

Buenas prácticas y oportunidades de mejora en el acompañamiento socioeducativo con juventud en protección durante la transición a la vida adulta

Deibe Fernández Simo¹; María Victoria Carrera-Fernández²; Xosé Manuel Cid-Fernández³; Edgar Correia-Campos⁴

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Marzo 2022 / Aceptado: Mayo 2023

Resumen. La juventud en protección se emancipa en un contexto de vulnerabilidad y con carencias de apoyo social. El acompañamiento socioeducativo que realizan los equipos profesionales es determinante para facilitar relaciones y espacios de seguridad. La intervención educativa facilita la consecución de las metas propias de la transición a la vida adulta. La presente investigación pretendió analizar buenas prácticas en el acompañamiento socioeducativo que permitan configurar un espacio educativo seguro desde el que la adolescencia en protección pueda asumir el proceso de transición a la vida adulta, así como definir líneas de mejora en el sistema de protección que faciliten que las estrategias eficaces puedan consolidarse y superar los obstáculos presentes. Se diseñó una investigación cualitativa, organizada en tres fases según la teoría fundamentada, mediante observación participante de casos (N=6), seguimientos longitudinales (N=11) y entrevistas con figuras profesionales (N=7). La muestra de jóvenes se configuró con once hombres y siete mujeres. Participaron siete educadoras sociales. En la fase uno se tomaron notas en un cuaderno de campo. En las fases dos y tres se realizaron un total de 62 entrevistas, siendo 55 con juventud egresada del sistema de protección y siete con figuras profesionales. Los resultados indicaron que las prácticas de los equipos educativos facilitaron espacios de referenciado profesional que favorecieron un escenario seguro desde el que los jóvenes asuman los extenuantes retos de la vida adulta. Se detectaron condicionantes burocráticos y organizativos del sistema de protección que dificultaron las intervenciones. La acción socioeducativa eficaz priorizó los tiempos de acompañamiento en espacios marcados por la cotidianidad de la vida diaria. Se concluyó que es preciso que los recursos residenciales adecuen la organización del trabajo a la perspectiva socioeducativa de los equipos profesionales.

Palabras clave: bienestar de la infancia; sistema protección; estrategias educativas; transición a la vida adulta

[en] Good practices and opportunities for improving the socio-educational accompaniment of young people in protection during the transition to adult life

Abstract. Youth in protection are emancipated within a context of vulnerability and lack of social support. The socio-educational accompaniment carried out by the professional teams is decisive in facilitating relationships and secure spaces. Educational intervention helps to achieve the goals of the transition to adult life. This research aimed to analyze good practices in the socio-educational accompaniment that allows creating a safe educational space from which adolescents in protection can begin the process of transition to adult life, as well as to define lines for improving the protection system to consolidate effective strategies and overcome the present obstacles. Qualitative research was designed, organized in three phases according to grounded theory, through participant observation of cases (N=6), longitudinal follow-ups (N=11), and interviews with professionals (N=7). The sample of young people comprised eleven men and seven women. Seven social educators participated. In phase one, notes were taken in a field notebook. In phases two and three, 62 interviews were conducted, 55 with young people leaving the protection system and 7 with professionals. The results indicated that the educational teams' practices provided spaces of professional reference, promoting a safe scenario from which young people can begin the strenuous challenges of adult life. However, bureaucratic and organizational constraints of the protection system that hindered interventions were detected. Effective socio-educational action prioritized the times of accompaniment in spaces marked by ordinary daily life. It was concluded that it is necessary for residential resources to adapt the organization of work to the socio-educational perspective of the professional teams.

Keywords: child welfare; protection system; educational strategies; transition to adult life

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Diseño del Procedimiento. 2.2. Muestra. 2.3. Recogida y análisis de datos. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

¹ Universidad de Vigo (España).
E-mail: jesfernandez@uvigo.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6202-4452>

² Universidad de Vigo (España).
E-mail: mavi@uvigo.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2158-3084>

³ Universidad de Vigo (España).
E-mail: xcid@uvigo.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7470-1737>

⁴ Universidad de Vigo (España).
E-mail: edgar.correia@uvigo.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0418-9061>

Cómo citar: Fernández Simo, D.; Carrera-Fernández, M.^a V.; Cid-Fernández, X. M.; Correia-Campos, E. (2023). Buenas prácticas y oportunidades de mejora en el acompañamiento socioeducativo con juventud en protección durante la transición a la vida adulta. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 583-592.

1. Introducción

Los expedientes de protección a la infancia y a la adolescencia tienen su etiología en situaciones de vulnerabilidad social. Las dificultades sociales se transmiten de generación a generación. La administración pública no está consiguiendo atenuar las desigualdades que se heredan en las familias vulnerables. Las condiciones en las que se produce la emancipación de la juventud con medida administrativa de protección, son decisivas para la ruptura de la cadena de exclusión social, sin embargo, la actuación protectora se ejecuta con importantes déficits de medios y de apoyos institucionales (Fernández-Simo et al., 2020). Los jóvenes presentan dificultades en aspectos clave para la futura vida adulta, tales como la formación o las oportunidades laborales. La juventud en protección vivencia itinerarios de exclusión formativa que inciden en la posibilidad de inserción laboral y consecuentemente en los recursos para la vida independiente (Arnau & Gilligan, 2015; Fernández-Simo & Cid, 2018). Las dificultades sociales convierten en extenuante el camino hacia la consecución de las metas personales. En este contexto, la juventud en protección presenta peores indicadores de satisfacción vital que sus coetáneos (Llosada-Gistau et al., 2015; Martín et al., 2020).

Los déficits presentes en la intervención son especialmente preocupantes en aspectos claves para la emancipación. El capital social es un factor determinante en la transición a la vida adulta. Los jóvenes egresan de los recursos residenciales sin contar con referentes personales, sin embargo, el sistema de protección no ha conseguido facilitar redes de apoyo que permitan a los jóvenes asumir con mayor seguridad su proceso de emancipación (Fernández-Simo et al., 2021). Los recursos residenciales tienden a priorizar la organización de actividades internas, reduciendo las oportunidades de experiencias comunitarias. Las dinámicas de intervención están condicionadas por la precariedad de medios y de recursos. Las carencias expuestas obstaculizan la posibilidad de que se garantice a los residentes actividades individualizadas en la comunidad. Las vivencias comunitarias son una oportunidad para establecer relaciones con coetáneos sin expediente protector. Entre las consecuencias de estas prácticas está que la red social esté compuesta principalmente por iguales con los que convivieron en los centros residenciales (Díaz-Esterri, et al., 2021).

La juventud egresada de recursos residenciales presenta déficits en su colchón social, careciendo de apoyos para satisfacer las necesidades sociales y afectivas (Cuenca et al., 2018). En este marco de vulnerabilidades y carencias, la relación entre equipos educativos y jóvenes asume un papel fundamental durante la primera etapa de vida adulta. Las figuras profesionales son parte fundamental de la red de apoyo social formal (Marion et al., 2017). Los egresados siguen buscando el apoyo de referentes adultos que conocieron cuando estaban en el sistema de protección, especialmente durante los primeros meses de emancipación (Collins et al. 2010). Las figuras profesionales facilitan una experiencia de relación y son soporte durante el proceso de entrenamiento en la definición de estrategias para la construcción de redes sociales propias. La relación socioeducativa es un espacio en el que educadores y jóvenes protagonizan actuaciones con la finalidad de alcanzar las metas precisas para la vida (Úcar, 2016).

Las dinámicas relacionales suponen una oportunidad pedagógica. Cuando se enfoca la relación como un escenario educativo se está posibilitando una experiencia de conocimiento (Atkinson, 2015), que actúa como factor condicionante del contexto educativo (Navarro y Cantillo, 2018). En esta línea, las dinámicas de relación se sitúan como una oportunidad para transformar las dificultades personales en un espacio de seguridad personal. Según Ayala (2018), partiendo de la perspectiva vanmaniana, la relación pedagógica no es simplemente un medio, sino que tiene significado propio, marcando la personalidad y permaneciendo toda la vida. El educador construye la relación comprendiendo la experiencia que tiene el joven de la situación creada. Las vivencias propias de las situaciones de vulnerabilidad en la infancia pueden tener consecuencias a la hora de establecer nuevos vínculos. Las relaciones educativas en el sistema de protección son una oportunidad para la superación de las dificultades relacionadas con las dinámicas de vínculo. La complejidad de los procesos hace imprescindible que los equipos educativos cuenten con la especialización que permita superar intervenciones fundamentadas en el tan utilizado “sentido común” (Hueche et al., 2019). La capacidad de la figura profesional socioeducativa para mejorar las experiencias educativas se entiende como liderazgo pedagógico (Bolívar, 2010), vinculado con la dimensión afectiva emocional (Gento et al., 2020). Los afectos y la implicación profesional son dimensiones presentes en la configuración del acompañamiento socioeducativo. La calidad de la relación no depende solo de la percepción de la buena intencionalidad hacia la mejora del futuro, sino que está marcada por la afectividad que se perciba (Ayala, 2018). La implicación y las habilidades comunicativas son competencias profesionales especialmente valoradas por las personas con las que se interviene (Sánchez-Prieto et al., 2021).

Los equipos profesionales deben contar con toda la información posible de la experiencia vital previa de la adolescencia en protección, iniciando la relación profesional con la comprensión pedagógica de cada caso que

facilite el vínculo socioeducativo, sin embargo, el sistema de protección tiene pendiente avanzar en dinámicas dialógicas que favorezcan el conocimiento individualizado. Resulta imperativo el abandono de procesos sistemáticos que se perpetúan por la presencia de la precariedad reinante y que afectan a la intervención individual (Fernández-Simo et al., 2021). Es preciso avanzar en la atención individualizada asentada en la posibilidad de participación efectiva. El enfoque que la figura profesional hace de la relación puede convertirse en la oportunidad de abandonar prácticas adulto céntricas. Los procesos dialógicos facilitan la participación y el descubrimiento de la otredad, pero los recursos residenciales del sistema de protección tienen pendiente implantar prácticas que mejoren el conocimiento de la perspectiva propia de la persona residente. La percepción de la realidad personal de los residentes se realiza desde la propia subjetividad de la figura profesional (Martín-Alonso et al., 2018).

La relación pedagógica asume un papel central en la estrategia de acompañamiento socioeducativo con jóvenes que residen en centros de protección. El equipo educativo debe de establecer la relación socioeducativa teniendo presente el supremo interés del menor. Las dinámicas relacionales se configuran en función de la dimensión ética, imprescindible en la práctica cotidiana de la pedagogía social (Vilar, 2013). La intervención en las relaciones sociales se enfoca mediante la práctica de la propia relación entre jóvenes y profesionales, pero también facilitando oportunidades de mentoría con personas adultas y/o con juventud ya emancipada, que haya tenido expediente de protección. Las experiencias de mentoría se muestran como estrategias eficaces para el aprendizaje. La persona que actúa como mentor favorece la confianza en un escenario de diálogo en el que prima el compromiso ético (Fernández-Saliner, 2019). La presente investigación pretende indagar en las estrategias socioeducativas que son eficaces para la configuración de una red de apoyo social. Se trata de analizar que prácticas promueven que los jóvenes construyan un colchón social que les acompañe durante el tránsito a la vida adulta. La intencionalidad del trabajo es analizar buenas prácticas que faciliten la superación de las dificultades presentes. Coincidimos con Gradaille y Caballo (2016) al entender que buena práctica es la que permite superar hábitos históricamente presentes, logrando impactos positivos, mediante propuestas sostenibles y transferibles a otros contextos. Según lo expuesto, los objetivos del trabajo son: 1) Analizar buenas prácticas en el acompañamiento socioeducativo que permitan configurar un espacio educativo seguro desde el que la adolescencia en protección pueda asumir el proceso de transición a la vida adulta. 2) Definir líneas de mejora en el sistema de protección que faciliten que las estrategias socioeducativas eficaces puedan consolidarse y superar los obstáculos presentes en el sistema de protección.

2. Metodología

La investigación se desarrolló en tres fases diferenciadas. Las fases uno y dos se realizaron respectivamente mediante observación participante y seguimientos longitudinales con jóvenes con expediente de protección. En la fase tres se desarrollaron entrevistas con figuras profesionales. Las personas que participaron en la investigación fueron informadas previamente sobre la intencionalidad del estudio. El primer autor mantuvo un contacto inicial con cada participante en el que se firmó un consentimiento informado. En todos los contactos se les recordó que, en el momento en el que lo considerasen, podían abandonar el proceso de investigación y no se utilizaría la información recogida hasta el momento. Las notas realizadas durante la fase uno fueron puestas a disposición para que cada joven realizase las correcciones que considerara. Los seguimientos se iniciaron en el momento en el que los jóvenes iniciaron la vida independiente. En cada seguimiento se realizó una entrevista por trimestre y una en la finalización del seguimiento en la que se le presentó a cada participante las conclusiones resultantes de la información obtenida (cinco entrevistas por caso). La intencionalidad de la última entrevista fue la de posibilitar a cada joven que pueda realizar correcciones sobre los datos referentes a su itinerario. Durante la fase dos se realizan un total de 55 entrevistas. En la fase 3, se realizan 7 entrevistas con educadoras sociales. Todas las entrevistas fueron grabadas. Las dificultades de disponibilidad horaria y de movilidad para realizar los encuentros, en las fases dos y tres, obligaron a que se utilizaran diversos espacios. En todos los encuentros se garantizó que los escenarios para la realización de entrevistas cumplan con las condiciones de confidencialidad y confortabilidad.

La primera fase (tabla I) del trabajo se realizó entre los meses de marzo de 2015 y abril de 2016. El primer autor intervenía directamente con jóvenes que cumplían la mayoría de edad y que continuaban residiendo en recursos del sistema de protección, hecho que facilitó la recogida de información y redujo el impacto de investigadores externos (Ruiz, 2012). La observación nos dio acceso directo al contexto y a los momentos en los que se produjeron las situaciones. Se pretendió observar el fenómeno educativo en el instante en que acontecía. La intencionalidad fue la de obtener información sobre que dimensiones afectan al proceso de transición a la vida adulta desde el recurso residencial. Se centró la observación en los espacios educativos y en la relación establecida entre jóvenes y equipos educativos. Se recogieron todas las observaciones en un cuaderno de campo. Cada uno de los casos se analizó durante un período de tres meses. La investigación se diseñó en función de la teoría fundamentada, utilizando los hallazgos de esta fase en la elaboración de los guiones de los seguimientos longitudinales y de las entrevistas que se realizarán en las siguientes fases.

Mediante observación participante se recogió información de 6 casos. Son jóvenes que permanecieron en un recurso residencial cuando alcanzaron la mayoría de edad. Se seleccionaron a participantes que llevasen en acogimiento residencial un mínimo de 12 meses previos al inicio de la investigación. Se pretendió analizar las dinámicas relacionales en una muestra que ya haya pasado el período de adaptación.

Tabla 1. *Fases y muestra de la investigación*

Fases	Códigos	Edad	Género
1	EC1; EC6	18	Masculino
	EC3	19	
	EC2; EC4; EC5	18	Femenino
2	SL5; SL6	18	Masculino
	SL1; SL4; SL10; SL11	19	
	SL8	20	
	SL3	21	
	SL7; SL9	18	Femenino
	SL2	20	
3	E1	43	Femenino
	E5	31	
	E4	30	
	E3; E7	26	
	E6	25	
	E2	24	

Nota: EC (Estudios de Caso); SL (Seguimientos longitudinales); E (Entrevistas)

La segunda fase se puso en marcha en septiembre del 2016 mediante seguimientos longitudinales con jóvenes mayores de edad que egresaron de recursos residenciales del sistema de protección. Los seguimientos se iniciaron en el momento en el que el joven abandonó el centro. Cada seguimiento tuvo una duración de 12 meses. En esta fase se analizó qué factores afectaron a la configuración del itinerario de emancipación, centrándose especialmente en los siguientes aspectos: El papel de referenciado de las figuras profesionales durante el acompañamiento socioeducativo; El proceso de definición de las metas del itinerario; Las experiencias pedagógicas que se facilitaron y su utilidad durante los primeros meses de emancipación. Los seguimientos longitudinales se completaron con 11 jóvenes que egresaron de un centro residencial siendo mayores de edad. Se inició la recogida de datos con 13 jóvenes, pero dos abandonaron el acogimiento residencial antes de los 12 meses. Se seleccionó a jóvenes que hayan permanecido en acogimiento residencial durante un mínimo de 18 meses. La intencionalidad fue que los participantes en los seguimientos hayan tenido la oportunidad de establecer relación de referenciado con figuras profesionales.

La tercera fase consistió en entrevistas con figuras profesionales que se realizaron entre agosto y octubre del 2021. En esta parte de la investigación se analizaron las estrategias profesionales que diseñaron los equipos socioeducativos para establecer la relación con los jóvenes durante el proceso de emancipación y que tipo de experiencias de aprendizaje prevalecieron en el diseño de la intervención. En las entrevistas participaron 7 educadoras sociales con una experiencia laboral mínima de un año. La edad media de la muestra de profesionales es de 29,2 años. En la investigación participaron 17 jóvenes, 11 hombres y 6 mujeres. La juventud participante tiene una edad mínima de 18 años y una edad media de 18,7 años. 3. Resultados.

La información se ha analizado mediante un diseño inductivo, propio de la teoría fundamentada, buscando conocer como los actores participantes en el sistema de protección observan las dimensiones objetivo de la presente investigación. Los datos obtenidos en las fases uno y dos han sido analizados con el apoyo de dos figuras expertas en acompañamiento socioeducativo con jóvenes, que no forman parte del equipo de investigadores, incrementando la fiabilidad de la triangulación de técnicas utilizadas e informantes participantes. La investigación fue avalada por el comité ético del Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación y del Comportamiento de la Universidade de Vigo y aprobado con el código CE-DCEC-UVIGO 2020-09-03-0872.

Los resultados de la investigación nos aproximan a dos dimensiones en las que se clasifican las subcategorías obtenidas de la información recopilada, considerando únicamente a las que contaban con frecuencias en todas las fases de la investigación: a) Factores de acción directa; b) Obstáculos institucionales. La primera se corresponde con buenas prácticas propias del acompañamiento socioeducativo que los equipos profesionales

pueden ejecutar de forma autónoma durante la configuración de escenarios de seguridad personal desde los que la juventud transite a la vida adulta. La dimensión A se vincula con el objetivo uno de la investigación. Estaríamos hablando de buenas prácticas que facilitan un espacio seguro para la emancipación y que son factibles gracias a las posibilidades de acción de los equipos educativos. La segunda dimensión se corresponde con factores que obstaculizan que la estrategia socioeducativa pueda ejecutarse según lo previsto por los equipos profesionales, siendo precisos cambios en los mecanismos y procesos institucionales. Se detallan líneas de mejora en las dinámicas institucionales del sistema de protección que faciliten la superación de los obstáculos para la consolidación de las buenas prácticas en el apoyo a la emancipación. La superación de las barreras institucionales, burocráticas y organizativas presentes en los recursos residenciales es precisa para que las estrategias eficaces puedan consolidarse. Esta segunda dimensión entronca con el objetivo dos de la investigación destacando posibles necesidades de mejora que faciliten las buenas prácticas en los procesos de transición a la vida adulta (tabla 2).

Configurar un espacio seguro desde el que asumir la emancipación requiere de referentes estables con los que establecer una relación continuada. “Con las educadoras nuevas no tengo confianza” (EC2), asegura una joven que reside en un centro en el que se produjeron cambios en el equipo educativo. “Los chicos llevan muy mal los cambios, tanto en el equipo técnico de menores como en los equipos educativos, pero especialmente en los equipos... Ya sabes que hay mucha rotación de personal” (E1), argumenta una educadora. “A mí (nombra a un educador que conoció en un centro) me ayudó a confiar en mis posibilidades y sabía que estaba siempre ahí. Me vendría bien contar con alguien así en este momento” (SL4), argumenta un joven. Se considera conveniente ampliar la presencia de referentes estables a los primeros meses de emancipación. “Saber que tengo a (nombra educadoras de una vivienda de transición) aunque no esté en la vivienda es importante para mí. Ahora es cuando surgen muchas dudas de cómo vivir solo y me gusta llamarlas y preguntar” (SL6), afirma un participante. “El problema es que yo no tengo a nadie fuera de aquí” (EC5), asegura una chica que en unos meses abandonará el sistema de protección.

Los resultados indican la importancia de potenciar las dinámicas dialógicas entre jóvenes y profesionales. La conversación es una oportunidad de conocimiento mutuo como camino a la confianza, pero siempre con reconocimiento de la percepción y la interpretación que realiza la persona a la que se acompaña. “Tenemos que dejar de juzgar y estar dispuestas a mostrar empatía respecto a la visión que los chicos tienen de su propia realidad”, (E5) asegura una educadora. “Las charlas que se realizan cuando estás haciendo recados o paseando con los chicos son muy interesantes. Deberíamos dedicar más tiempo a estas conversaciones” (E2), afirma una profesional. “Las educadoras te daban confianza y eso hacía que les contaras tus problemas y se preocupaban”, (SL7) comenta una joven.

Las figuras profesionales y la juventud participante valoran como imprescindible que se planifiquen los espacios y los momentos en los que se producen conversaciones en profundidad. “Las charlas pueden ser improvisadas y aprovecharlas mucho, pero es bueno que, según lo que como educadora pretendas, organices en donde vas a hacer la tutoría y cómo vas a hacerla” (E7), comenta una profesional. “Teníamos un sitio donde hablar con las educadoras de las cosas serias” (SL5), afirma un participante. “Necesitas estar en un lugar cómodo y que nadie te escuche para comentar ciertas cosas” (SL8), asegura un joven. Las actividades fuera del recurso residencial son valoradas como una oportunidad de conocerse en un ambiente distendido sin interferencias de las dinámicas administrativas y burocráticas presentes en los recursos residenciales. La conversación fluye en un ambiente comunitario que resulta más normalizador. “Lo mejor del día ha sido ir con la educadora a comprar ropa” (EC6), comenta un participante. “Cuando vas a hacer compras con ellos te cuentan muchas cosas y tú les das tu punto de vista de una forma más natural que lo que se hace en las tutorías... es una pena que por las pocas posibilidades no se puedan hacer muchas más cosas fuera con cada chico” (E2), afirma una educadora.

En cuanto a la segunda dimensión, se establecen diferentes subcategorías que se detallan en la tabla 2. El sistema de protección tiene pendiente asumir mejoras que faciliten que puedan establecerse buenas prácticas en la intervención socioeducativa. Los resultados señalan que es preciso conseguir que los equipos profesionales se estabilicen. “Los cambios de personal en las viviendas están siendo continuos. La gente empieza a trabajar y se va. Habría que preguntarse por qué pasa esto y si es posible que así los chicos tengan un entorno de confianza” (E3), argumenta una profesional. “Me dijeron que (nombra a una educadora) se iba a ir para la semana. Si ella se va yo quiero dejar el piso” (EC1), afirma un chico. “En la vida necesitas gente que conozcas bien. No vas a contarle tus problemas a alguien que conoces de poco” (SL11), comenta un participante.

La oportunidad de tener vivencias en la comunidad está condicionada por los déficits en recursos humanos. Los equipos educativos valoran como fundamental para los jóvenes que puedan tener aprendizajes en la comunidad. Aseguran que sería importante que los equipos educativos pudiesen realizar un acompañamiento individualizado durante estas experiencias. “Es bueno que cada chico pueda participar en actividades con otros chicos que no sean los que ven todos los días. Nosotras deberíamos poder acompañarlos, pero como vamos a ir con todo lo que tenemos encima” (E5), asegura una educadora. “Yo aún no voy al gimnasio porque no me atrevo a ir sola y estoy esperando a que (nombra a una educadora) pueda acompañarme” (EC4), comenta una joven. “Cuando iba al colegio no podía ir a los cumpleaños de los compañeros de mi clase ni ellos venían

al mío. Solo estaban los del centro. Eso no me parece normal” (SL9), afirma una participante. Las figuras profesionales aseguran que estas situaciones se producen por la poca autonomía que tienen los equipos para garantizar que se pueda trazar una estrategia socioeducativa adecuada a las necesidades de cada situación. “Teníamos que ser mucho más personal del que somos. Queremos hacer las cosas de otra manera, pero no podemos y es frustrante” (E2), asegura una educadora. “En el centro me decían como se hacen las cosas, pero es realmente cuando las haces en la vida cuando aprendes. Deberían dejar que los chicos hagan sus cosas en la vida real antes de salir del centro” (SL10), comenta un joven.

Los equipos consideran que hay un déficit en la posibilidad de adecuar los tiempos de intervención directa a cada itinerario. “Llevo desde ayer esperando a tener una conversación con (nombra a una educadora). Por la tarde (nombra a un compañero) se encontró mal y se fueron con él al médico y no pude comentarle lo de mi madre” (EC6), asegura un participante. “Las tareas que tienes en cada turno son muchas. Para intervención directa con los chicos te quedan como tres o cuatro horas en el mejor de los casos. El resto de turno lo ocupas con papeles y gestiones” (E7), afirma una profesional. “Nosotras tenemos una serie de funciones asignadas para todos los días que no son directas con los chicos. Son tareas que se nos ponen para que la institución funcione, pero que nos quitan tiempo para lo más importante, que son los chicos” (E2), asegura una educadora. Los déficits en los tiempos no solo afectan a la interacción directa entre jóvenes y equipos, sino que también a la duración de los procesos temporales de cada caso. “Yo me fui del centro porque necesitaban una plaza, aunque la educadora me dijo que me vendría bien quedarme algunos meses más” (SL7), argumenta una joven.

Tabla 2. Buenas prácticas y mejoras en la intervención socioeducativa para la emancipación

Dimensión	Categoría	Frecuencia			
		Casos	Seguimientos	Entrevistas	Total
Buenas prácticas de acompañamiento socioeducativo para la emancipación	Relación educativa de apoyo no interrumpida	4	9	6	19
	Dinámicas dialógicas cuidando el reconocimiento de la otredad	4	9	5	18
	Planificación de los escenarios pedagógicos en la estrategia socioeducativa	3	8	7	18
	Continuidad del acompañamiento durante los primeros meses de vida fuera del recurso residencial	3	8	6	17
	Priorización de actividades en la comunidad como oportunidad de vivencia compartida en el exterior	4	8	5	17
Líneas de mejora para la superación de los obstáculos institucionales	Autonomía de los equipos para trabajar el aprendizaje en la vida cotidiana	5	10	7	22
	Flexibilidad en la organización de los tiempos de trabajo	6	8	7	21
	Acompañamiento individualizado en la comunidad	4	9	7	20
	Flexibilidad en los tiempos de acompañamiento socioeducativo	4	9	6	19
	Estabilización de los equipos socioeducativos	4	6	6	16

4. Discusión y conclusiones

Los jóvenes en protección han vivenciado situaciones de vulnerabilidad y experiencias dañinas que condicionan la intervención socioeducativa que ejecutan los equipos profesionales. La facilitación de un escenario de seguridad personal es preciso para la asunción de las metas propias de la emancipación. Los adolescentes que han vivenciado situaciones de negligencia o maltrato tienen mayores posibilidades de desenvolver un apego inseguro (Sutton, 2019). Estos jóvenes presentan déficits en vínculos de apego con los adultos de su contexto natural. Las relaciones vinculares aportan la seguridad que facilita el desarrollo de competencias prosociales (Ferreira et al., 2016; Tur-Porcar et al., 2018). Las carencias de capital social se traducen en ausencia de colchón social durante la transición a la vida adulta. Las figuras profesionales se convierten en referentes de apoyo tanto durante la permanencia en los recursos residenciales como en los primeros meses fuera del sistema.

La estrategia comunicativa incide en el vínculo entre jóvenes en régimen residencial y equipos educativos (Escobar-García & Hincapié-García, 2017). Las figuras profesionales se convierten en tutores de resiliencia (Melendro et al., 2016), siendo valorados por los propios jóvenes como un apoyo decisivo en la superación de sus metas (Sala-Roca et al., 2012).

Los resultados indican que la comunicación por sí sola no es vivenciada como suficiente para que el apoyo de la figura profesional sea considerado como determinante. Reconocer y sentirse reconocido son observadas como dimensiones importantes en el proceso. El reconocimiento de la otra parte se empapa de emoción cuando la relación adquiere significado, creándose espacios en los que compartir, construidos desde la comunicación y el diálogo (Smith et al., 2017). La relación se configura desde el interés por la emoción y la situación singular de cada joven. Los equipos definen estrategias que procuran la cercanía y la implicación solidaria. Los resultados señalan que los educadores demandan una acción individualizada, presente en subcategorías de ambas dimensiones, buscando el reconocimiento empático. Lo expuesto supone la renuncia a la categorización sistemática como colectivo de menores en protección. Los hallazgos coinciden con lo señalado por Lindahl (2021) en su trabajo sobre la aplicabilidad de la teoría de Honneth a la relación profesional entre trabajadores sociales y adolescentes. El autor considera que la categorización se convierte en un obstáculo, aportando formalidad y distancia en la relación, proceso que retroalimenta esta perspectiva cuando el adolescente observa al profesional como uno más. Identificar a la juventud en protección como una categoría conlleva el riesgo de convertir a cada joven en un ciudadano abstracto, condicionado por perspectivas profesionales no idóneas. Los resultados señalan que las figuras profesionales han superado esta tendencia que, según Lindahl, estaba presente en la intervención social contemporánea. Las educadoras sociales hablan de colectivo cuando se refieren al interés por hacer visible la realidad específica del sistema de protección. Las profesionales argumentan que visibilizar es importante para conseguir implicación social y política en la superación de los déficits de recursos presentes actualmente en la actuación protectora (Fernández-Simo et al., 2021).

Los hallazgos indican que equipos educativos dan valor a las dimensiones contextuales y al interés pedagógico por el aprendizaje comunitario. La comunidad se destaca como una oportunidad para el desarrollo personal. Otros autores vienen destacando como la acción socioeducativa se despliega con la intencionalidad de que las personas a las que se acompaña puedan gestionar su vida de forma satisfactoria (Úcar, 2021). Se favorecen cambios personales y colectivos, desde posiciones críticas, buscando la integración social (Janer & Úcar, 2020). Los resultados confirman que los escenarios educativos son de interés en la planificación de las estrategias socioeducativas (Jimenez-Jimenez et al., 2019), siendo la propia relación educativa un espacio pedagógico (Úcar, 2016). Las dinámicas dialógicas son diseñadas teniendo en cuenta factores contextuales. Las relaciones entre jóvenes y profesionales se mezclan con las interacciones con otros actores de la comunidad. La estrategia profesional se convierte en un constructo pedagógico de elevada complejidad. Los equipos educativos despliegan sus habilidades profesionales para la configuración del apoyo durante la transición a la vida adulta. El acompañamiento socioeducativo para la emancipación es un fenómeno complejo que requiere de formación especializada (Powers et al., 2018). La relación socioeducativa, participada por todos los agentes implicados, es imprescindible si buscamos el desarrollo integral de los jóvenes (Corbella, 2020). Los procesos dialógicos favorecen una acción socioeducativa consensuada que se aleje de intervenciones autoritarias (Kleist, 2013). La relación socioeducativa se configura mediante la suma de perspectivas de jóvenes y educadores sobre la situación vital de los primeros (Kirkwood et al., 2019).

La expuesta competencia profesional no parece suficiente en la facilitación de un soporte eficaz de apoyo para la consecución de la vida independiente. Los resultados coinciden con investigaciones previas que apuntan a que continúan presentes déficits en el sistema de protección que actúan como obstaculizadores de la acción de los equipos (Fernández-Simo et al., 2022). Las relaciones entre figuras profesionales y jóvenes están condicionadas por factores que superan la competencia profesional para mantener el buen clima (Smith et al., 2017). No se trata exclusivamente de habilidades individuales, sino que están presentes dimensiones como las condiciones de intervención y la estabilidad de los equipos, aspectos que no dependen de la voluntad de las figuras profesionales. Los condicionantes institucionales inciden en las relaciones que se producen entre profesionales y adolescentes en el sistema de protección (Lindahl & Bruhn, 2017). El acompañamiento socioeducativo de calidad requiere de la estabilidad laboral del personal, de la coordinación del trabajo en equipo y de la motivación y el compromiso profesional (Varela, 2021). La rotación del personal obstaculiza el trabajo socioeducativo y supone la acumulación de vivencias de pérdida (Gypen et al., 2017).

La emancipación es un fenómeno marcado por la dimensión tiempo. Se desarrolla a lo largo de un proceso educativo temporal en el que las personas van regulando la evolución de dependencia a autonomía (Alhadeff-Jones, 2019). Los resultados señalan que la escasez de tiempos de intervención directa con los jóvenes incide negativamente en la calidad del proceso de acompañamiento. Los encargos institucionales de carácter burocrático, la vida acelerada y lo urgente marcan la práctica educativa. La organización de los procesos de intervención está condicionada por la cosificación del tiempo, derivada de la intencionalidad institucional de racionalizar el trabajo y cuantificar la dedicación temporal (Alhadeff-Jones, 2019). Con esta lógica se producen dos fenómenos negativos para el acompañamiento socioeducativo: la mecanización de los procesos y la pérdida de valor de la vivencia temporal subjetiva. Las actividades de la vida diaria, en los recursos

residenciales, son oportunidades para trabajar aspectos de interés pedagógico en escenarios de vinculación afectiva reparadora con la figura profesional, situación que supera los tiempos previstos de tutorías (Sala, 2019). Los lazos relacionales, en contextos residenciales, se fraguan en actuaciones prácticas que se dan en la cotidianeidad de los cuidados culturales (Emond, 2016). Los tiempos de intervención directa se ven afectados por la carga laboral de los equipos que se ejecuta en un entorno lleno de dificultades (Fernández-Simo et al., 2020; Lindahl & Bruhn, 2017).

Los tiempos de apoyo en el sistema de protección, durante cada itinerario personal, también están condicionados por déficits de recursos y por construcciones normativas ajenas a las necesidades de los jóvenes. El tiempo disponible para la adquisición de la autonomía es menor que la de sus coetáneos. El proceso de transición de la adolescencia en protección está condicionado por la elevada presión para ser independientes (Paulsen & Berg, 2016). Resulta importante prolongar los tiempos de apoyo en los itinerarios, garantizando el acompañamiento de figuras profesionales durante los primeros años de vida fuera de los recursos residenciales (Kelly et al., 2021). Recordemos que la presencia de profesionales, siempre que actúen como referentes estables, es decisiva para un colectivo cuya permanencia en recursos residenciales no le ha facilitado una red de apoyo natural para la transición a la vida adulta (Blakeslee, 2015).

Como conclusión, se destaca que los equipos educativos de los recursos residenciales del sistema de protección diseñan estrategias que facilitan el camino a la vida independiente de la juventud en protección. Las buenas prácticas mejoran las posibilidades de emancipación de los jóvenes en acogimiento residencial. El sistema de protección presenta carencias de recursos y tiene diseñados procedimientos que obstaculizan que las estrategias eficaces puedan generalizarse. La implicación profesional y la especialización de los equipos está minimizando el impacto negativo de los déficits del sistema, pero no son suficientes para garantizar la superación de la situación de exclusión social. Los recursos residenciales tienen pendiente ajustar su organización institucional a la perspectiva socioeducativa de los equipos. Los procesos burocráticos del sistema y la gestión del personal necesitan ser modificados para que puedan ser un elemento de apoyo a la práctica profesional. Cuando la administración asuma los cambios precisos, la buena práctica profesional será más eficaz en el acompañamiento socioeducativo para la emancipación. Las condiciones en las que se emancipan los jóvenes son un indicador de calidad de la actuación institucional del sistema de protección.

6. Referencias bibliográficas

- Alhadeff-Jones, M. (2019). Time, Power and the Emancipatory Aims of Adult Education. In F. Finnegan & B. Grummell (Eds.), *Power and Possibility* (pp. 117-127). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004413320_011
- Arnau, L., & Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review*, 53, 185-191. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.03.027>
- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), 43-56. <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>
- Ayala, R. (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 27- 41. <https://doi.org/10.5209/RCED.51925>
- Blakeslee, J. E. (2015). Measuring the support networks of transition-age foster youth: Preliminary validation of a social network assessment for research and practice. *Children and Youth Services Review*, 52, 123-134. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.03.014>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Collins, M. E., Spencer, R., & Ward, R. (2010). Supporting youth in the transition from foster care: Formal and informal connections. *Child Welfare*, 89(1), 125-43.
- Corbella, L. (2020). Aportaciones de Martha Nussbaum y Amartya Sen a la construcción de una dimensión ética en la relación socioeducativa: una revisión sistemática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 114-127. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.07
- Cuenca, E., Campos, G. y Goig, R. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: el rol de la familia. *Educación XXI*, 21(1), 321-344. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20201>
- Díaz-Esterri, J., Goig-Martínez, R., & De-Juanas, A. (2021). Espacios intergeneracionales de ocio y redes de apoyo social en jóvenes egresados del sistema de protección. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 39-53. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.4820>
- Emond, R. (2016). 'More than just a bracelet: The use of material symbolism to communicate love'. *International Journal of Social Pedagogy*, 5(1), 34-50. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2017.04>
- Escobar-García, B. & Hincapié-García, A. (2017). Dar la palabra. En torno al lenguaje de los niños y las niñas en la cárcel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 59-70. <https://orcid.org/0000-0001-6828-2786>

- Fernández-Salineró, C. (2019). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estrategia formativa para la relación educativa. En J. Vera (Coord.), *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativa* (pp.249-255). Editorial GEU.
- Fernández-Simo, D., & Cid Fernández, X.M. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 70(2), 25-38. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54539>
- Fernández-Simo, D., Cid, X. M., & Carrera, M. V. (2020). Deficits of adaptability and reversibility in the socio-educational strategy for youth in protection services during the transition to adult life. *Children and Youth Services Review*, 117, 105302. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105302>.
- Fernández-Simo, D., Cid, X. M., & Carrera, M. V. (2022). Socio-educational support deficits in the emancipation of protected youth in Spain. *Child Youth Care Forum*, 51(2), 329-346. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09631-3>.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Preschool Children's Prosocial Behavior: The Role of Mother-Child, Father-Child and Teacher-Child Relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1829-1839. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0369-x>.
- Gento, S., González-Fernández, R., & Heriberto-Orangel, S. (2020). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 485-495. <https://doi.org/10.5209/rced.65635>
- Gradaille, R., & Caballo, M.B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 19, 75-88. <https://doi.org/10.18172/con.2773>
- Gypen, L., Vanderfaeillie, J., De Maeyer, S., Belenger, L., & Van Holen, F. (2017). Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic-review. *Children and Youth Services Review*, 76, 74-83. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.02.035>
- Hueche, C., Lagos, G., Ríos, N., Silva, E., & Alarcón-Espinoza, M. (2019). Vínculos afectivos en adolescentes institucionalizados, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-19. doi:10.11600/1692715x.17217
- Janer, A., & Úcar, X. (2020). *Social Pedagogy in the World Today: An Analysis of the Academic, Training and Professional Perspectives*, *The British Journal of Social Work*, 50(3), 701-721. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz025>
- Jimenez-Jimenez, J., Huegun, A., & Planella, J. (2019). El espacio como elemento didáctico en los procesos de acompañamiento socioeducativo con adolescentes. *Publicaciones*, 49(2), 59-75. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.8291>
- Kelly, P., Heyman, J., Zhai, F., & Salazar, A. (2021). Social and Emotional Supports During College Years: Associations with Post-college Outcomes Among Alumni of Foster Care. *Child and Adolescent Social Work Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10560-021-00806-4>
- Kirkwood, S., Roesch-Marsh, A., & Cooper, S. (2019). Evaluating social pedagogy in the UK: Methodological issues. *Qualitative Social Work*, 18(1), 8-23. <https://doi.org/10.1177/1473325017699266>
- Kleist, C. (2013). A Discourse Ethics Defense of Nussbaum's Capabilities Theory. *Journal of Human Development and Capabilities*, 14(2), 266-284. <https://doi.org/10.1080/19452829.2013.764852>
- Lindahl, R. (2021) Individualising or categorising recognition? Conceptual discussions concerning the relationship between foster children and their child welfare workers. *European Journal of Social Work*, 24(4), 566-577. <https://doi.org/10.1080/13691457.2019.1696755>
- Lindahl, R., & Bruhn, A. (2017). Foster children's experiences and expectations concerning the child-welfare officer role-Prerequisites and obstacles for close and trustful relationships. *Child & Family Social Work*, 22(4), 1415-1422. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.039>
- Llosada-Gistau, J., Montserrat, C., & Casas, F. (2015). The subjective well-being of adolescents in residential care compared to that of the general population. *Children and Youth Services Review*, 52, 150-157. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.11.007>
- Marion, É., Paulsen, V., & Goyette, M. (2017). Relationships Matter: Understanding the Role and Impact of Social Networks at the Edge of Transition to Adulthood from Care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34, 573-582. <https://doi.org/10.1007/s10560-017-0494-4>
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., & Sierra, J.E. (2018). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación*, 31(1), 103-122. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19442>
- Martín, E., González, P., Chirino, E. & Castro, J. J. (2020). Inclusión y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-111. https://doi.org/10.7179/psri_2020.35.08
- Melendro, M., Montserrat, C., Iglesias, A., & Cruz, L. (2016). Effective social education of exclusion: Contributions from social pedagogy. *European Journal of Social Work*, 19(6), 931-945. <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1082982>
- Navarro, M., & Cantillo, P. (2018). Importancia de la motivación socio-afectiva de maestros a estudiantes durante la práctica pedagógica en las diferentes áreas del saber. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 255-262. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.29>
- Paulsen, V., & Berg, B. (2016). Social support and interdependency in transition to adulthood from child welfare services. *Children and Youth Services Review*, 68, 125-131. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.07.006>
- Powers, L. E., Fullerton, A., Schmidt, J., Geenen, S., Oberweiser-Kennedy, M., Dohn, Nelson, M., Iavanditti, R., & Blakeslee, J. (2018). Perspectives of youth in foster care on essential ingredients for promoting self-determination

- and successful transition to adult life: My life model. *Children and Youth Services Review*, 86, 277–286. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.007>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto
- Sala-Roca, J. (2019). Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 97-109. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.07
- Sala-Roca, J., Villalba, A., Jariot, M., & Arnau, L. (2012). Socialization process and social support networks of out-of-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34, 115-123. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.02.002>
- Sánchez-Prieto, L., Orte Socías, C., Pascual Barrio, B., & Ballester Brage, L. (2021). ¿Qué competencias de un formador en prevención son mejores valoradas por las familias en el contexto escolar?. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 181-193. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68176>
- Smith, M., Cameron, C., & Reimer, D. (2017). From Attachment to Recognition for Children in Care. *The British Journal of Social Work*, 47(6), 1606–1623. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx096>
- Sutton, T. E. (2019). Review of attachment theory: Familial predictors, continuity and change, and intrapersonal and relational outcomes. *Marriage & Family Review*, 55(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/01494929.2018.1458001>
- Tur-Porcar, A. M., Doménech, A., & Mestre, V. (2018). Vínculos familiares e inclusión social. Variables predictoras de la conducta prosocial en la infancia. *Anales de Psicología*, 34(2), 340–348. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.2.308151>
- Úcar, X. (2021). Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogía de la elección*. UOC.
- Varela, L. (2021). Análisis DAFO del quehacer profesional de la Educación Social en los servicios sociales: posibilidades y límites. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 217-226. <https://doi.org/10.5209/rced.68319>
- Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social: del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. UOC.