Datos Multivariantes Ed McGraw-Hill / Interamericana de España*. Madrid: McGraw-Hill.
- Petrus, A. (2000). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- 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.
- Romero, R., & Zúnica, L. (2013). *Métodos estadísticos para ingenieros*. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Ruiz, C. (2003). *Educación social: viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universitat de Valencia.

- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: un modelo teórico para su estudio. *Revista de educación- MEC n° 336*, 129-141.
- Sáez, J., & Molina, J. (2006). *Pedagogía social. La educación social como educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Sedó, C. (2001). *Treballant com a educadora o educador social*. Barcelona: Pleniluni.
- Senent, J. (2003). 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.
- Senent, J. (2003). Desarrollo contemporáneo de la Educación social en Europa: perspectiva comparada. En C. Ruiz, & (Coord), *Educación social: viejos usos, nuevos retos* (págs. 59-92). Valencia: Universitat de Valencia.
- Senent, J. M. (1993). *La formación de los educadores sociales en la comunidad europea (francófonos-mediterráneo)*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Senra, M. (2000). *El trabajo de investigación en educación (orientaciones prácticas)*. Madrid: Sanz y Torres.
- 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 n° 2*, 25-29.
- Tapias, F. (2009). El trabajo con asolescentes 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.
- Tarín, M., & Navarro, J. (2006). *Adolescentes en riesgo: casos practicos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.

- Tarín, M., & Navarro, J. (2006). *Adolescentes en riesgo: casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.
- 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.
- Uceda, X., & Navarro, J. (2013). La política de reeducación en la Comunitat Valenciana. Un análisis de las prácticas educativas de los Centros de justicia juvenil. *Cuadernos de trabajo social*, 57-77.
- Valles, J. (2009). *Manual del educador social: intervención en los servicios sociales*. Madrid: Piramide.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). *Educación y protección de menores en riesgo*. Barcelona: Graó.

7. ANEXO

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"/>	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"/>				
Interculturalidad	<input type="radio"/>				
Conductas violentas	<input type="radio"/>				
Maltrato y abuso infantil	<input type="radio"/>				
Violencia de género	<input type="radio"/>				
Violencia filio - parental	<input type="radio"/>				
Programación y Evaluación	<input type="radio"/>				
Contención emocional y física	<input type="radio"/>				
Intervención familiar	<input type="radio"/>				
Afectividad y sexualidad	<input type="radio"/>				
Problemas de conducta	<input type="radio"/>				
Salud mental	<input type="radio"/>				
Relación de ayuda, coaching, acompañamiento...	<input type="radio"/>				
Desarrollo comunitario	<input type="radio"/>				
Gestión de emociones	<input type="radio"/>				
Resolución de conflictos	<input type="radio"/>				
Habilidades de comunicación	<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"/> | 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"/>				
Horarios	<input type="radio"/>				
Funciones	<input type="radio"/>				
Estabilidad laboral	<input type="radio"/>				
Dinámica organizativa e institucional	<input type="radio"/>				
Trabajo educativo con los menores	<input type="radio"/>				
Intervención con las familias	<input type="radio"/>				
Coordinación con otros agentes	<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"/>				
Precariedad en la condiciones laborales	<input type="radio"/>				
Elevada exigencia del trabajo	<input type="radio"/>				
Excesiva implicación emocional	<input type="radio"/>				
Deficiente dinámica organizativa e institucional	<input type="radio"/>				
Deficiente formación y especialización	<input type="radio"/>				
Conciliación con la vida familiar	<input type="radio"/>				
Escasas posibilidades de promoción interna	<input type="radio"/>				
Riesgo de agresiones	<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"/>				
Compromiso social	<input type="radio"/>				
Investigación socioeducativa	<input type="radio"/>				
Trabajo en red	<input type="radio"/>				
Participación en la dinámica organizativa e institucional	<input type="radio"/>				
Formación continua	<input type="radio"/>				
Satisfacción y enriquecimiento personal	<input type="radio"/>				
Creatividad y flexibilidad	<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"/>				
Atender las necesidades básicas (alimentación, higiene, salud, etc)	<input type="radio"/>				
Dinamizar el grupo educativo	<input type="radio"/>				
Acompañar al menor en los espacios de la vida cotidiana (televisión, ocio, compras, etc)	<input type="radio"/>				
Trabajar educativamente el desinternamiento del menor	<input type="radio"/>				
Abordar los episodios de violencia y crisis con intervenciones educativas de contención	<input type="radio"/>				
Resolver conflictos derivados de la convivencia	<input type="radio"/>				
Acompañar educativamente a los menores en la realización de las tareas domésticas (limpieza, cocinar, etc)	<input type="radio"/>				
Aplicar sanciones y correcciones para mejorar la conducta de los menores	<input type="radio"/>				
Realizar procesos de inserción sociolaboral	<input type="radio"/>				
Desarrollar acciones para el apoyo escolar	<input type="radio"/>				
Dinamizar el ocio y el tiempo libre de los menores	<input type="radio"/>				
Promover valores y favorecer la adquisición de habilidades sociales	<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"/>				
Elaborar el proyecto educativo individual	<input type="radio"/>				
Aplicar los procedimientos establecidos para las situaciones más habituales (salidas, autorización visitas, permisos, fugas, etc)	<input type="radio"/>				
Utilizar los documentos estandarizados (observación, seguimiento, etc) para registrar la intervención	<input type="radio"/>				
Coordinación con profesionales de otros recursos (sanidad, escolar, tiempo libre, justicia, inserción laboral, etc)	<input type="radio"/>				
Contactar con personas de la red social del menor (familiares, amigos, voluntarios, etc)	<input type="radio"/>				
Realizar tareas administrativas relacionadas con la gestión económica y la financiación del centro	<input type="radio"/>				
Elaboración de nuevos proyectos que puedan mejorar la intervención que se realiza con los menores	<input type="radio"/>				
Realizar orientación familiar	<input type="radio"/>				
Diseñar el proyecto de intervención grupal para cada grupo educativo	<input type="radio"/>				
Participar en el proceso de evaluación inicial de los menores	<input type="radio"/>				
Elaborar informes socioeducativos sobre los menores	<input type="radio"/>				
Realizar la evaluación y el informe final del proyecto educativo individual	<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"/>				
Realizar sesiones de supervisión sobre el trabajo educativo	<input type="radio"/>				
Acompañar la integración de educadores/as nuevos en el centro	<input type="radio"/>				
Actualizar las habilidades y los conocimientos propios a través de la formación continua	<input type="radio"/>				
Implicación en tareas relacionadas con un sistema de gestión de la calidad	<input type="radio"/>				
Supervisar a alumnos de prácticas en el centro	<input type="radio"/>				
Participar en la elaboración del proyecto educativo de centro y la programación anual	<input type="radio"/>				
Participación en las reuniones de seguimiento y revisión de los proyectos educativos individuales	<input type="radio"/>				
Dinamización de acciones para favorecer la comunicación en el equipo educativo	<input type="radio"/>				

36. Indica cualquier otra función que consideres importante en tu práctica profesional y que no se haya mencionado

.....

.....

.....

.....

.....