

Las Competencias Profesionales Clave en el Acompañamiento Educativo-Terapéutico- Social en Escenarios de Alta Vulnerabilidad y Transición Acelerada a la Vida Adulta

Arantxa Rodríguez Berrio

Universidad de Deusto

Resumen

La tarea de identificar las competencias más necesarias en determinados contextos educativos-terapéuticos-sociales con adolescentes y jóvenes responde al reto de la propia práctica profesional de mejorar sus procesos de intervención. Un gran número de investigaciones sobre las competencias que las y los profesionales deben desplegar para el desarrollo de intervenciones eficaces, coinciden en un conjunto de competencias clave para consolidar el sentimiento de apoyo y la sensación de seguridad que necesitan para hacer viable el cambio, y que convierten a estos profesionales en referentes estables. Sin embargo, todas y todos los profesionales en algún momento de su práctica han experimentado que para el despliegue adecuado de esas competencias no basta solo con saber cuáles son, ni siquiera haberse formado en las mismas, sino que es necesario además el control de otros factores que también intervienen en el proceso. Trataremos de identificar y reflexionar también sobre esos factores.

Palabras clave: competencias profesionales, transición a la vida adulta, vulnerabilidad, acompañamiento

Abstract

The task of identifying the competences most needed in specific educational-therapeutic-social contexts with adolescents and young people responds to the challenge of professional practice itself to improve its intervention processes. A large number of research studies on the competences that professionals must deploy in order to develop effective interventions coincide in a set of key competences to consolidate the feeling of support and the sense of security that they need to make change viable, and which make these professionals stable referents. However, all professionals have experienced at some point in their practice that for the adequate deployment of these competencies it is not enough just to know what they are, or even to have been trained in them, but it is also necessary to control other factors that also intervene in the process. We will try to identify and reflect on these factors as well.

Keywords: competences, transition to adulthood, vulnerability, support

Introducción

El reto que supone el acompañamiento educativo-terapéutico-social a adolescentes y jóvenes con graves obstáculos para su inclusión social deriva no sólo de las dificultades del contexto en el que desarrollaron su socialización primaria sino también de la diversidad de los entornos en los que pueden encontrarse como consecuencia de esos procesos: centros de protección, de cumplimiento de medidas, acogimientos familiares. Para Melendro et al. (2013) estas circunstancias se convierten en determinantes de la intervención, pero también en evidencias de la necesaria “flexibilidad que ésta requiere, tanto para poder acceder de forma adecuada a éstas realidades como para dar continuidad a la acción socioeducativa iniciada, y para estar en condiciones de prepararlos y acompañarlos para su futura y corta trayectoria hacia una vida adulta autónoma y responsable” (p.107).

Una de las conclusiones que se repiten de forma más constante en las investigaciones sobre las personas jóvenes que transitan a la vida adulta desde los sistemas de acogimiento residencial es que se ven abocados a responsabilizarse y asumir una vida independiente alrededor de la mayoría de edad mientras que el resto de personas jóvenes de su generación permanecen en sus hogares, esta situación impide la posibilidad de gestionar sus dificultades con un margen de tiempo, que es como la mayoría de las personas jóvenes afrontan los retos de la transición a la vida adulta. Para Stein (2006) la transición hacia la vida adulta de estos jóvenes se convierte en un proceso acelerado, comprimido y más arriesgado, ya que se da una injusta paradoja, y es que aquellos que acumulan más dificultades para este afrontamiento, por otro lado, natural en el proceso vital, se espera que lo hagan mucho más jóvenes y en mucho menos tiempo que sus coetáneos, y además sin la posibilidad de retorno, por lo que este paso se convierte en un evento concluyente.

Para ellos no existe opción de regresar al nido en tiempos de dificultad porque precisamente la carencia o el deterioro de éste ha marcado sus vidas y ha determinado la necesidad de ser tutelados por la administración y pasar a ser acogidos por una familia o un hogar educativo. (López et al., 2013, p. 188)

Por tanto, estamos hablando no de cualquier acompañamiento, sino de un acompañamiento con un grupo de personas que se encuentran en una situación de gran vulnerabilidad, necesitadas de apoyos externos importantes para poder realizar con ciertas garantías de éxito la transición, temprana y obligada a la vida adulta (Bautista-Cerro y Melendro, 2011).

Esta situación requiere de profesionales con un desarrollo competencial específico y especializado, en el que queden perfectamente integrados los distintos componentes de la competencia en el proceso de acompañamiento como son el SABER/*knowledge*: conceptos, teorías, datos, investigación; el SABER HACER/*skills*: habilidades, destrezas, técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación; el SABER SER/*abilities*: normas, actitudes, valores que llevan a tener unas convicciones y asumir unas responsabilidades; y el SABER ESTAR/*others*: predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento colaborativo (Cuba, 2016; Villa y Poblete, 2004). Por otra parte, tal y como apuntan Alarcón y Vargas (2012) en su estudio sobre la evaluación de las competencias necesarias en la intervención directa con adolescentes infractores y no infractores, las y los profesionales que integran mejor estos componentes tienen una influencia más positiva, significativa y a más largo plazo en los adolescentes y jóvenes, ayudándoles más eficazmente a tomar opciones de vida adecuadas y generando cambios positivos.

La Validez del Constructo Competencia Para el Acompañamiento Educativo-Terapéutico-Social

En las dos últimas décadas se ha producido un creciente interés por conceptualizar el término competencia de la forma más precisa posible (Bisquerra y Pérez, 2007). Esto es debido a que el término competencia se caracteriza por su contenido polisémico, onomasiológico y proteiforme, es decir, un contenido difícil de definir, que puede ser expresado por más de un término y que puede contener diferentes significados en función del ámbito en el que se aplique. Y es que no es lo mismo hablar de competencias genéricas que de competencias específicas, y a su vez dentro de

cada una de estas categorizaciones de competencias emocionales, sociales o técnicas, y no es lo mismo la aplicación y desarrollo de estos distintos tipos de competencias en el ámbito laboral que en el educativo.

Esta dificultad de conceptualización se deriva del hecho de que al referirnos a las competencias estamos hablando más de un *constructo* que de un concepto, y esto implica una mayor dificultad al determinar el contenido, operacionalización y aplicación de las competencias, ya que un constructo es un objeto del pensamiento que no puede ser observado directamente y para el que hay múltiples referentes. Por ejemplo, una cuchara no es una construcción hipotética porque, aunque pueda adoptar ciertas formas diferenciadas existe una definición acordada para cuchara con características específicas que distinguen claramente a la cuchara del tenedor, por ejemplo. Además, se puede observar una cuchara directamente, sin embargo, un constructo no tiene un único referente, más bien, los constructos consisten en grupos de comportamientos, actitudes, procesos y experiencias funcionalmente relacionados. En lugar de ver la vulnerabilidad, el amor o la seguridad, vemos indicadores o manifestaciones de lo que hemos acordado llamar vulnerabilidad, amor o seguridad. De igual modo ocurre con las competencias. El problema, como apuntan Cronbach y Meehl (1955) es que cuando “un constructo es bastante nuevo, es posible que existan pocas asociaciones específicas que permitan delimitar el concepto. A medida que la investigación avanza, el constructo echa raíces en muchas direcciones, que lo unen a más y más hechos u otros constructos” (p. 291).

A través de la evolución histórica de las «competencias» se puede comprender mejor que su validez ha pasado por la necesidad de entenderlo como indicador de determinados comportamientos y no como un objeto directamente observable.

El término «competencia» apareció por primera vez en el ámbito educativo a finales de la década de los años 60, cuando en el marco de la reforma educativa federal la Oficina de Educación Nacional del Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los EE. UU., implementó lo que se denominó *Competency Based Teacher Education* (Formación del profesorado basada en competencias) para los institutos pedagógicos. En estos primeros

momentos la competencia se determinaba a partir del desempeño cognitivo del estudiante, de su conducta y del producto de sus destrezas que se demostraban en sus resultados y logros. De tal forma que la competencia no podía entenderse sin la referencia a la evaluación, porque la evidencia de un desempeño eficiente y competente se establecía comparándolo con un estándar de dominio, demostrando que el resultado producido era el resultado eficiente (Elam, 1971). Sin embargo, a finales de la década de los 70 este enfoque se fue abandonando precisamente debido a los problemas que planteaba la evaluación del contenido de las competencias y los estándares de dominio, para ser de nuevo rescatado años más tarde, ya en la década de los años 90, por el Departamento del Trabajo de EE.UU. que propuso el regreso a las competencias para reformar sustancialmente la enseñanza a causa de los cambios producidos por la extensión de los efectos de la globalización en la economía americana, que exigía la recalificación de la mano de obra para que fuese más eficiente y más competente, en una estructura productiva cambiante e inestable (Cuba, 2016).

Este enfoque analítico-funcional fue recogido por los reformadores educativos de Gran Bretaña, que introdujeron una visión más amplia de la competencia, ya que consideraron que la competencia debía incluir la capacidad de transferir los conocimientos y destrezas a situaciones nuevas, introduciendo así un nuevo componente que sustentaba a los anteriores como es el de la actitud. La competencia adquiere entonces su naturaleza transversal porque ya no queda adscrita a un determinado desempeño, sino que distintos tipos de competencia pueden desplegarse en desempeños diferentes ya que no se circunscriben a una única función.

Paralelamente el psicólogo organizacional estadounidense David McClelland estaba trabajando sobre un nuevo enfoque que partía de las conductas y motivaciones de las personas que, ejecutando las mismas funciones en las mismas condiciones, demostraban sin embargo diferentes niveles de eficiencia. Mediante entrevistas en profundidad McClelland (1973) fue capaz de identificar las características que hacían a una persona más eficiente en la consecución de sus objetivos que otra, descubriendo que esas características eran subyacentes e introduciendo una diferencia entre

competency y *competence*, lo que viene a ser la diferencia entre competencia y capacidad. Con el tiempo ambos conceptos fueron integrados en la conceptualización general de competencia suponiendo un enorme avance en la consideración de las competencias como constructo teórico.

Los constructos se definen a partir de una serie de comportamientos manifiestos, es decir, se piensa que al constructo corresponde una determinada conducta, y se afirma que después de determinar una serie de ítems con respecto a esa conducta, el constructo está formulado y/o se corresponde con la realidad observada. (Soler, 2013, p. 89)

Si un constructo está explícitamente estructurado y los fenómenos que contiene están explícitamente definidos, se convierte en una herramienta conceptual fundamental que permite el quehacer científico.

Otro hito en la evolución histórica de las competencias que nos acerca aún más a la consideración de la validez de las competencias como elemento constitutivo del acompañamiento educativo-terapéutico-social, es el *enfoque holístico* por competencias desarrollado en Australia. Aunque en un inicio se adoptó el modelo británico, pronto dicho modelo fue fuertemente criticado por ser excesivamente prescriptivo, excesivamente normativo y con poco valor educativo. Para Cuba (2016) el modelo australiano introdujo una visión crucial como es la consideración de la competencia como un *concepto educativo*, proponiendo las competencias en términos de resultados de aprendizaje, donde la interrelación de las capacidades psicológicas internas con las destrezas y habilidades externas devienen en competencia cuando todas ellas están alineadas hacia un desempeño eficiente en el logro de los objetivos propuestos.

La base teórica del traslado de esas capacidades psicológicas a la competencia se las debemos, sin embargo, a autores franceses como Roegiers (2007) que desde lo que él llama “pedagogía de la integración” pretende integrar esas capacidades psicológicas internas y las destrezas y habilidades externas entre sí, y vincularlas a la vida, al contexto, a la situación en la que se despliegan, definiendo la integración “como una operación por medio de la cual hacemos interdependientes diferentes

elementos que estaban disociados al inicio, para hacerlos funcionar de una manera articulada en función de un objetivo dado” (p. 27). La integración es por tanto para este autor no únicamente la articulación de los diferentes componentes entre sí, sino, sobre todo, la articulación de estos componentes en las situaciones en que deben ser movilizados. Aunque si bien el enfoque por competencias no es el único para hacer esta operación de integración sí es para él el más completo, ya que “una competencia se define a través de la movilización integrada de varios recursos para hacer frente a diferentes situaciones significativas” (Roegiers, 2007, p. 147).

Por lo tanto, con Roegiers la competencia da un paso suplementario importante para su validez como constructo al identificar su naturaleza integradora, en el sentido en que toma en cuenta, a la vez, los saberes, las capacidades, las actividades que se deben realizar y las situaciones en las cuales se deben implementar. Se introduce pues el elemento que contextualiza la adquisición de las competencias necesarias en escenarios predeterminados, hablamos entonces de las competencias en términos de saberes, capacidades y situaciones. La competencia pasa a ser “un saber-actuar, es decir, un saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado para hacerle frente a los diferentes problemas” (Roegiers, 2007, p. 74).

Este breve análisis histórico nos devuelve a los componentes de las competencias ya señalados en la introducción de este artículo: SABER, SABER HACER, SABER SER y SABER ESTAR, que ahora entendemos como los prerrequisitos potenciales de la competencia, que se manifestará no en el proceso de aprendizaje sino en su movilización y aplicación eficiente a contextos determinados.

Competencias Clave para el Acompañamiento Educativo-Terapéutico-Social: una Revisión de la Investigación a Nivel Nacional

Los adolescentes y jóvenes en dificultad social y su tránsito a la vida adulta está siendo objeto de un buen número de investigaciones a nivel nacional e internacional en los últimos años. Melendro (2011)

sintetiza el conjunto de estas investigaciones en tres grandes líneas:

- a) La primera de ellas se centra en las características del periodo socio-evolutivo de la adolescencia tardía y su identificación con el grupo de población actualmente denominado de *jóvenes adultos* y su proceso de tránsito a la vida adulta.
- b) La segunda línea se centra en las denominadas *trayectorias fallidas* de los jóvenes más vulnerables reivindicando la necesidad de repensar las políticas y programas sociales de intervención con este colectivo.
- c) Y, finalmente, la tercera línea agrupa, según Melendro (2011), “un grupo de trabajos, menos prodigo, que recoge información sobre ‘buenas practicas’ en la intervención socioeducativa con jóvenes adultos en dificultad social; experiencias y propuestas que responden al objetivo último de lograr una sociedad más solidaria y sostenible” (p.96).

A nivel nacional es en esta tercera línea de investigación donde se circunscribe el análisis de las competencias profesionales clave para el acompañamiento educativo-terapéutico-social de este grupo de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad en su tránsito a la vida adulta.

De manera genérica estos estudios (Bautista-Cerro y Melendro, 2011; Campos et al., 2020; Cuenca et al., 2018; López et al., 2013; Melendro, 2011; Melendro et al., 2013; Melendro y Cruz, 2013; Monserrat et al., 2013; Monserrat y Melendro, 2017; Oliva et al. 2010; Oliva et al., 2017; Oriol et al.; 2014; Sala-Roca et al., 2009; Urrea-Monclús et al., 2021) coinciden en que la intervención no debe centrarse exclusivamente en su empleabilidad o la búsqueda de vivienda sino que además son centrales los apoyos emocionales a lo largo del proceso de transición, e incluso en un periodo posterior a alcanzar los objetivos planteados. Estos apoyos deben ir dirigidos al establecimiento de relaciones socio-afectivas positivas más allá de las familiares. En el estudio de Campos et al. (2020) se evidencia cómo la variable que mejor explica que tengan una autopercepción de satisfacción y bienestar con sus nuevas vidas es la calidad de la relación que tienen con quienes conviven y no si tienen vivienda, trabajo o han mejorado su nivel de estudios, ni siquiera tiene que ver con quiénes son

esas personas sino con la calidad de la relación. Por tanto, para estas autoras, “hay una variable intangible y menos relacionada con aspectos materiales que está jugando un papel clave en su bienestar; su necesidad de vinculación positiva con, al menos, otra persona genuinamente interesada en él o ella ... y cuya cercanía ahora sabemos que también es un factor relevante” (Campos et al. 2020, p. 48)

En todo caso los estudios vuelven a coincidir en la necesidad de construir, en un primer momento un vínculo sólido con sus educadores para después trasladarlo a esferas externas al ámbito de la intervención educativa-terapéutica, “y es que estos jóvenes buscan figuras que tengan un interés real por sus vidas, personas que les escuchen y les acompañen con relativa independencia del contexto del que provengan (familiar, comunitario, escolar, residencial, etc)” (Campos et al. 2020, p. 48).

Otras conclusiones de los estudios apuntan también a la necesidad de intervenciones complementarias centradas en la reducción de consumos y del estrés subyacente al tránsito acelerado al que se ven sometidos, la necesidad de procesos de adquisición de competencias socioemocionales y de experiencias sociales positivas, así como el desarrollo de una intervención sostenible, duradera, intensa y flexible construyendo epistemológicamente la intervención desde un eclecticismo paradigmático, en el marco del trabajo en red e interdisciplinar. La intervención social con adolescentes y jóvenes en conflicto “aconseja distanciarse de visiones rígidas y optar por un eclecticismo, reflexivamente crítico, de acuerdo con el cual el conocimiento de las diversas perspectivas, teorías y modelos referenciales configuran un amplio elenco de posibilidades para escoger en función de la compleja realidad” (Botija, 2014, pp. 153-154), utilizando lo que se denomina *eclecticismo estructural* (Dryden, 1984) con el que valorar las circunstancias de los adolescentes y jóvenes, seleccionando los elementos teóricos y metodológicos más ajustados a la situación y a sus perfiles.

Estas conclusiones marcan de manera general la dirección hacia la que deben configurarse las competencias a desplegar por las y los profesionales, pero ¿qué competencias concretas señala la investigación como claves para el acompañamiento educativo-terapéutico-social?

Distintas autoras y autores sugieren que estas competencias socioeducativas deben alinearse con el fomento de la participación, el empoderamiento, la resiliencia, el establecimiento de vínculos significativos y la proximidad emocional. Pero sobre todo que ese proceso de inclusión, de tránsito a la vida adulta se debe pensar con ellos. Para Mannay et al. (2019) lo habitual ha sido entender ese tránsito como un paso de un estado de inmadurez y confusión a un estado adulto de competencia y certidumbre, una concepción que en realidad significa ver a los adolescentes y jóvenes como sujetos limitados por la ignorancia, la pasividad y la impotencia, negando su papel activo y generando “un clima en el que nuestras prácticas a menudo omiten las experiencias subjetivas vividas por los propios niños y jóvenes” (p. 51). Por lo tanto, las y los profesionales deberán desplegar competencias en el acompañamiento que les permitan abandonar las concepciones sobre los adolescentes y jóvenes en situación de alta vulnerabilidad como *objetos pasivos* y empezar a tratarlos como *sujetos activos*. Lo que significa empezar a escuchar significativamente y a generar nuevas conversaciones que incluyan las experiencias, ideas y sugerencias de los adolescentes y jóvenes, “habilitar tanto la conversación como el reencuadre de los mensajes” (Mannay et al., 2019, p. 63).

Quizás una de las investigaciones más interesantes que aporta resultados muy útiles en la identificación de competencias claves para el acompañamiento educativo-terapéutico-social es la realizada a nivel estatal por Carme Monserrat y Miguel Melendro y publicada en 2017, donde emplean la metodología de la triangulación y además introducen la participación tanto de profesionales como de adolescentes ofreciéndonos una perspectiva comparada que ayuda a la reflexión. La investigación se realizó en Centros de tres comunidades autónomas: Madrid, Galicia y Cataluña, e implicó a un total de 149 adolescentes en riesgo de exclusión social de entre 12 y 16 años y a los 92 profesionales que trabajan con ellos. En la investigación se pasaron, en el marco cuantitativo del estudio, cuestionarios a profesionales y adolescentes, y en el marco cualitativo, se realizaron grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas también a

profesionales y adolescentes, siguiendo las propuestas de la Teoría Fundamentada.

Los resultados arrojan una coincidencia extraordinaria entre lo que más valoraron los adolescentes de sus educadores, y lo que los profesionales creyeron que más valorarían los adolescentes de ellos y ellas: el buen trato/empatía (50 %), apoyo (25.4 %) y simpatía (9.7 %) fueron para la mayoría de los adolescentes, el 85 %, las tres características más avaloradas de sus educadores; pero de igual modo para un buen número de los profesionales (el 62 %) los aspectos que creyeron que serían más valorados por los adolescentes fueron la empatía/confianza (36.8%), el acompañamiento/apoyo (13 %) y la escucha activa (12.1 %). Otros resultados de la investigación que nos ayudan a identificar las competencias clave del acompañamiento educativo-terapéutico-social se refieren al ranking de los aspectos que los adolescentes valoraban más del propio acompañamiento, aspectos que volvían a coincidir extraordinariamente entre los adolescentes y sus educadores. Para los adolescentes el aspecto más valorado en primer lugar fue que *los profesionales saben lo que hacen*; en segundo lugar, que *los profesionales hablan con mi lenguaje, me entienden*; y, en tercer lugar, que *los profesionales son pacientes y amables*. Por otro lado, los profesionales creían que los aspectos que más valorarían los adolescentes de su actuación profesional serían en primer lugar el acompañamiento y apoyo; en segundo lugar, la escucha activa y en tercer lugar la empatía y cercanía.

Para Monserrat y Melendro (2017) los resultados parecen indicar que hay un grupo de competencias, en las que parecen coincidir adolescentes y profesionales, que están más relacionadas con el desarrollo de intervenciones eficaces como el buen trato hacia los adolescentes, el respeto, la empatía, la confianza, la comprensión, la paciencia, ya que refuerzan el sentimiento de apoyo y la sensación de seguridad en los adolescentes, y que permiten a los profesionales que las despliegan convertirse en referentes estables que ofrecen la seguridad necesaria para afrontar los problemas y para hacer viable el cambio.

Pero el estudio también nos muestra que existe otra competencia clave que es la que moviliza la capacidad del profesional para formular juicios y fundamentar actuaciones, que es altamente valorada por los adolescentes, y que permite reaccionar adecuadamente a los imprevistos, tan habituales en este tipo de acompañamiento. Según Monserrat y Melendro (2017) nos “estamos refiriendo a una competencia muy compleja, fruto de la interacción entre competencias genéricas, como por ejemplo la aplicación de los conocimientos a la práctica, la toma de decisiones o la negociación eficaz, y otras específicas como la identificación de problemas complejos o la resolución de conflictos” (p.130).

De este análisis de la investigación podría desprenderse una primera aproximación a la categorización de las competencias clave para el acompañamiento educativo-terapéutico-social. Siguiendo las clasificaciones de Bisquerra y Pérez (2007):

- **COMPETENCIAS SOCIALES:** Establecer vínculos, Empatía, Comunicación interpersonal, Escucha activa.
- **COMPETENCIAS EMOCIONALES:** Implicación, motivación y apoyo, Flexibilidad y respeto.
- **COMPETENCIAS TÉCNICO-PROFESIONALES:** Conocimiento del ámbito, Dominio de las técnicas.
- **COMPETENCIAS PERSONALES:** Autocontrol emocional, Adaptabilidad, Catalización del cambio.

Otra investigación que también puede aportar información relevante en la identificación de las competencias clave en el acompañamiento educativo-terapéutico-social es la que están realizando Gema Campos, Rosa Goig y Elena Cuenca, cuyos resultados se han ido publicando sucesivamente en el año 2018, y el más reciente en el año 2020, sobre la puesta en marcha del plan de formación para los jóvenes en acogimiento residencial: «Plan de Preparación para la Vida Autónoma 16-21 años». Este plan, llevado a cabo por la Comunidad de Madrid, tiene como objetivo la identificación y desarrollo de las competencias que favorezcan el proceso de autonomía y emancipación. Su interés estriba en que es de los escasos estudios longitudinales sobre el proceso de

transición a la vida adulta de los jóvenes en grave riesgo de exclusión social provenientes de acogimiento residencial. Los objetivos de esta investigación se plantean en diferentes momentos del proyecto, para cada uno de los cuales se han diseñado cuestionarios (C) que recogen la información del momento:

1. Inicial o de diagnóstico (C1): en esta fase interesa conocer la situación y escenarios de futuro de los jóvenes de 16 años protegidos en acogimiento residencial, en el momento de su incorporación al Plan.
2. De seguimiento (C2): en este momento, la investigación se centrará en las actuaciones y el proceso institucional.
3. De la salida (C3): fase en la que se consideran las perspectivas y los pronósticos para la incorporación a la vida autónoma.
4. De seguimiento continuado: esta fase comprende, a su vez, distintos momentos a partir de los seis meses (C4) de la salida del joven del sistema, al cabo de 1 año (C5), de 2 años (C6) y a los 4 años (C7).

En el estudio han participado 106 jóvenes, el 70.6 % de la población total de jóvenes pertenecientes al Plan; 105 educadores, el 93.7 % de la población total de profesionales que les atienden y 54 Centros, el 84.4 % del total de Centros en los que viven. Los resultados publicados se refieren a la 3ª fase de la salida e interpretan los datos obtenidos del cuestionario 3. Los resultados publicados identifican, hasta el momento, no tanto competencias concretas sino las áreas que se relacionan con resultados positivos en la emancipación, y el apoyo social que los jóvenes tienen durante la transición a la vida adulta parece ser el factor que mejor predice el éxito de su emancipación, ya se trate de miembros de la red familiar o de fuera de esta, lo que revela el presente estudio es que el bienestar subjetivo está significativamente relacionado con la calidad de las relaciones con las personas con las que convive.

Las autoras hacen un especial énfasis en la *interdependencia* como clave para el desarrollo de las competencias que mejor permitan establecer relaciones interpersonales sólidas que compongan la tan necesaria red social de apoyo, *interdependencia* entendida como la relación con

algún adulto significativo para suplir la escasez de apoyo emocional y económico que está en la base de la desigualdad de oportunidades. Por tanto, en lo que respecta al acompañamiento educativo-terapéutico-social, este estudio evidencia la necesidad del despliegue de competencias profesionales clave para “facilitar la interdependencia y trabajar en la consecución y mantenimiento de una red social, aunque esta esté compuesta solo por una o dos personas” (Campos et al., 2020 p.28) como garantía de un acompañamiento satisfactorio y posibilitador no solo de su emancipación sino también de su bienestar emocional.

Por último, es interesante destacar otros estudios (Oriol et al. 2014; Sala-Roca et al., 2009; Urrea et al. 2021) que pueden ayudarnos en la identificación de las competencias clave para el acompañamiento educativo-terapéutico-social pero que se centran en las competencias emocionales que es necesario desarrollar en los adolescentes y jóvenes como pronóstico de un resultado positivo en su emancipación, encontrando que la autorregulación emocional, la capacidad de negociar o la asertividad son las competencias emocionales que más ayudan a explicar los resultados positivos en dicha emancipación, todas ellas muy relacionadas con la creación y consolidación de apoyo social.

Conclusiones

La identificación y despliegue de las competencias clave en el acompañamiento educativo-terapéutico-social ayuda a los profesionales a convertirse en referentes estables a los que acudir en cualquier momento, como apoyo del vínculo que ofrece la seguridad necesaria para afrontar los problemas y para hacer viable el cambio, ya que esa vinculación fuerte, estable y consistente posibilita ser percibida como una persona clave y significativa en su vida.

Para ello es necesario también que los profesionales transiten de modelos de intervención centrados en el déficit a modelos de desarrollo positivo adolescente basado en la competencia. Aunque el modelo del desarrollo positivo podría considerarse como opuesto al modelo del déficit la realidad es que son modelos complementarios, reducir y prevenir los déficits y problemas de

conducta promoviendo el desarrollo y la competencia son caminos paralelos (Oliva et al. 2010, 2017). La promoción de los recursos y oportunidades para el desarrollo no solo promueve la competencia, sino que, como consecuencia de ello, fomenta la resistencia a los factores de riesgo y reduce conductas problemáticas, tales como el consumo de drogas, las conductas sexuales de riesgo, la conducta antisocial o los trastornos depresivos, entre otros.

Sin embargo, cuando nos centramos exclusivamente en el déficit utilizamos términos que evocan carencia, patología o síntoma olvidando la referencia a otros términos como competencias, expectativas, potencialidades, futuro o relaciones significativas. Este sesgo hacia los comportamientos problemáticos se observa también en la carencia de instrumentos o herramientas validadas para evaluar el desarrollo positivo, lo que supone un cierto desconocimiento de la presencia o incidencia de esas conductas o rasgos positivos. Eso no significa que no haya que identificar esos déficits y abordarlos, pero es un modelo claramente insuficiente porque la reducción de los factores de riesgo no lleva implícita la promoción del desarrollo y la competencia personal (Lerner y Chase, 2018).

Para Oliva et al. (2017) “prevención no es sinónimo de promoción, una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de algunos comportamientos de riesgo, y precisan de la consecución por parte del chico o la chica de una serie de logros evolutivos” (p.17).

Quizás volver a la noción primigenia de acompañamiento, realizar un nuevo reencadre del concepto desde la óptica de la investigación, nos permita identificar con más precisión los componentes de las competencias clave para una intervención que genere realmente cambios significativos en la vida de los adolescentes y jóvenes que acompañamos.

Si hay una definición que nos remite, en mi opinión, al origen de la introducción del propio concepto de acompañamiento en la intervención socioeducativa es la elaborada por Israel Alonso y Jaume Funes en 2009:

Acompañar es fundamentalmente la acción de caminar al lado de una persona, compartiendo alguna parte de su vida itinerante. No se trata

de ninguna manera de ejercer de vigilantes para impedir las equivocaciones del camino. Tampoco se trata de ejercer de protectores para evitar la aparición de riesgos en el recorrido. El que acompaña no es una especie de profesional prescriptor de recetas y remedios para las equivocaciones. Acompañar siempre será, de maneras diversas, compartir el *pan* en el camino (del latín: *ad cum panis*). Siempre será, sin embargo, una parte de su camino y adoptando la proximidad adecuada, sin ahogar y sin hacer sentir el abandono. (Alonso y Funes, 2009, p. 30)

Sin olvidar los ingredientes con los que desplegar las competencias clave para un buen

acompañamiento (Funes et al., 2019, p.7):

- La cercanía, para construir y demostrar proximidades
- Una mirada capacitadora
- La escucha en cualquier momento y lugar
- La presencia, siempre flexible y funcional
- Ser accesibles
- Ser referentes positivos
- Ofrecer una visión crítica
- La personalización, cada persona que acompañamos es diferente
- La libertad, en el inicio, continuación y final del proceso

Referencias

- Alarcón, M. y Vargas, M. (2012). Evaluación de competencias psicoeducativas a partir de un programa de formación especializada para profesionales de intervención directa con adolescentes infractores y no infractores. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1115-1123.
- Alonso, I. y Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social*, núm. 42, 28-46.
- Bautista-Cerro, M.J. y Melendro, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XXI*, 14 (1), 179-200.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, XXI (10), 61-82.
- Botija, M. M. (2014): Eclecticismo en la intervención con adolescentes en conflicto con la ley. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(1), 153-163.
- Campos, G. Goig, R. y Cuenca, E. (2020). La importancia de la red de apoyo social para la emancipación de jóvenes en acogimiento residencial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18 (1), 27-54.
- Cronbach, L. J. y Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52 (4), 281-302.
- Cuba, A. (2016). Constructo competencia: síntesis histórico-epistemológica. *Educación*, XXV (48), 7-27.
- Cuenca, M. E., Campos, G. y Goig, R. M. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: El rol de la familia. *Educación XXI*, 21(1), 321-344.
- Dryden W. (1984). *Individual Therapy in Britain*. Harper & Row.
- Elam, S. (1971). *Performance Based Teacher Education. What is the State of the Art?* American Association of Colleges for Teacher Education.
- Funes, J., Alonso, I. y Horno, P. (2019). Ingredientes claves de las competencias para un buen acompañamiento. En *Comisión de Educación. ¿Qué entendemos por éxito y acompañamiento educativo?* (pp. 6-7). Educo.
- Lerner, R. M. y Chase, P. A. (2018). Enhancing Theory and Methodology in the International Study of Positive Youth Development: A Commentary. *Child & Youth Care Forum*, 48, 269-277.
- López, M., Santos, I., Bravo, A., y del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de psicología*, 29(1), 187-196.

- Mannay, D., Staples, E., Hallett, S., Roberts, L., Rees, A., Evans, R. y Andrews, D. (2019). Enabling talk and reframing messages: working creatively with care experienced children and young people to recount and re-represent their everyday experience. *Child Care in Practice*, 25 (1), 51-63.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social. *Zerbitzuan*, junio, 93-106. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.49.08>
- Melendro, M. y Cruz, L. (2013). Los escenarios de la intervención. En M. Melendro y A. E. Rodríguez, *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social* (pp. 85-140). UNED.
- Melendro, M., González, A. y Rodríguez, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121.
- Montserrat, C., Casas, F. y Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: The case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16 (1), 6-2.
- Montserrat, C. y Melendro, M. (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 XX1*, 20 (2), 113-135.
- Oliva, A., Delgado, A. Antolín, L., Povedano, A., Suarez, C., del Moral, G., Rodriguez-Meirinhos, A., Capecci, V. y Musitu, G. (2017). *Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: Un estudio cualitativo*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 223-234
- Oriol, X., Sala-Roca, J. y Filella, G. (2014). Emotional competences of adolescents in residential care: Analysis of emotional difficulties for intervention. *Children and Youth Services Review*, 44, 334-340
- Roegiers, X. (2017). *Pedagogía de la integración: competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Sala-Roca, J., Jariot, M., Villaba, A. y Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31, 1251-1257.
- Soler, S. F. (2013). Los constructos en las investigaciones pedagógicas: cuantificación y tratamiento estadístico. *Atenas*, 4 (23), 85-101.
- Stein, M. (2006). Research review: young people leaving care. *Child and Family Social Work*, 11 (3), 273-279.
- Urrea-Monclús, A., Rodríguez-Pérez, S., Sala-Roca, J. y Zárata-Alva, N. E. (2021). Instrumentos psicoeducativos para la intervención en pedagogía social: validación criterial del test situacional desarrollo de competencias socioemocionales de jóvenes (dcse-j). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 55-68.
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de* 8 (2), 1-19.