

INTERVENCIÓN-ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y NUEVAS FORMAS DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA¹

Melendro Estefanía, Miguel

UNED

mmelendro@edu.uned.es

Rodríguez Bravo, Ana Eva

UNED

anaeva.rodriguez@edu.uned.es

González Olivares, Ángel Luis

UNED

algonzalez@edu.uned.es

De Juanas Oliva, Ángel

UNED

adejuanas@edu.uned.es.

Palabras clave: adolescencia, grupo de alto riesgo, educación social, intervención, educador.

1. Introducción: antecedentes y contextualización

En la acción-intervención socioeducativa con población excluida pueden identificarse una serie de situaciones clave a las que hacer frente de forma urgente. Una de ellas tiene que ver con las situaciones de desigualdad y de dificultad social en las que se encuentra cotidianamente un grupo importante de adolescentes y jóvenes, y con la necesidad de ayudarles a integrarse socialmente en una etapa vital de su trayectoria personal, aquella en que realizan el tránsito a la vida adulta. Una acertada acción-intervención socioeducativa en este periodo evitará comprometer el crecimiento equilibrado de futuras generaciones de jóvenes que pudieran atravesar situaciones similares y consecuentemente ayudará a construir una sociedad realmente sostenible y solidaria.

Esta situación de exclusión en que se encuentran los adolescentes y jóvenes en dificultad social se ha agravado en los últimos años con los efectos añadidos de la grave crisis por la que atraviesa el sistema económico mundial, y que ha incidido de un modo especial en nuestro país. Uno de sus efectos más impactantes de esta crisis social y económica ha sido el creciente desempleo de amplias capas de población.

La tasa de desempleo de España es un problema porque ha alcanzado al el 25,6 % de la población activa, lo que supone que uno de cada cuatro españoles en edad de trabajar se encuentra en paro, proporción que se sitúa más de 15 puntos porcentuales por encima de la media comunitaria (10,5%), tomando como información los datos de Eurostat (ver Gráfico 1).

Unido a ello, el alto nivel de desempleo juvenil en España (ver Tabla 2) es un problema estructural con graves consecuencias para la situación presente y futura de los jóvenes españoles y limita el crecimiento potencial de la economía española en el largo plazo. Según la EPA correspondiente al cuarto trimestre de 2012, 930.200 jóvenes menores de 25 años estaban en situación de desempleo a finales de 2012, lo que situaba la tasa de paro entre los jóvenes en el 55,1%.

Como señalábamos, los efectos de la actual crisis económica en nuestro país, y sus repercusiones sobre el ámbito social y el Estado de Bienestar, están convirtiendo la adolescencia y la juventud en colectivos de población especialmente vulnerables. Las condiciones de independencia económica, autoadministración de recursos, autonomía personal y hogar propio que definen a la vida adulta (Revilla, 2001), se están configurando como algo inalcanzable para los jóvenes actuales. El deterioro sustancial de los mecanismos que posibilitan el logro de estas condiciones, como son el acceso al empleo, la emancipación y la formación de un hogar propio (Rodríguez Bravo y Del Pozo

¹ Este trabajo se inserta en el marco de la investigación CTINV041/11 sobre "Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social", financiada por Opción 3 S.C., Igaxes 3, Fundación Isos y Fundación Trébol, en convenio de colaboración con la UNED (Art. 83 LOU) y con la participación del Ayuntamiento de Madrid, la Universidad de A Coruña, la Universidad de Girona, el Grupo de Investigación G44Edu16 – Contextos de Intervención socioeducativa de la UNED y la Fundació Pare Manel.

Serrano, 2013) está consolidado la concepción de la juventud como tiempo de espera, al dilatar cada vez más la asunción de las responsabilidades propias de la vida adulta.

Gráfico 1. Evolución de la tasa de desempleo en España (2007-2012)

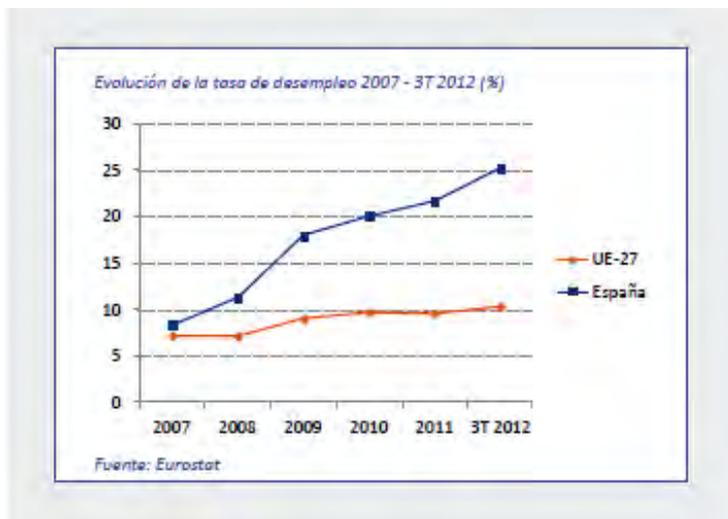
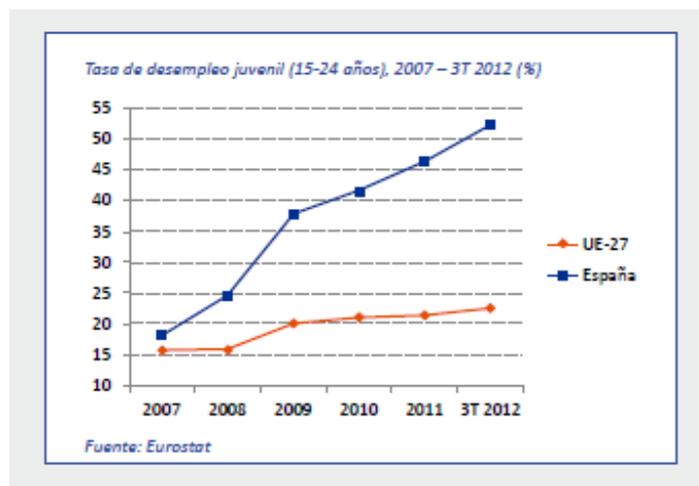


Tabla 2. Tasa de desempleo juvenil España (2007-2012)



La difícil y precaria inserción laboral de nuestros jóvenes, sin lugar a dudas ralentiza su proceso de transición a la vida adulta por la carencia del apoyo económico necesario para posibilitar la emancipación y la formación de un hogar propio. Según los datos del último Informe Juventud en España 2012, la crisis ha incrementado el porcentaje de jóvenes en situación de precariedad económica por ser económicamente dependientes o semidependientes, concretamente del 50% al 56% (INJUVE, 2013, p.82).

Este Informe apunta también que un 63,2% de nuestros jóvenes de entre 15 y 29 años vive con sus padres; y aunque se cumple la premisa por la cual a medida que aumenta la edad disminuye el porcentaje de jóvenes que viven con sus padres, se constata que el porcentaje de jóvenes entre 25 y 29 años que vive con sus padres sigue siendo alto, del 45,9% (INJUVE, 2013, p.52). Además, como consecuencia de la crisis la tasa de emancipación de los jóvenes españoles se ha reducido dos puntos porcentuales desde 2007, siendo lo más significativo la ruptura de la tendencia a incrementarse que venía aconteciendo desde el año 2000 (INJUVE, 2013, p.53).

De otra parte, el porcentaje de jóvenes que forman un hogar en pareja y de jóvenes que forman un hogar con hijos sigue siendo bajo, dado que en 2011 el primero era del 30,7% (aunque se observa

en este caso una tendencia a la alza importante, pues en 2008 era del 22,9%) y el segundo del 91,8%, alcanzando para el subgrupo de 25-29 años el 83,9% (INJUVE, 2013, p.57).

Además, la tasa de riesgo de pobreza de aquellos hogares sustentados por jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y 29 se ha incrementado notablemente como consecuencia de la crisis, concretamente un 51,3% desde 2004 a 2011 (Instituto Max Weber, 2013: 67). En la actualidad, un tercio de los jóvenes (32,7%) se encuentra en situación de riesgo de pobreza y exclusión social (INJUVE, 2013, p.96).

Con la situación de crisis económica que vivimos, con un mercado de trabajo incapaz de generar oportunidades y con el crecimiento del número de jóvenes que elige completar su formación, en España la tasa de abandono escolar temprano (población de entre 18 y 24 años que únicamente ha completado la educación secundaria y no cuenta con ninguna formación adicional) todavía dobla la media de la UE-27, que se sitúa en el 13,5%. Países europeos como Alemania, Bélgica, Francia o Reino Unido presentan tasas de abandono escolar en torno al 12%, mientras que algunos países periféricos como Grecia, Italia y Portugal las muestran algo más elevadas (13,1%, 18,2%, 23,2%). La media europea es de un 14,4%. En nuestro país, el porcentaje es mucho más elevado, y oscila en torno al 30%. Cobacho y Pons (2006) comentan que para estudiar y solucionar este problema, habría que articular una doble estrategia:

“El sistema educativo reglado debe repensar su realidad e incorporar cuantas medidas de flexibilización y adaptación considere necesarias para reducir los índices de fracaso escolar. Hemos de ser conscientes de que, si estas medidas fueran eficaces, seríamos capaces de reducir significativamente el porcentaje de alumnos que fracasan.

Todos los agentes socioeducativos con responsabilidad en el entorno deben articular los instrumentos que garanticen la adecuada transición a la vida activa de los jóvenes que no logren el título, una vez introducidas todas las medidas de adaptación posibles” (Cobacho y Pons 2006, p.242).

En definitiva, se puede apuntar que “la crisis económica ha desarrollado escenarios socioeconómicos poco favorables que han ralentizado el proceso de emancipación de los jóvenes y amenazan con alcanzar peores cifras en términos de pobreza. Los jóvenes tienen ahora que hacer frente a mayores dificultades para hacerse responsables de un hogar propio”. (Instituto Max Weber, 2013, p.68). En este contexto, educar para el tránsito a la vida adulta se convierte en una pieza clave de la intervención socioeducativa para asegurar la sostenibilidad –social y personal- de las generaciones más jóvenes.

Este escenario negativo se agudiza en el caso de aquellos adolescentes y jóvenes en dificultad social constituyéndose, como señalábamos en el resumen, en una de las situaciones de exclusión social a las que debe atender la Pedagogía Social en el marco actual de Crisis Social y de Estado de Bienestar. Nos referimos a adolescentes y jóvenes con escasos recursos para desarrollar una vida adulta independiente, con “problemáticas sociales heredadas”, procedentes del Sistema de Protección a la Infancia, a los que no les resulta desconocido el mundo de la marginación y también adolescentes y jóvenes que fueron menores extranjeros no acompañados (Melendro, 2007). Y, sin lugar a dudas, a la ausencia de una titulación básica como el Graduado Escolar o el Graduado en ESO, pues “la educación constituye una vía prioritaria de integración y de bienestar, y su ausencia es un indicador claro de vulnerabilidad social y personal” (Moreno Mínguez. 2012, p.82); ésta titulación obligatoria actualmente es pieza clave para lograr el acceso al empleo, el cual, a su vez, es el indicador de tránsito a la vida adulta más determinante pues posibilita que tengan lugar tanto la emancipación del núcleo familiar de referencia como la formación de un núcleo familiar propio (Rodríguez y Del Pozo, 2013).

La transición desde la educación al mercado laboral es un período crucial en la vida de los jóvenes que va a condicionar sus oportunidades vitales futuras y su posicionamiento en la estructura social y la formación de la familia (Schoon, et al. 2011; Moreno Mínguez, 2012). (Citado por INJUVE, 2013, p.62). Los profesionales y las entidades que trabajan con esta población se encuentran no sólo con una mayor demanda de intervención y una disminución de recursos para atenderla, sino también con problemáticas nuevas, más difíciles de resolver. Lo que supone para ellos más esfuerzo, más formación, más creatividad e imaginación. Se trata de dar respuesta, en sentido que comentan Cobacho y Pons (2006):

“Igual que cualquier joven puede tener bien descrito su itinerario desde el jardín de infancia hasta su salida de la universidad, el sistema debe hacer posible que los jóvenes, que en

algún punto de su formación no progresan, tengan un itinerario alternativo que les permita llegar a integrarse en el cuerpo social que llamamos normalizado, no como algo graciable, sino con medidas y acciones formativas que sean parte del sistema ordinario". (p.249).

Como señalan Melendro, González y Rodríguez (2013) en relación a estas afirmaciones, "si bien la caracterización de la población adolescente y juvenil en riesgo de exclusión social ha sido ampliamente investigada, no lo ha sido tanto la intervención que se realiza con ella".

Este trabajo aporta información que consideramos relevante al respecto, desde los planteamientos de la investigación-acción y con la finalidad de que sea de utilidad para una buena práctica profesional, reproducible y útil para mejorar la situación de los adolescentes en riesgo. Ello conlleva un compromiso y una respuesta profesional que puede y debe ser una importante contribución a la cohesión social de toda la ciudadanía.

2. Objetivo

Esta comunicación tiene como principal objetivo describir las valoraciones que los adolescentes en riesgo de exclusión social hacen de la intervención socioeducativa y del perfil de educador social que para ellos sería más deseable.

3. Método

La información que se presenta en esta comunicación es resultado de una investigación que integra un estudio cuantitativo con otro cualitativo. Por un lado, el estudio cuantitativo puede considerarse no experimental cuyo diseño es de tipo *ex post facto*. Los datos se recogieron a partir de la selección de una muestra de sujetos en la que las variables independientes ya habían acontecido. Asimismo, la tipología de los datos recogidos mediante un cuestionario fue de dos tipos, en primer lugar hubo preguntas cerradas que se respondían tomando como referencia una escala valorativa. En segundo lugar, hubo preguntas abiertas cuyas respuestas fueron categorizadas y codificadas siguiendo los pasos establecidos para el análisis de contenidos de Pérez Juste (2006). Estas categorías fueron contrastadas junto con otras variables dentro del análisis de datos estadístico.

Por otro lado, el estudio cualitativo tiene en consideración los presupuestos de la *Teoría Fundamentada* (Grounded theory), desarrollada originalmente por Glaser y Strauss (1967). Para ello, se realizaron entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión que fueron grabados, codificados, analizados e interpretados de un modo sistemático y riguroso por varios miembros del grupo de investigación a través del programa informático Atlas Ti (versión 6.2).

3.1 Participantes

La realización del estudio se llevó a cabo durante los años 2011 a 2013 en Madrid, Galicia y Cataluña (España). Se siguió un muestreo no probabilístico en el que se seleccionó una muestra de adolescentes en dificultad social que participaban en programas de intervención con menores en riesgo desarrollados por diversas entidades sociales colaboradoras (Opción 3, Igaxés 3, Fundació Pare Manel, entre otras). La selección de participantes atendió a criterios de disponibilidad, así como de participación activa en los programas y representatividad.

La muestra presenta una serie de características sociodemográficas que se describen a continuación. Sobre un total de 149 participantes, 82 fueron varones (55 %) y 67 mujeres (44 %). Igualmente, la presencia mayoritaria de participantes se encuentra en Madrid dado que aporta 109 sujetos (73,2%) a la muestra total del estudio. Después Cataluña y Galicia aportan, respectivamente, 23 (15,4%) y 17 (11,4%) participantes a la investigación. La menor participación en Cataluña y Galicia se debe a las características específicas de las entidades y de la población en riesgo con la que trabajan. Como se puede apreciar, una de las grandes dificultades de este estudio fue precisamente el acceso a la muestra. Asimismo, la muestra de participantes debía tener una edad comprendida, preferentemente, entre los 12 y los 16 años. De tal modo, la media de edad de los participantes fue de 14,78 años. Atendiendo a una distribución por grupos de edad en el que el corte se encuentra en los 15 años, nos encontramos que un total de 52 jóvenes (36,1%) tiene menos de esta edad. Mientras que 92 jóvenes (63,9%) tienen una edad superior a 15 años.

Estos datos se ven refrendados al analizar las edades de los participantes en las diferentes comunidades. Únicamente, en el caso de Cataluña hay una mayoría de jóvenes participantes menores de 15 años (15 frente a 7 que tienen una edad superior). Mientras que ocurre a la inversa tanto en Madrid (74 sujetos frente a 31 que tienen una edad inferior a 15 años) como en Galicia (11

sujetos frente a 6 que tienen una edad inferior a 15 años). También se consideró el tiempo de participación en programas de intervención como criterio para formar parte del estudio. De tal modo, se estableció como límite inferior un periodo mínimo de seis meses de participación en dichos programas. Sobre la base de esta premisa, el tiempo medio de participación en programas entre los jóvenes de Cataluña fue de 7,8 años, mientras que en Galicia fue de 1,7 y en Madrid de 1,3. De nuevo las diferencias pueden explicarse por las características diferenciales de las entidades y su implantación en este tipo de colectivos. Algo ya previsto, que aunque dificulta algunos aspectos de la investigación, aportó una diversidad muy enriquecedora a la hora de abordar los principales objetivos de ésta.

En otro sentido, otro aspecto que describe la muestra es el país de nacimiento. Al respecto, la mayoría de los participantes del total de la muestra son nacidos en España (80; 55,2%); le siguen aquellos nacidos en países latinos (55; 37,9%), después europeos del este (6; 4,1%), marroquíes (3; 2,1%) y otros (1; 0,7%). Asimismo, un dato esclarecedor que permite caracterizar mejor a la muestra es que el 75% de los participantes (111 sujetos) ha repetido algún curso durante su periodo de escolarización. A su vez, un 30,41% (45 sujetos) afirma que ha repetido en dos o más ocasiones. Finalmente, para la realización de las entrevistas y los grupos de discusión se tomó una muestra de 38 profesionales y 19 jóvenes de las tres comunidades participantes.

3.2 Instrumento

Se utilizó un cuestionario semi-estructurado elaborado *ad hoc*. Este cuestionario incluía nueve elementos que recogían información sobre variables sociodemográficas. Cuatro preguntas abiertas y trece afirmaciones sobre las que los jóvenes tenían que expresar su grado de acuerdo siguiendo una escala valorativa de 1 a 10 (siendo 1 Nada de acuerdo y 10 totalmente de acuerdo). Para asegurar la validez de contenido del instrumento, el equipo de investigación tuvo en consideración la valoración de la pertinencia y claridad de las preguntas por parte de los responsables de las diferentes entidades colaboradoras.

3.3 Procedimiento

Los jóvenes objeto de estudio fueron informados convenientemente de los propósitos de la investigación y la participación en la misma fue totalmente voluntaria. Asimismo, la aplicación de las pruebas se llevó a cabo en los centros pertenecientes a las entidades colaboradoras.

3.4 Análisis de datos

Una vez que los datos fueron recogidos, se construyó una base de datos y se procedió a la realización de los análisis estadísticos pertinentes mediante el programa informático SPSS 19.0. La información cualitativa recopilada se analizó con el programa Atlas.ti (v.6.2).

4. Resultados

Como consecuencia de la aplicación de los cuestionarios, se encontraron numerosos hallazgos que permitían describir con mayor precisión la situación y necesidades que presenta este colectivo, así como las características de la intervención socioeducativa desarrollada. Para esta comunicación hemos seleccionado los resultados de varias preguntas que son fundamentales como elemento de contraste para el resto de elementos de la investigación, ya que aportan información sobre la valoración global que los y las adolescentes hacen de los programas de intervención en que se encuentran y de las características que, para ellos y ellas, ha de tener un buen educador/a. Se trata de tres preguntas, dos de ellas de respuesta cerrada y una de respuesta abierta.

Las dos preguntas de respuesta cerrada que tienen relación directa con la intervención que se realiza con ellos en las entidades hacen referencia, por una parte, a la percepción de los/las adolescentes sobre la utilidad y pertinencia de los aprendizajes adquiridos y, por otra, a su valoración global del nivel de competencia de los educadores/as que trabajan con ellos/ellas. Las preguntas son las siguientes:

- En relación con el programa...aprendo cosas útiles y necesarias.
- En relación con el programa...los educadores saben lo que hacen.

Complementa a estas dos preguntas la pregunta de respuesta abierta, que guarda relación directa con lo que los jóvenes perciben sobre el perfil del buen educador social: "¿Lo que más valoro de un educador es...?".

Tabla 1: Valoraciones en relación a aprendizajes adquiridos y competencias de los educadores/as

	N	Valores perdidos	Media	Moda	Mínimo	Máximo	Desviación típica
Aprendo cosas útiles y necesarias	148	1	8,31	10	0	10	1,955
Los educadores/as saben lo que hacen	145	4	8,82	10	1	10	1,747

Sobre la primera de las preguntas cerradas, (véase Tabla 1), “En relación con el programa...aprendo cosas útiles y necesarias”, la valoración media de los participantes fue de 8,31 sobre 10 puntos posibles. Este es un resultado muy elevado, que se aproxima a lo que podemos entender por un “notable alto” y que muestra la excelente valoración que los/las adolescentes realizan de los aprendizajes adquiridos a través de la intervención socioeducativa. El valor más repetido por los jóvenes en estas valoraciones fue 10 y la desviación típica de 1,995, lo que refuerza el argumento anterior, a la vez que, con una desviación típica poco elevada, muestra el grado de acuerdo en sus respuestas.

En cuanto a la segunda de las preguntas cerradas, (véase Tabla 2), “En relación con el programa...los educadores saben lo que hacen”, los jóvenes mostraron un grado de acuerdo medio de 8,82 sobre 10 puntos, podemos apreciar como la valoración de la competencia de los educadores y educadoras, tal y como lo perciben los/las adolescentes, es muy próxima al “sobresaliente”. Del mismo modo que en la pregunta anterior, el valor más repetido fue 10 y la desviación típica de 1,747, lo que redundaría en el análisis efectuado en el ítem anterior sobre estos aspectos.

Por otro lado, los jóvenes respondieron a la pregunta abierta “¿Lo que más valoro de un educador es...?”. En ella, podían indicar hasta tres aspectos según el orden de prioridad. Los resultados fueron analizados atendiendo a diez categorías, a saber: 1) simpatía; 2) ser buen profesional; 3) entusiasmo, esfuerzo y consistencia; 4) apoyo que facilita; 5) buen trato y empatía; 6) buena presencia física; 7) da poco trabajo; 8) paciencia; 9) todo; 10) nada. Las afirmaciones más repetidas tienen que ver con “buen trato y empatía” (50%), seguidas de “apoyo” (25,4%) y “simpatía” (9,8%). Parece que las cualidades personales de las y los educadores son especialmente valoradas, junto a su capacidad para facilitar apoyo.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de todos aquellos aspectos indicados en general para “lo que más valoro de un educador”.

	Frecuencia	Porcentaje
Simpatía	26	9,8
Profesionalidad	14	5,3
Referentes educativos	19	7,2
Apoyo que facilita	67	25,4
Buen trato y empatía	132	50
Poco exigentes	1	,4
Presencia física	2	,8
Todo	1	,4
Nada	2	,8
Total	264	100

Los encuestados expresaron un total de 264 afirmaciones. De las cuáles, 22 (8,3%) son de Cataluña, 26 (9,8%) de Galicia y 216 (81,8%) de Madrid (véase Tabla 3). Si atendemos a los resultados por Comunidades, encontramos que las más frecuente en las tres comunidades son de nuevo el buen trato y la empatía, junto al apoyo que ofrecen los educadores/as.

Respecto al buen trato y empatía, es Cataluña la comunidad en la que porcentualmente los/las adolescentes ofrecen una mayor valoración (72,7% de las respuestas en esta Comunidad), seguida de Galicia (57,7%) y de Madrid (46,8%). Este ítem contenía los siguientes descriptores: el respeto (“el

respeto que nos tienen”), la amabilidad, la confianza (“me transmite confianza”), la comprensión (“su capacidad para intentar comprendernos”), un trato justo (“que no tenga favoritismos”), la bondad (“que es buena persona”, “buena gente”), la paciencia (“que no se cabree con nosotros por hacer ruido”, “que nos aguanten”), que fomente la participación (“te escucha las propuestas o lo que piensas”), la empatía (“que me entienda y se ponga en mi piel también”).

Tabla3. Afirmaciones sobre lo que más valoran de los/as educadores/as por comunidad

	Comunidad						Total
	Cataluña		Galicia		Madrid		
	Fc	%	Fc	%	Fc	%	
Simpatía	0	0,0	2	7,7	24	11,1	26
Profesionalidad	3	13,6	4	15,4	7	3,2	14
Referentes educativos	0	0,0	0	0,0	19	8,8	19
Apoyo que facilita	3	13,6	0	0,0	64	29,6	67
Buen trato y empatía	16	72,7	15	57,7	101	46,8	125
Poco exigentes	0	0,0	0	0,0	1	0,5	1
Presencia física	0	0,0	2	7,7	0	0,0	2
Todo	0	0,0	1	3,8	0	0,0	1
Nada	0	0,0	2	7,7	0	0,0	2
Total	22	100,0	26	100,0	216	100,0	264

En cuanto al “apoyo que facilitan” los educadores/as, el porcentaje de respuestas más elevadas sobre el total de la propia Comunidad lo ofrece Madrid (29,6%), seguido de Cataluña (13,6%) y con la ausencia de respuestas en este ítem en Galicia. Este ítem contenía los siguientes descriptores: profesionales como referentes estables, personas a las que acudir en cualquier momento, con la seguridad de que siempre van a ayudar, pero también personas que confían en ellos. Es la ayuda la respuesta más repetida: “Que te ayude”, “que me valore”, “que te apoyan más que las otras personas” “que siempre o casi siempre van a estar ahí para ayudarte en cualquiera cosa”, “que están siempre pendientes de mí”, “su preocupación”, “que están pendientes de ti”.

5. Conclusiones

Como conclusión, podemos apreciar que la valoración de las dos preguntas cerradas es muy elevada, con puntuaciones que se aproximan a la valoración más alta (8,31 y 8,82 sobre 10), o que muestra un alto grado de satisfacción de los/las adolescentes con la intervención socioeducativa que se les proporciona, y de forma destacada con los educadores/as que trabajan con ellos y con la utilidad de los aprendizajes realizados. Esta ha sido una base muy importante para poder avanzar en uno de los objetivos básicos de la investigación, el de aportar información relevante sobre estrategias eficaces y contrastadas en este ámbito de intervención, favoreciendo su incorporación al trabajo cotidiano de los equipos socioeducativos. La validación que los propios adolescentes realizan del trabajo realizado con ellos ha sido de gran utilidad para profundizar en esas estrategias, con la confianza de que su impacto en la población atendida es muy elevado.

En este mismo sentido, la pregunta abierta sobre lo que los/las adolescentes valoran más de sus educadores/as enriquece esas valoraciones globales y aporta información más detallada y relevante sobre algunas características esenciales para la eficacia de la intervención socioeducativa, como son el buen trato y la empatía, junto a los apoyos facilitados.

Respecto a ambas cuestiones, podemos apreciar la importante relación que se establece desde los estudios centrados en la resiliencia. Barudy y Dantagnan (2005) analizan el ecosistema social de los buenos tratos infantiles, como aquél en el que existe una buena interacción entre los diversos sistemas que nutren, protegen, socializan y educan a los niños/as y adolescentes. Destacan los autores el papel de los sistemas más cercanos y significativos e insisten en la importancia de la presencia de personas adultas significativas en el exosistema que puedan influir positivamente en el desarrollo de los niños y las niñas. Estas personas, para Cyrulnik (2002) constituyen verdaderas “tutoras de resiliencia”, “por la calidad del apoyo afectivo e instrumental que aportan a los niños:

compensan las carencias de cuidados paternos y permiten paliar el sufrimiento”, añaden Barudy y Dantagnan, (2005, p.46).

Las recientes investigaciones de autores como Du Bois-Reymond y López Blasco (2004), Bendit y Stokes (2004), Machado País y Pohl (2004) o Cachón (2004) vienen a señalar cómo los adolescentes y jóvenes actuales se encuentran en un momento especialmente vulnerable de su trayectoria vital y necesitados de apoyos externos importantes para poder realizar la transición, temprana y obligada, de la vida adolescente a la vida adulta con ciertas garantías de éxito.

Otras investigaciones insisten en este aspecto, en relación a adolescentes y jóvenes en dificultad social. Así, Yergeau, Pauzé y Toupin (2007) avanzan en sus investigaciones qué tipo de apoyo es el que los educadores/as deben facilitar a los adolescentes en riesgo, recomendando que los programas de intervención incorporen apoyos emocionales antes y durante la transición a la vida adulta, apoyo para el establecimiento de relaciones socio-afectivas positivas más allá del entorno familiar, así como intervenciones complementarias centradas en la reducción del consumo de sustancias tóxicas y del estrés ligado a la autonomía precoz a la que se ven forzados. Por su parte, García Barriocanal, Imaña y De la Herrán (2007), en una investigación sobre jóvenes extutelados y su relación con el sistema de protección, incluyen entre las “buenas prácticas” a desarrollar en los dispositivos de atención y protección la disponibilidad y el apoyo a los jóvenes y adolescentes por parte de sus educadores.

El reconocimiento y la buena valoración por parte de los y las adolescentes de que reciben esos apoyos nos hace pensar que sus educadores/as han transitado por las diferentes etapas de un proceso que implica en primer lugar el conocimiento y reconocimiento de sus necesidades, y después la puesta en práctica de las habilidades necesarias para satisfacerlas de forma adecuada. Esto supone un nivel competencial importante, entre otras de competencias específicas del educador social que interviene con adolescentes y jóvenes en dificultad social, como “analizar la realidad desde una comprensión sistémica” o “formular juicios a partir de una información que puede ser incompleta para fundamentar el desarrollo de intervenciones socioeducativas”, entre otras (Bautista-Cerro y Melendro, 2011).

Estos elementos, el buen trato, la empatía y facilitar los apoyos pertinentes en cada situación, habrán de tenerse muy en cuenta tanto en la evaluación de las intervenciones realizadas como en el diseño de la formación de los profesionales que trabajan con adolescentes en riesgo de exclusión.

6. Referencias bibliográficas

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bautista-Cerro, M.J. y Melendro, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XX1*, 14,179-200.
- Bendit, R. y Stokes, D. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista de Estudios de Juventud* 65, 11-29.
- Cachón, L. (2004). *Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Cobacho Casas, F. y Pons García, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos. *Revista de Educación*, 341, 237-255.
- Cyrułnik, Boris (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Du Bois-Reymond, M. y Lopez Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29.
- García Barriocanal, C., Imaña, A. y De la Herrán, A. (2007). *El Acogimiento Residencial como Medida de Protección al Menor*. Madrid: Defensor del menor en la Comunidad de Madrid.
- Glaser, B. G. y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies of qualitative research*. Chicago: Aldine.
- INE (2013). *Encuesta de Población Activa, II trimestre 2013*.
- INJUVE. (2013). *Informe juventud en España 2012*. Madrid: INJUVE.

- Instituto Max Weber (2013). *Un futuro sin generación perdida. Una revisión de la situación de los jóvenes en España*. Madrid: INJUVE.
- Machado Pais, J. y Pohl, A. (2004). Los dilemas del reconocimiento del aprendizaje informal". *Revista de Estudios de Juventud*. 65, 83-98. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Melendro, M., González Olivares, A.L. y Rodríguez Bravo, A.E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 22, 105-121.
- (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED.
- Moreno Miguez, A. (Coord.). (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía*. Barcelona: Obra Social "La Caixa". Colección de Estudios Sociales, nº 34.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla
- Revilla Castro, J.C. (2001). La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular. *Papers*, 63/64, 103-122.
- Rodríguez Bravo, A. E. y Del Pozo Serrano, F. (2013). Infancia y juventud en una sociedad sostenible y solidaria, en: M. Melendro Estefanía y A.E. Rodríguez Bravo, (Coord.). *Menores y Jóvenes en Dificultad Social*. Madrid: UNED
- Yergueau, E., Pauze, R. Y Toupin, J. (2007). L'insertion professionnelle et l'adaptation psychosociale des jeunes adultes ayant reçu des services des centres jeunesse. *Revue Intervention*. 127, 58-69.