

Las necesidades de formación de las educadoras y los educadores sociales en el ámbito de la infancia y la adolescencia vulnerable

The training needs of social educators in the care of children and vulnerable adolescents

Les necessitats de formació de les educadores i educadors socials en l'àmbit de la infància i l'adolescència vulnerable

Manuel Tarín-Cayueta* 

Departamento de Educación Inclusiva, Desarrollo Sociocomunitario y Ciencias de la Ocupación, Universidad Católica de Valencia, Valencia, España

*Autor para correspondencia: manuel.tarin@ucv.es (Manuel Tarín-Cayueta)

Recibido: 28/02/2022 | **Aceptado:** 11/04/2022 | **Publicado:** 15/07/2022

RESUMEN: La figura profesional del educador y la educadora social que conocemos hoy en día es fruto de un largo proceso de definición de una profesión. Esta se ha desarrollado históricamente desde profesionales con diferentes niveles de formación y provenientes de disciplinas científicas diversas, variable que influye directamente en los procesos de especialización profesional. El grado universitario de Educación Social ha ido homogenizando esta diversidad, pero sigue enfrentándose al reto de desarrollar itinerarios formativos que den respuesta a ámbitos de intervención específicos. Esta investigación pretende identificar las necesidades de formación de los educadores y las educadoras sociales que trabajan en el ámbito de la infancia y adolescencia vulnerable. En este trabajo se ha realizado un análisis cuantitativo a partir de una amplia muestra de profesionales que trabajan en diferentes tipos de recursos. Los resultados muestran que existe una preocupación sobre la necesidad de formación en temas relacionados con las conductas disruptivas, especialmente de los adolescentes, demandando que dimensiones como los problemas de conducta, la violencia y la resolución de conflictos, ocupen un lugar importante en las ofertas e itinerarios formativos. El grado universitario de Educación Social en la actualidad sigue teniendo un carácter generalista y los másteres o postgrados universitarios específicos desde la perspectiva de la Educación Social aún están en proceso de desarrollo. Detectamos una necesidad emergente respecto a la formación especializada en el ámbito de la infancia y adolescencia vulnerable. Este parece un espacio formativo a desarrollar tanto desde el sector profesional como desde la esfera universitaria.

PALABRAS CLAVE: Educación Social; infancia vulnerable; competencias; necesidades de formación

ABSTRACT: The current role of social education professionals is the result of a long process to define a profession. Historically, this profession has been practised by professionals from different scientific disciplines and with different levels of training, factors which directly influence the processes involved in professional specialization. Undergraduate Social Education programmes have experienced this diversity but continue to face the challenge of developing training itineraries that respond to specific areas of intervention. In this study we identify the training needs of social educators who work with children and vulnerable adolescents. To do so, we conducted a quantitative analysis based on a large sample of professionals working with a wide range of resources.

Cómo citar: Tarín-Cayueta, M. (2022). **Las necesidades de formación de las educadoras y los educadores sociales en el ámbito de la infancia y la adolescencia vulnerable.** *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 29,13–26. [10.7203/realia.29.24008](https://doi.org/10.7203/realia.29.24008)

Copyright: El/La Autor/a.
Open Access: Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International licence (CC BY-ND 4.0)

Financiación: None informed

Our results show that professionals express a need for training in issues related to disruptive behaviours, especially among adolescents, and request that dimensions such as behavioural problems, violence and conflict resolution play an important role in available training programmes. However, undergraduate Social Education programmes are still of a general nature while specific master's or postgraduate degrees in Social Education remain under development. We detect an emerging need for specialized training in social care for children and vulnerable adolescents. This training should be provided from the professional as well as the university environment.

KEYWORDS: Social Education; vulnerable children; competences; training needs

RESUM: La figura professional de l'educador i l'educadora social que coneixem avui dia és fruit d'un llarg procés de definició d'una professió. Aquesta s'ha desenvolupat històricament a partir de professionals, amb diferents nivells de formació, provinents de disciplines científiques diverses, variable que influeix directament en els processos d'especialització professional. El grau universitari en educació social ha sigut fruit d'aquesta diversitat, i encara s'enfronta al repte de desenvolupar itineraris formatius que donen resposta a àmbits d'intervenció específics. Aquesta investigació pretén identificar les necessitats de formació dels educadors i les educadores socials que treballen en l'àmbit de la infància i l'adolescència vulnerable. En aquest treball es fa una anàlisi quantitativa a partir d'una àmplia mostra de professionals que treballen en diferents tipus de recursos. Els resultats mostren que hi ha una preocupació sobre la necessitat de formació en temes relacionats amb les conductes disruptives, especialment dels adolescents, que demanen que dimensions com ara els problemes de conducta, la violència i la resolució de conflictes, ocupen un lloc important en les ofertes i els itineraris formatius. El grau universitari en educació social en l'actualitat continua tenint un caràcter i els màsters o postgraus universitaris específics des de la perspectiva de l'educació social encara estan en procés de desenvolupament. Detectem una necessitat emergent de formació especialitzada en l'àmbit de la infància i l'adolescència vulnerable. Aquest sembla un espai formatiu que cal desenvolupar tant des del sector professional com des de l'esfera universitària.

PARAULES CLAU: Educació Social; infància vulnerable; competències; necessitats de formació

Notas de aplicación práctica

Qué se sabe sobre el tema

- Los estudios universitarios de Educación Social tienen un carácter generalista y no especializado según ámbitos de intervención.
- El colectivo profesional que atiende a la infancia vulnerable sigue teniendo en la actualidad un perfil formativo diverso y poco especializado.

Qué aporta este trabajo

- Se identifican necesidades de formación específica en el ámbito profesional de la educación social con infancia y adolescencia vulnerable.
- Se establecen relaciones entre variables que ayudan a conocer mejor el colectivo profesional y el impacto de la educación social en este ámbito.

Implicaciones para la práctica y/o política

- Se plantea la necesidad de mejorar e implementar nuevos itinerarios de especialización sobre infancia y adolescencia vulnerable en el ámbito universitario.
- Se aporta información relevante sobre contenidos formativos que se identifican como prioritarios en cualquier propuesta de especialización.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se acerca a la realidad actual de los educadores y las educadoras sociales en el territorio de la Comunidad Valenciana (España), específicamente, la de los profesionales en los recursos socioeducativos de los sistemas de protección a la infancia y de justicia juvenil, identificando el perfil formativo y las necesidades de formación del colectivo profesional al que se encarga la atención de

uno de los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. 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.

Comenzaremos realizando un breve recorrido histórico por el proceso de profesionalización de la Educación Social en España y su configuración en el ámbito académico.

La figura profesional del educador/a social que conocemos hoy en día es fruto de un largo proceso de definición de una profesión. Esta ha sido desarrollada históricamente desde personas con diferentes niveles de formación, provenientes de disciplinas científicas diversas, con enfoques educativos a veces contradictorios y con planteamientos profesionales diferentes, y 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 y Fajardo, 2012).

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.

(Ortín, 2003)

Los referentes históricos más recientes desde una perspectiva iberoamericana, se pueden reconocer en 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).

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 su homóloga gallega. A nivel estatal, en 1987 se crea la Federación Estatal de Asociaciones de Educadores Especializados, que constituyó el núcleo asociativo coordinador de esfuerzos para el reconocimiento oficial de los estudios de la Diplomatura de Educación Social (Melendro, Oliva, y Limón, 2014). Este proceso de profesionalización 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. La Educación Social como práctica profesional es una práctica social e histórica que se recrea y dinamiza en los campos donde actúa. El proceso de construcción profesional tiene que entenderse siempre en evolución, como un proceso de carácter no lineal y resultado de cada contexto y momento histórico (Úcar, 2018).

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 (“Ley 2/1974, de 13 de febrero, sobre Colegios Profesionales”, 1974) que había influido notablemente en el desarrollo de unos ejercicios profesionales sobre otros. La Educación Social sigue sin disponer hasta el momento de la condición de profesión regulada y constituye una reivindicación actual de los colegios profesionales.

Según un estudio realizado por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España (Calderón, 2013) esta situación, que se ha producido en nuestro país es la mayoritaria en el contexto europeo, en el que tan solo en 7 países la Educación Social es considerada una profesión regulada: Eslovaquia, Finlandia,

Lituania, Suiza, Italia, Islandia y Alemania, aunque en ésta última la regulación es a nivel regional. Evidentemente, esta situación supone ciertas limitaciones, 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 (Oslé, 2013).

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 y por otro, las que destacan la actividad socializadora y la adquisición de competencias sociales que posibilita en los sujetos la acción del educador/a (Caride, 2008).

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:

la capacidad intuitiva con respecto a las dificultades que entraña. La habilidad técnica basada en el conocimiento. El saber en cuanto éste supone considerar el valor de los factores económicos, sociológicos y culturales

(Pérez, 2010)

El Real Decreto 1420/1991 que constituyó el título universitario de Educación Social en nuestro país ([“Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél”, 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.

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.

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 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

En referencia a nuestro objeto de estudio, posiblemente la primera referencia que encontremos en nuestro país sea la de los documentos elaborados por el Departamento

de Bienestar y familia de la *Generalitat de Catalunya* (Monreal y Lopez, 2018), en concreto, a través de su Comité de expertos en Formación para la elaboración de Perfiles profesionales en el ámbito de la acción social. Estos 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.

Posteriormente, diferentes investigaciones han profundizado en el perfil profesional y las funciones del educador/a social en el ámbito de la infancia y adolescencia vulnerable (Marzo y Fajardo, 2012; Tarín-Cayuela, 2017), coincidiendo todas ellas en la necesidad de redefinir unas competencias específicas para la intervención socioeducativa en este ámbito. Respecto a las competencias específicas para un adecuado desempeño profesional, coinciden en diferentes estudios las siguientes variables: el buen trato hacia los adolescentes, el respeto, la empatía, la confianza, la comprensión, la resistencia a la frustración, la facilidad para establecer relaciones interpersonales, la responsabilidad y el sentido del humor (Rueda-Aguilar, 2021).

Resulta especialmente interesante la agrupación de competencias realizadas por Montserrat y Melendro (2017) describiendo gran parte de los contenidos formativos actuales asociados a los planes de estudio de Educación Social:

- La puesta en práctica de determinadas habilidades personales, sociales y de comunicación.
- El diseño de actuaciones socioeducativas contextualizadas para el colectivo de adolescentes en riesgo de exclusión.
- La formulación de juicios para el desarrollo de intervenciones socioeducativas y para tomar decisiones frente a situaciones de incertidumbre.
- El análisis de la realidad desde una comprensión sistémica integradora de diferentes conocimientos, metodologías y enfoques.
- Un trabajo en equipo que requiere ser, además, interdisciplinar e interinstitucional.
- El diseño y desarrollo, compartido con los adolescentes, de sus itinerarios personales, flexibles y adaptados a sus necesidades y posibilidades.
- La dinamización y el trabajo grupal para promover el crecimiento de espacios de compromiso y de apego y potenciar normas claras de comportamiento colectivo.

El objetivo general de este trabajo de investigación sería por lo tanto realizar una aproximación a la realidad actual de los educadores/as sociales en los recursos que atienden a la infancia y adolescencia vulnerable de la Comunidad Valenciana desde la perspectiva de su formación académica y profesional, identificando necesidades y ofreciendo posibles respuestas que se articulen desde diferentes ámbitos.

El análisis sobre las necesidades de formación pretende profundizar en un doble sentido: por un lado, detectar necesidades de formación emergentes en este sector profesional, apuntando posibles contenidos de un curriculum formativo especializado en infancia y adolescencia y, por otro lado, valorar la idoneidad de la capacitación profesional para abordar el encargo institucional que se hace a los educadores/as en los recursos que atienden a esta población.

Los objetivos específicos serían:

- Conocer los niveles de formación de los profesionales que trabajan en los principales recursos de atención a la infancia y la adolescencia.

- Identificar sus necesidades actuales de formación, estableciendo posibles diferencias según el tipo de recurso de intervención.
- Detectar relaciones entre las principales variables que influyen en las necesidades de formación en el ámbito de intervención de la infancia y adolescencia vulnerable.

2. MÉTODO

2.1. Diseño y procedimiento

En este trabajo se ha utilizado una metodología cuantitativa, para la cual se ha aplicado un cuestionario autoadministrado con respuestas cerradas de elaboración propia. Debido al elevado número de participantes en la investigación y su variada distribución geográfica, hemos considerado oportuna la utilización de esta técnica. El cuestionario ha sido diseñado tras una revisión de instrumentos similares utilizados en otras investigaciones en este ámbito (Marzo y Fajardo, 2012; Montserrat y Melendro, 2017; Quintanal y Goig, 2020). Este, recogía información objetiva sobre diferentes variables que habían sido relevantes en estos estudios y a la vez ofrecía una amplia batería de temas que podrían considerarse necesidades de formación para los educadores/as sociales en este ámbito. Tras realizar una prueba piloto (*pretest*) con diferentes equipos educativos de la ciudad de Valencia, se procedió a extender el cuestionario en los diferentes recursos de la Comunidad Autónoma. Para ello se contó con el apoyo de la Dirección General de Infancia de la Generalitat Valenciana y del Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de Valencia.

El proceso de tratamiento de la información se realizó mediante el programa estadístico informático *SPSS.25* (Statistical Package for Social Sciences). Ello ha permitido realizar el análisis descriptivo de datos utilizados para obtener información según el tipo de recurso y establecer la fiabilidad de los mismos (Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez, 2020). El análisis estadístico multivariable para estudiar la interacción y los efectos de diversos factores en las variables, se ha realizado mediante el programa estadístico informático *Statgraphics*, permitiendo establecer relaciones e interacciones entre diferentes variables que han contribuido a comprender mejor nuestro objeto de estudio (Villafranca y Ramajo, 2013).

2.2. Muestra de estudio

La amplitud del espacio profesional nos hizo acotar el objeto de estudio a los profesionales que trabajan en los recursos residenciales y de atención diurna, diferenciando tres ámbitos específicos de actuación en este sector, considerando que pueden ser significativas de los principales espacios de intervención en el ámbito de la infancia vulnerable, lo que se ha venido a denominar: protección, reforma y prevención (Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2020). Además, ello ofreció una elevadísima concentración demográfica de educadores/as que hizo viable el estudio. Estos fueron:

- Los Centros de Día, como espacio representativo de la intervención en medio abierto y en vinculación directa con el entorno comunitario
- Los Centros Residenciales de Protección, con un recorrido histórico de gran relevancia en el desarrollo profesional de la Educación Social
- Los Centros de Internamiento para 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

Debido tanto al elevado número de encuestados (495 sobre un universo de 1310¹), como a la diversidad de centros de procedencia (62 de 138²) consideramos representativa la muestra objeto de estudio, con un nivel de confianza del 99% siendo $\alpha = 0.01$ con valor crítico de $z_{\alpha/2} = 2.58$ y tamaño de efecto muestral alto a partir de un Cohen de 0.897. (Tabla 1)

Tabla 1. Número de centros y educadores/as participantes en el estudio. Fuente: elaboración propia.

	Centros participantes	Total centros	Educadores participantes	Total educadores/as
Residenciales protección	36	80	273	894
Medidas judiciales	09	09	150	319
Centros de Día	17	52	72	97
Total	62	138	495	1310

Las 495 personas que han respondido a la encuesta pueden clasificarse en diferentes grupos según seis variables previamente definidas por su influencia en nuestro objeto de estudio y según las cuales se han estudiado interacciones (Tabla 2). Los datos de la muestra ofrecen por sí mismos información significativa y relevante, a saber:

- Sistema: Nos referimos al tipo de recurso en el que se desarrolla la acción profesional
- Entidad: Nos referimos al carácter de la entidad que gestiona el recurso
- Género: Variable demográfica
- Edad: Se han establecido 6 rangos de edad
- Titulación: Título académico con el que se accedió al empleo, independientemente de que posteriormente se haya recibido una homologación para el desempeño profesional. Se han establecido 5 categorías
- Antigüedad: Hace referencia a la permanencia en el puesto de trabajo

3. RESULTADOS

El cuestionario incidía en obtener información sobre 5 variables que contribuyen según diversos estudios a identificar un perfil formativo (Barbero, 2020): Titulación de acceso al puesto de trabajo, Formación complementaria, Formación continua, Adecuación de la formación y Necesidades de formación. A continuación se describen brevemente los resultados obtenidos más significativos, centrando nuestro estudio específicamente en el análisis de las necesidades de formación.

El primer dato llamativo que hemos podido extraer se refiere a la titulación de las personas que ocupan el puesto de trabajo de educador/a. De estos solo un 20,20% ha sido contratado con el título universitario de Educación Social; el resto dispone de una

¹El número total de centros se refiere a los recursos autorizados y dependientes de la Generalitat valenciana según datos de la memoria técnica del año 2016

²El número de educadores/as supone 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, 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 recurso durante el periodo 2015-2017.

Tabla 2. Descripción de la muestra por variables. Fuente: elaboración propia.

Variable	Unidades de la muestra
Sistema	Centros de Día (72), Centros de Medidas Judiciales (150), Centros Residenciales de Protección (273)
Entidad	Pública (69), Religiosa (229), Aconfesional (188), Otros (9)
Género	Mujer (276), Varón (218), Otros
Edad	20-25 años (14), 26-30 años (88), 31-35 años (136), 36-40 años (135), 41-45 años (57), >45 años (58)
Titulación	Educación Social (100), Trabajo Social (94), Relacionadas con ámbito educativo o social (218), No relacionadas (28), No Universitarias (55)
Antigüedad	0-3 años (101), 4-9 años (234), > 9 años (160)

habilitación profesional por el Colegio Oficial o de una homologación para trabajar como educador/a vinculada a la patronal del sector.

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%).

Respecto a la formación continua, casi un 20% de los educadores y las educadoras está realizando en estos momentos algún tipo de formación. Destaca el hecho de que tan solo un 5% está realizando formación especializada en el ámbito de la infancia y adolescencia. 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). Los Centros Residenciales de Protección ocupan una posición intermedia (19%).

En la encuesta se han estudiado 18 aspectos sobre las necesidades de formación de los encuestados, midiéndose cada uno de ellos en una escala de 1 a 5. Los valores medios y las desviaciones típicas obtenidas para cada uno de estos aspectos en los 495 individuos de la muestra se recogen a continuación (verTabla 3).

Se optó por preguntar también a los educadores/as respecto a su propia valoración sobre el grado de adecuación de su formación al puesto de trabajo que desarrollaban en estos momentos. En general (un 83%), consideran bastante o muy adecuada la formación de la que disponen en relación con 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, se constata una coincidencia clara en los tres tipos de recursos sobre algunas necesidades no cubiertas, 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

Tabla 3. Media y desviación típica N= 494. Fuente: elaboración propia.

Elemento	Media	Desviación típica
Adecuación	4,05	,761
Drogas	3.63	1,040
Intercultural	3,34	1,030
Violencia	4,17	,944
Maltrato	3,94	,999
Género	3,54	1,109
Filioparental	4,09	,995
Contención	3.88	1.055
Orientación	3.91	1.060
Sexualidad	3.76	1.018
Conducta	7.28	.848
Salud Mental	3.87	.968
Coaching	3.67	1.020
Comunitario	3.17	1.017
Emociones	3.93	1.002
Conflictos	4.19	.967
Comunicación	3.96	1.037
Metodología	3,32	1,068

en contención física-emocional, mientras en los Centros de Día, se incide en la gestión de Emociones y la Intervención familiar y en los Centros de Medidas Judiciales en la Violencia filio-parental.

Existe una coincidencia también respecto a los aspectos en los que se observa una menor necesidad de formación (aún dentro de parámetros medio-altos); son el Desarrollo Comunitario y la Programación-Evaluación.

Parece evidente que existe en los educadores/as una preocupación o necesidad de formación en temas relacionados con las conductas disruptivas, especialmente de los adolescentes, pudiendo por lo tanto constatarse posiblemente una tendencia de mayor presencia de este tipo de situaciones en los recursos (Picornell-Lucas y Peláez, 2022). En esta dirección se podría entender que dimensiones como los problemas de conducta, la violencia y la resolución de conflictos ocuparan un lugar importante en las ofertas e itinerarios formativos que se diseñasen.

Con el fin de analizar la estructura de las relaciones entre las variables y detectar factores subyacentes que sinteticen la variabilidad observada en estas 18 variables se llevó a cabo un análisis factorial de correlaciones, para lo que empleó el método de Componentes Principales, que permitió obtener una estructura factorial inicial y realizar luego un giro Varimax de la misma. Ello permitió encontrar una estructura susceptible de una más clara interpretación. De la realización de este análisis podemos observar la diferenciación de los siguientes factores:

- El Factor 1 que hemos denominado “Herramientas para la intervención socioeducativa”: engloba aspectos como la gestión de emociones, las habilidades de comunicación, la relación de ayuda y el coaching, la resolución de conflictos, la afectividad y sexualidad, la contención emocional y física, la programación-evaluación y el desarrollo comunitario.

- El Factor 2 que hemos denominado “Problemática adolescente”: agrupa aspectos como la violencia de género, las drogodependencias, la violencia filio-parental, las conductas violentas, el maltrato y abuso infantil, y la interculturalidad.
- El Factor 3 que hemos denominado “Adecuación de la formación”: factor que aparece asociado de forma negativa.

Se analiza a continuación la relación de estos tres factores sobre las necesidades de formación con las siguientes variables (sistema, entidad, género, edad, titulación y antigüedad). La significación de los efectos de estas seis variables sobre las necesidades de formación y sobre los tres factores encontrados se ha estudiado realizando los correspondientes análisis de la varianza. Posteriormente se ha realizado un estudio de los intervalos LSD (“Least Significant Difference”) para las medias de cada una de las variantes de la variable considerada, con el objetivo de determinar la influencia de las variables más significativas sobre los factores.

Los resultados obtenidos se exponen a continuación:

- Relación de las variables con el Factor 1 (Herramientas para la intervención socio-educativa): Se aprecia que ha resultado muy significativo el efecto de género ($p\text{-val} = 0.007$), significativo el efecto de la titulación ($p\text{-val} = 0.022$) y casi significativo los efectos de la antigüedad ($p\text{-val} = 0.053$) y del sistema ($p\text{-val} = 0.061$). Se observa una mayor necesidad 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 menor antigüedad (que llevan trabajando entre uno y tres años).
- Relación de las variables con el Factor 2 (Problemática adolescente): Para este factor han resultado muy significativos los efectos del Sistema ($p\text{-val} = 0.0031$) y de la Entidad ($p\text{-val} = 0.002$). Se 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 o bien una mayor predisposición respecto a la formación para el abordaje de situaciones-problema, que por cuestiones metodológicas o emocionales.
- Relación de las variables con el Factor 3 (Adecuación de la formación): Para este factor ha resultado muy significativo el efecto de Sistema ($p\text{-val} = 0.000$) y significativos los efectos de Entidad y Titulación. Los educadores/as que consideran menor adecuada su formación (siempre partiendo de unos niveles medios) son los que trabajan en Centros Residenciales de Protección, en entidades públicas y los que disponen de estudios de Trabajo Social o no relacionados con la educación o no universitarios.

4. DISCUSIÓN

No puede constatar 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 (de Guzmán, Herrera, y Peña, 2020), la importancia que sigue teniendo la práctica profesional en este sector es la que condiciona su 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 se constataba ya hace tres décadas, cuando prácticamente aún se estaban gestando los primeros estudios universitarios de Educación Social (Melendro et al., 2014). Por lo tanto, se podría deducir que los procesos formativos a plantear tendrían que profundizar en la identidad profesional y, sobre todo, en la especialización, en

este caso en el ámbito de la infancia y adolescencia vulnerables, de tal modo que, progresivamente, se puedan reconocer competencias específicas en los profesionales que hayan realizado ese itinerario formativo.

Parece inevitable mentar aquí 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 la infancia y adolescencia vulnerables mientras por otro lado, los educadores/as reconocen sentirse claramente capacitados y cualificados para el trabajo que realizan, si bien plantean requerir necesidades formativas en casi todos los temas que diversos autores identifican como claves en la intervención específica con menores (Marzo y Fajardo, 2012; Montserrat y Melendro, 2017; Rueda-Aguilar, 2021). En esta investigación aparecen algunos temas emergentes muy relacionados con la evolución de los perfiles de adolescentes, pero apenas existen diferencias significativas en esta percepción con los educadores/as que han realizado estudios universitarios de Educación Social.

Este hecho, teniendo en cuenta los elevados niveles de formación del colectivo profesional, podría indicar a nuestro parecer dos cosas:

- Que nos encontramos ante un colectivo profesional sensibilizado y con una actitud positiva hacia la formación continua y la especialización (con ganas de formarse para atender a la realidad de la infancia y adolescencia vulnerables).
- Que podríamos encontrarnos con un colectivo profesional poco especializado (con una formación genérica) y que reconoce una necesidad generalizada de sentirse competente en su ámbito concreto de intervención. Sin ser capaces hasta el momento de reconocer elementos que nos ayuden a clarificar esta situación, sí que hemos podido constatar algunas relaciones entre variables que nos ofrecen pistas para la interpretación de los datos.

Sí que aparece en este estudio cierta diferencia respecto a la valoración de la adecuación de su formación al puesto de trabajo. Son los profesionales que trabajan en Centros Residenciales de Protección, en entidades públicas y los que no disponen de la titulación universitaria de Educación Social los que por lo tanto presentan mayores necesidades de formación específica.

Parece evidente que existe una preocupación o necesidad de formación en temas relacionados con las conductas disruptivas, especialmente de los adolescentes, demandando que dimensiones como los problemas de conducta, la violencia y la resolución de conflictos, ocupen un lugar importante en las ofertas e itinerarios formativos. De un análisis más pormenorizado además se puede deducir que 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 este interés se dirige hacia la gestión de Emociones y la Intervención familiar, y en los Centros de Medidas Judiciales hacia la violencia filio-parental. Estos resultados entendemos que aportan evidencias muy interesantes para el diseño de cualquier propuesta de formación.

5. CONCLUSIONES

Podemos concluir de esta investigación que aparece una necesidad emergente de formación continua en el ámbito de la infancia y adolescencia vulnerables. Llama la atención que pocos educadores/as estén participando en algún tipo de formación 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 el ámbito de la infancia y adolescencia. Este 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 másteres

o postgrados universitarios específicos desde la perspectiva de la Educación Social aún están en proceso de desarrollo (Barbero, 2020).

Los itinerarios de especialización dentro del grado universitario de Educación Social no parecen identificar una formación específica para el desarrollo profesional, lo que coincide con lo planteado por Crespo (2017); Dávila y Argnani (2020). Tampoco existe una amplia oferta de másteres o postgrados desde la perspectiva de la educación social como forma de especialización para los/as educadores sociales que trabajan en este sector. Esta realidad, que podría ser específica de la Comunidad Valenciana es una interesante línea de investigación futura, en concreto observar si esta tendencia es coincidente o no con la realidad de otros territorios del Estado español. Desde una perspectiva crítica se plantea aquí la oportunidad de actualizar algunos grados universitarios de forma que se pueda mejor a esta necesidad y que la formación universitaria pueda conectar mejor la teoría con la práctica profesional de la Educación Social. Así lo han indicado algunas otras investigaciones (Calvo y Rodríguez, 2020; Montserrat y Melendro, 2017).

El ámbito de atención a la infancia y adolescencia vulnerables se ha profesionalizado y especializado de forma sustancial durante los últimos 10 años en nuestro país (Monreal y Lopez, 2018), pero los datos obtenidos en nuestro estudio ponen en cuestión que la formación de los profesionales que trabajan en este sector haya evolucionado de la misma manera. Esto apunta a la existencia de un desajuste entre los currículums formativos y las necesidades profesionales. Así, una de las principales conclusiones de este trabajo sería que en el marco de la formación universitaria es necesaria una mayor especialización por ámbitos de intervención dentro de los títulos de grado.

Por otro lado, las necesidades de formación detectadas debieran incitar a que los agentes sociales implicados en este sector (administración pública, entidades privadas, universidades y colegio profesional) pudiesen establecer alianzas para ofrecer respuestas formativas más ajustadas a los profesionales del sector, capacitándoles para mejorar la atención ofrecida en este tipo de contextos y clarificando las competencias atribuidas a esta figura profesional (Monreal y Lopez, 2018).

Respecto a los posibles contenidos de esta formación especializada, los datos de nuestro estudio destacan varios temas que podrían agruparse en cinco grandes bloques: la prevención y el abordaje de la violencia (incluyendo la de género y la filio-parental), la atención a los problemas de conducta y la resolución de conflictos, la gestión de emociones, el abordaje de la salud mental y herramientas para la intervención familiar.

Estos resultados ofrecen una clara visión sobre el objeto de estudio. Aun así, están sujetos a algunas limitaciones metodológicas. En primer lugar apuntamos la utilización de un cuestionario genuino de elaboración propia no validado en otras investigaciones, que aporta la riqueza de acceder a información muy específica pero que limita la validez de ésta. En segundo lugar señalaríamos su localización territorial, ya que la muestra ofrece únicamente información sobre la Comunidad Valenciana, por lo cual no se pueden extrapolar de forma objetiva los resultados a otros territorios del estado español y europeo. En tercer lugar, los datos solo son representativos del colectivo profesional que desarrolla su labor en centros específicos para infancia y adolescencia vulnerables, no pudiendo generalizarse su situación y necesidades a las de otros profesionales de la educación social que trabajan en programas o servicios de carácter específico o transversal en este mismo ámbito.

REFERENCIAS

- ANECA. (2005). *Libro Blanco en Pedagogía y Educación social*. Descargado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/

VICERRECTORADOS/ESPACIOEURO/LIBROS%20BLANCOS%20DE%20GRADO/
LIBROBLANCO_PEDAGOGIA1_0305.PDF

- Barbero, T. G. (2020). Las competencias profesionales en el nuevo escenario universitario: su papel en la formación de los educadores sociales. *Revista de Educación social*(31), 241–266. Descargado de <https://eduso.net/res/revista/31/miscelanea/las-competencias-profesionales-en-el-nuevo-escenario-universitario-su-papel-en-la-formacion-de-los-educadores-sociales>
- Calderón, M. (2013). *La profesión de la educación social en Europa. Estudio comparado*. Barcelona: Consejo general de colegios de educadoras y educadores sociales. Descargado de <https://www.eduso.net/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf>
- Calvo, R., y Rodríguez, J. (2020). La innovación educativa en la evolución de las profesiones. El caso de las Ciencias Laborales. Reflexiones y avances. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 25, 17–32.
- Caride, J. (2008). El grado en educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 103–131. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.311>
- Crespo, L. V. (2017). La formación inicial de los educadores sociales en el ámbito de servicios sociales. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(6), 263–268. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2580>
- Dávila, P., y Argnani, A. (2020). Experiencias pedagógicas de educadores sociales: aportes a la formación técnico-profesional desde la investigación autobiográfica y narrativa. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 5(13), 24–39. <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p24-39>
- de Guzmán, V. P., Herrera, J. T., y Peña, E. B. (2020). La educación social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 632–658. <https://doi.org/10.21501/22161201.3095>
- Ley 2/1974, de 13 de febrero, sobre Colegios Profesionales. (1974). *Boletín Oficial del Estado* núm. 40, de 15/02/1974. Descargado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1974-289>
- Martínez-Pérez, A., y Lezcano-Barbero, F. (2020). Percepción del Impacto de la Covid-19 en los Profesionales de la Educación Social que Trabajan con Menores. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 223–243. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.012>
- Marzo, M., y 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*, 48(2), 301–320. Descargado de <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/259365>
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Melendro, M., Oliva, A. D.-J., y Limón, M. R. (2014). Práctica profesional y formación del educador social en España. *Interfaces Científicas - Educação / Aracaju*, 3(1), 89–102. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p89-102>
- Monreal, M., y Lopez, R. (2018). El desarrollo de la profesión desde la perspectiva del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña. *Educació Social. Revista de intervenció socioeducativa*(70), 39–58. Descargado de <http://hdl.handle.net/11162/179264>
- Montserrat, C., y Melendro, C. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XXI*, 20(2), 113–135. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19034>
- Ortín, B. (2003). Educadores sociales: perspectiva histórica de una profesión. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*(23), 112–128.
- Oslé, C. (2013). Sin la protección de ser una profesión reglada. Trabajo social y servicios sociales. *Ts Nova. Trabajo social y servicios sociales*(8), 9–16. Descargado de <https://mbiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/51830/9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pérez, V. N. (Ed.). (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: UOC.
- Picornell-Lucas, A., y Peláez, A. L. (2022). The digital citizenship of children and adolescents: Challenges for social work education. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 28, 32–37. <https://doi.org/10.7203/realia.28.23001>
- Quintanal, J., y Goig, R. (2020). *Miradas a la realidad social: transformar y humanizar desde el compromiso*. Madrid: Editorial CCS.
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. (1991). *Boletín Oficial del Estado*. Descargado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1420>
- Rodríguez-Rodríguez, J., y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilitat d'un qüestionari o escala mitjançant l'SPSS: el coeficient alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 13(2), 1–13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Rueda-Aguilar, E. (2021). Competencias para realizar una labor socioeducativa de calidad con menores. *Educación Social. Revista educación social*(77), 101–123. Descargado de <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/379714/482264>
- Tarín-Cayuela, M. (2017). *El perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores de la Comunidad Valenciana*. València: Editorial Universitat Politècnica de València. Descargado de <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/98483/PDF-Tarin%20-%20El%20perfil%20profesional%20de%20los%20educadores%20en%20los%20centros%20de%20menores%20de%20la%20Comunidad%20Valenci....pdf?sequence=1>
- Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 29, 52–69. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0005>
- Villafranca, R. R., y Ramajo, L. Z. (2013). *Métodos estadísticos para ingenieros*. València: Editorial UPV. Descargado de https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/71972/TOC_0004_02_01.pdf