

# Proyecto de formación en resolución de conflictos para educadores sociales

Andrea Sánchez Bayarri

Máster en Intervención Psicosocial y Comunitaria



MÁSTERES  
DE LA UAM  
2018 - 2019

Facultad de Psicología

# Proyecto de formación en resolución de conflictos para educadores sociales

---

DESTINADO A PROFESIONALES DE LOS PROYECTOS  
SOCIOEDUCATIVOS DE LA FEDERACIÓN DE  
PLATAFORMAS SOCIALES PINARDI



---

Alumna

Andrea Sánchez Bayarri

Tutora académica

Dolores Muñoz Cáceres

Máster en Intervención Psicosocial y Comunitaria

Primera Convocatoria – 2019

## Índice de contenidos

Resumen / Abstract .....	1
1. Introducción, conceptualización y justificación teórica del trabajo .....	3
2. Análisis de necesidades .....	13
2.1. Participantes .....	13
2.2. Metodología .....	16
2.3. Resultados .....	18
3. Justificación de la intervención .....	33
4. Objetivos de la intervención .....	40
4.1. Objetivos generales .....	40
4.2. Objetivos específicos.....	40
5. Plan de intervención. ....	40
5.1. Población diana .....	40
5.2. Procedimiento general.....	42
5.3. Módulos o fases de la intervención .....	44
5.3.1. Sesión de presentación.....	44
5.3.2. Módulo I: Motivación y autoeficacia.....	46
5.3.3. Módulo II: Comunicación.....	51
5.3.4. Módulo III: Habilidades interpersonales. ....	57
5.3.5. Módulo IV: Resolución de conflictos .....	63
5.3.6. Sesión de cierre.....	70
5.4. Temporalización de la intervención .....	73
6. Evaluación .....	74
7. Previsión de recursos y presupuesto .....	79
8. Viabilidad .....	80
Referencias bibliográficas.....	83
Anexos .....	93

## **Resumen**

Uno de los elementos más importantes de la intervención con menores es el papel del educador social. Por ello se ha realizado un análisis de la realidad de los educadores sociales de los proyectos socioeducativos de la Federación de Plataformas Sociales Pinardi a partir de tres fuentes de información: la opinión de los educadores, la opinión de técnicos y coordinadores y la opinión de los menores usuarios de los proyectos.

A partir de los resultados obtenidos, los cuales señalan la necesidad de mejorar ciertas habilidades de los educadores, se propone este proyecto de formación en resolución de conflictos dirigido a los educadores del proyecto de Estrecho. La intervención consta de 23 sesiones divididas en 4 módulos en los que se trabaja la capacidad de resolver conflictos y establecer límites, así como habilidades relacionadas con esta como la autoeficacia, la motivación, las habilidades de comunicación y las habilidades interpersonales.

Para comprobar si se alcanzan los objetivos planteados, se realiza una evaluación de proceso, de resultados y de impacto a través de una metodología cuasiexperimental con grupos equivalentes. El proyecto resulta altamente viable debido a la metodología utilizada y los bajos recursos presupuestarios necesarios para su implementación.

Palabras clave: formación, educadores sociales, resolución de conflictos, proyectos socioeducativos.

## **Abstract**

One of the most important elements of the intervention with underaged people is the role of the social worker. For this reason, an analysis of the reality of the social workers of the socio-educational projects of the Federación de Plataformas Sociales Pinardi has been made from three sources of information: the opinion of the social workers, the opinion of technicians and coordinators and the opinion of the underage participants of the projects.

Based on the obtained results, which point out the need to improve certain skills of social workers, this project of training on conflict resolution is proposed to social workers of the Estrecho project. The intervention consists of 23 sessions divided into 4 modules in which the ability to solve conflicts and establish limits is trained, as well as skills related as self-efficacy, motivation, communication skills and interpersonal skills.

In order to verify if the proposed objectives are achieved, an evaluation of the process, results and impact is carried out through a quasi-experimental methodology with equivalent groups. The project is highly viable due to the methodology used and the low budgetary resources necessary for its implementation.

Key words: training, social workers, conflict resolution, socio-educational projects.

## 1. Introducción, conceptualización y justificación teórica del trabajo

La Intervención Psicosocial “es una actividad dirigida a la solución de problemáticas sociales, que privilegia la participación de los intervenidos con los interventores en la construcción de cambio social y emancipación” (Alvis Rizzo, 2009, p.4). Se trata de un trabajo integral que tiene por objetivo fomentar el desarrollo de individuos, familias y comunidades.

Como su propio nombre indica, se basa en la bidireccionalidad de lo psicológico y lo social, contemplando la interdependencia del individuo, el grupo y la comunidad. Otros autores y autoras<sup>1</sup> definen la Intervención Social como la actividad formal u organizada dirigida a responder las necesidades sociales, incidiendo especialmente en la interacción de los individuos y aspirando a la legitimación pública o social (Fantova, 2007).

Como se ha mencionado, los individuos, grupos o comunidades con los que se trabaja son el elemento fundamental de la intervención. Una de las características de la intervención social es que trabaja para favorecer la inclusión de personas en exclusión social o en riesgo de estarlo (Sánchez y Jiménez, 2013; Raya y Hernández, 2014).

Sin embargo, en ese grupo se puede encontrar una amplia variedad de colectivos. Entre ellos se podría mencionar a colectivos de mujeres, personas inmigrantes, personas mayores en situación de dependencia, familias desestructuradas, personas con diversidad funcional... (Fantova, 2007).

Además, como la intervención responde a las necesidades sociales, es frecuente observar cambios en las tendencias de colectivos con los que se trabaja. Por ejemplo, en la actualidad,

---

<sup>1</sup> El lenguaje inclusivo es un aspecto fundamental a la hora de favorecer la igualdad de género, por lo que se utilizará lenguaje no sexista siempre que se tenga la oportunidad de hacerlo. Sin embargo, en caso de no ser posible, se utilizará el masculino genérico para facilitar la comprensión del texto.

debido a la crisis migratoria cada vez es más común encontrar organismos que intervienen con personas refugiadas.

Sin embargo, hay algunos colectivos cuyo riesgo se mantiene a lo largo del tiempo. Uno de ellos son los niños y adolescentes, debido a que presentan mayor vulnerabilidad por la etapa del ciclo vital en la que se encuentran.

### **1.1. Situación de los menores en España**

La Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social, EAPN España (2018), analizando la frecuencia en España del indicador AROPE (tasa del riesgo de pobreza o exclusión social), afirma:

La población infantil, definida como aquella que es menor de 18 años, registra tasas muy elevadas en la gran mayoría de indicadores de pobreza y/o exclusión social: para 2017, el 31,3 % está en situación AROPE, el 28,3 % vive en Riesgo de Pobreza y el 10,8 % lo hace en Pobreza Severa, el 9,8 % vive en hogares con baja intensidad de empleo y el 6,5 % soporta Privación Material Severa (p.83).

Además, señalan que estas cifras son mucho más altas que las del resto de la población y que, no solo la situación de los menores españoles no ha mejorado, sino que ha incrementado su intensidad.

Otros análisis estadísticos siguen esta línea de resultados. El Instituto Nacional de Estadística indica que los menores de 18 años presentan cifras superiores que las personas mayores de edad en la tasa AROPE, en el riesgo de pobreza y en la carencia material severa, datos que se mantienen desde 2008 hasta las últimas cifras obtenidas en 2017 (Instituto Nacional de Estadística, 2018).

Concretamente en Madrid, según datos obtenidos en 2016, el 29% de los menores de edad se encuentra en riesgo de pobreza y/o exclusión social. Como ocurre con los datos nacionales,

dicha cifra se encuentra por encima de la tasa que presenta la población madrileña en conjunto (del 21,7%) y ha crecido en los últimos años, hasta en 7 puntos desde 2011 (UNICEF Comité Español, 2018).

## **1.2. Consecuencias de la exclusión en la infancia e intervención con menores**

Las cifras analizadas son destacables pues, si la pobreza y la exclusión tienen graves consecuencias en cualquier momento del ciclo vital, en el caso de los menores es especialmente relevante, pues conlleva una serie de secuelas que son difíciles de revertir posteriormente (EAPN España, 2018).

Entre dichas consecuencias, destacan los problemas de salud y los déficits en el desarrollo que presentan los menores. Estos presentan mayores niveles de estrés en la infancia, lo que afecta directamente a su sistema inmunitario y al desarrollo neuronal y cerebral (Pascoe, et al., 2016). Del mismo modo, se encuentran diferencias en el desarrollo de determinadas áreas cerebrales clave para una evolución adecuada, como son el lóbulo frontal, el lóbulo temporal, el hipocampo y la cantidad total de sustancia gris (Hair, Hanson, Wolfe y Pollak, 2015).

Por otra parte, también se ha observado que los menores con pocos recursos y/o en situación de exclusión social presentan niveles más altos de depresión y mayores problemas de conducta antisocial, así como mayor probabilidad de ser diagnosticados de trastornos de conducta y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (Pascoe, et al., 2016).

En cuanto a la relación de la pobreza y exclusión con el desarrollo emocional de los menores, se ha encontrado que la ausencia de apoyo emocional, principalmente por parte del grupo o adulto/s de referencia, dificulta la regulación emocional del menor (Pascoe, et al., 2016).

Una de las principales conclusiones que se obtienen al analizar la situación de exclusión y/o pobreza en menores, es la relación que se establece entre dicha situación y el bajo

rendimiento escolar, tanto en educación primaria como en educación secundaria (Luengo, 2008; Pascoe, et al., 2016). Este vínculo viene dado por diversos factores, como la violencia escolar, la estructura familiar, la participación de los padres en la escuela, la falta de recursos para la estimulación y educación en el hogar y los déficits en el desarrollo de los menores.

Por último, también se ha observado mayor probabilidad de riesgo de embarazo adolescente, de consumo de sustancias y de acceder a bandas juveniles (Luengo, 2008; Pascoe, et al., 2016).

En conclusión, se observa una clara relación entre la situación de pobreza y/o exclusión en menores y un déficit en el desarrollo cerebral, emocional y conductual de niños y jóvenes (Yoshikawa, Aber, y Beardslee, 2012).

Autores señalan que, para prevenir este tipo de consecuencias, es fundamental la intervención temprana, que esta se realice a largo plazo y que se lleve a cabo con 2 generaciones, es decir, también con las familias de los menores, pues el impacto de la intervención será mayor (AAP Council on Community Pediatrics, 2016; Pascoe, et al., 2016; Yoshikawa, Aber, y Beardslee, 2012).

Para ello se llevan a cabo programas y proyectos de diversa índole, entre los que se encuentran los programas socioeducativos.

Este tipo de programas se llevan a cabo en el espacio de la educación no formal y se definen “como un programa de acompañamiento, más que un programa informativo, asistencial, de autoayuda o de animación sociocultural, aunque tenga algunos ingredientes de ellos” (Rodrigo, Máiquez, García, Medina, Martínez y Martín, 2006, p. 270). Además, se trata de una educación que fomenta la emancipación y se modifica en función de las necesidades u objetivos que vayan surgiendo (Melendro, 2011).

A pesar de los buenos resultados que ofrece este tipo de intervención, no cabe olvidar que la asistencia y participación en este tipo de programas no puede ser obligatoria, es decir, es voluntaria, bien por decisión de los menores o de las familias.

Esto supone que es fundamental la motivación interna del menor, no solo para participar, sino para hacerlo de forma activa, requisito indispensable en cualquier intervención eficaz (Martínez, Alonso, Martínez y Alonso, 2018; Mandy, 2016). En ese aspecto juega un papel fundamental el rol del educador a cargo de su grupo.

### **1.3. El papel del educador social en la intervención con menores**

El papel del profesional de la educación social ha sido foco de diversos estudios a lo largo del tiempo. En el caso de la intervención con menores en riesgo de exclusión social, se ha analizado qué habilidades debe tener el educador para que la intervención sea eficaz.

Una de las principales habilidades que destacan estudios llevados a cabo con menores de programas socioeducativos, son las habilidades de comunicación e interacción, llegando incluso a afirmar que “la competencia “comunicación interpersonal” se encontraría situada en el grupo de las mejor valoradas por los jóvenes” (Bautista-Cerro y Melendro, 2011, p.191).

Lo mismo ocurre con los educadores y expertos, quienes afirman que las habilidades sociales y de comunicación son uno de los principales elementos facilitadores de la práctica profesional (Montserrat y Melendro, 2017; Bautista-Cerro y Melendro, 2011; Fullana, Pallisera, y Planas, 2011).

Siguiendo esta línea de resultados, se destaca la importancia de la escucha activa (Montserrat y Melendro, 2017; Manota y Melendro, 2016), la empatía (Montserrat y Melendro, 2017; Melendro, González y Rodríguez, 2013; Bautista-Cerro y Melendro, 2011) y las habilidades de resolución de conflictos y establecimiento de límites (Bautista-Cerro y Melendro, 2011; Fullana, Pallisera y Planas, 2011).

Se conoce como escucha activa a la capacidad de escuchar con atención plena al interlocutor, esforzándose por entenderle y haciéndolo evidente para el mismo, de forma acogedora y comprensiva (Santibáñez, 2015). Se trata de no estar distraído o pensando en otra cosa mientras la otra persona se comunica, lo que nos ayuda no solo a comprender mejor al interlocutor sino a empatizar con el mismo (Hernando, Aguaded y Pérez, 2011).

La empatía es definida como “una respuesta afectiva caracterizada por la aprehensión o comprensión del estado emocional de otra persona” (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009, p.124).

Por último, las habilidades de resolución de conflictos hacen referencia a la capacidad de resolver conflictos, disputas o problemas de forma satisfactoria para todas las partes. En caso de no resolverse adecuadamente, el conflicto generará violencia y un deterioro en la relación. Por el contrario, si se resuelve adecuadamente, favorecerá la aparición de soluciones más estables y la promoción de respeto, tolerancia y solidaridad (Funes, 2013).

Otro aspecto relevante para el desarrollo del trabajo del educador social es la capacidad de regulación emocional del profesional (Manota y Melendro, 2016). Se entiende por regulación emocional a la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, siendo consciente de la expresión emocional y de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (Bisquerra y Pérez, 2007).

Uno de los elementos más importantes en la intervención con menores en riesgo de exclusión social es el vínculo que se establece entre el educador y el menor (Montserrat y Melendro, 2017; Melendro, González y Rodríguez, 2013; Bautista-Cerro y Melendro, 2011). Este vínculo debe estar basado en el compromiso, la implicación y la confianza, de forma que los educadores sean referentes estables para los menores, sabiendo estos que pueden acudir a

los profesionales en cualquier momento y que recibirán la ayuda que necesitan (Montserrat y Melendro, 2017; Bautista-Cerro y Melendro, 2011).

También se señalan como aspectos relevantes para la intervención la percepción de autoeficacia y la motivación del profesional (Montserrat y Melendro, 2017). Bandura (1987) define la autoeficacia como los “juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (como se cita en de Quijano y Navarro, 2012).

Por su parte, la motivación laboral hace referencia a un fenómeno multicausal producto de la interacción de las necesidades, valores y objetivos de una persona y el ambiente laboral, influido por las condiciones de trabajo, la retroalimentación o el tipo de tarea (Salazar y Gutiérrez, 2016).

Del mismo modo, se destaca la importancia de la capacidad autocrítica del educador (Fullana, Pallisera y Planas, 2011), entendida esta como la capacidad de reconocer los errores y aciertos cometidos a partir de la reflexión y el autoconocimiento.

Respecto al desarrollo del trabajo dentro de los programas socioeducativos, uno de los aspectos más valorados tanto por parte de menores, como de educadores y expertos, son las competencias instrumentales. Entre ellas, destaca la capacidad de planificación y las habilidades para el diseño de planes, proyectos y programas eficaces, así como de herramientas de evaluación (Montserrat y Melendro, 2017; Bautista-Cerro y Melendro, 2011; Fullana, Pallisera y Planas, 2011).

También se valora la capacidad de organización y coordinación, tanto con otras entidades o servicios como dentro del propio grupo, a través del trabajo en equipo (Montserrat y Melendro, 2017; Bautista-Cerro y Melendro, 2011; Fullana, Pallisera y Planas, 2011). Del mismo modo, se destaca la importancia de la intervención desde el punto de vista sistémico,

es decir, que los profesionales cuenten con información del contexto del menor que permita flexibilizar y adaptar la intervención a su situación y sus necesidades (Melendro, González y Rodríguez, 2013; Bautista-Cerro y Melendro, 2011).

Por último, cabe señalar la importancia de las expectativas del educador, pues si el menor percibe que su educador deposita altas expectativas en él, es más probable que su participación y compromiso con el proyecto o programa sea mayor (Montserrat y Melendro, 2017).

#### **1.4. La formación universitaria de educadores sociales**

Este análisis de las habilidades y competencias de educadores sociales destaca la importancia de la formación de los mismos. Estudios señalan que la formación es un aspecto fundamental para llevar a cabo una intervención eficaz, aunque los propios educadores afirman que dicha formación debería contemplar algunos aspectos que actualmente no tiene en cuenta (Bautista-Cerro y Melendro, 2011).

En primer lugar, se señala que, debido a la amplia variedad de ámbitos de intervención en los que puede trabajar, es imprescindible que la formación recibida sea básica y polivalente (Fullana, Pallisera y Planas, 2011).

Además, se destaca la importancia de las habilidades sociales y de resolución de conflictos (Bautista-Cerro y Melendro, 2011). En este sentido, autores señalan que “la formación tendrá que buscar estrategias metodológicas para potenciar habilidades interpersonales implicadas en el establecimiento de la relación educativa, promover la sensibilización hacia los problemas sociales y desarrollar las actitudes de respeto hacia la diversidad” (Fullana, Pallisera y Planas, 2011, p.11).

Esto supone un cambio en la concepción actual de la formación de profesionales de la educación social. Surge como necesidad fomentar el aprendizaje de habilidades y actitudes,

de forma que se desarrollen destrezas o competencias prácticas, sin dejar de lado el aprendizaje de conocimientos conceptuales que se da en la actualidad, aunque relacionando dicha parte teórica con la práctica profesional (Fullana, Pallisera y Planas, 2011; Sáez, 2009).

La experiencia profesional es uno de los aspectos más valorados tanto por educadores como por expertos (Bautista-Cerro y Melendro, 2011). Por eso, es importante establecer una relación consolidada entre el mundo profesional y la comunidad académica.

La formación debe estar relacionada con el trabajo de los profesionales en los contextos educativos, de modo que las prácticas curriculares son una parte imprescindible en la formación (Fullana, Pallisera y Planas, 2011; Sáez, 2009).

Así, deben desarrollarse metodologías docentes que favorezcan el contacto profesional: fomentando las visitas a centros, conociendo casos reales por parte de profesionales y practicando la resolución de casos reales desde una perspectiva multidisciplinar (Fullana, Pallisera y Planas, 2011).

De este modo, el aprendizaje se producirá de modo contextualizado, favoreciendo el contacto con la realidad, un conocimiento en mayor profundidad de la misma y una oferta educativa de mayor calidad (Alonso, Arandia, Martínez, Martínez y Gezuraga, 2013).

Otros autores señalan la necesidad de colaboración entre la comunidad universitaria y los contextos profesionales a la hora de diseñar planes e itinerarios de formación eficaces para la futura práctica profesional de estudiantes (Ortega, Caride y Úcar, 2013; Arandia et al., 2012).

En conclusión, diversas investigaciones señalan carencias en la formación universitaria de educadores sociales. En muchas ocasiones, el diseño curricular de las materias no está orientado a la acción profesional, de modo que la superación de los créditos no implica la capacidad de hacer frente a situaciones laborales en el futuro. Además, la formación continua resulta fundamental en este campo profesional (Sáez, 2009).

### **1.5. Programas de formación de educadores sociales**

Respecto a los programas de formación para educadores sociales, cabe destacar que existe escasa bibliografía al respecto.

Uno de los aspectos que se señalan, es la importancia en la formación de resolución de conflictos a través de una metodología participativa en la que se fomente el trabajo en grupo (Pérez-Pérez, Del Moral y Povedano, 2014).

Otras propuestas se centran en la importancia de la experiencia como método de aprendizaje. En este tipo de programas, se trabaja a partir de la experiencia de los propios participantes y de profesionales y destacan actividades como el análisis de relatos y experiencias tanto propias como de otros profesionales de la educación social (Blanco y Sierra, 2013).

Algunos programas de formación se centran en aspectos específicos para cada ámbito de intervención (Etxeberria, Murua, Garmendia y Arrieta, 2012). Por el contrario, otros programas se centran en aspectos más generales, como la formación del educador para la introducción del juego como herramienta educativa en el trabajo cotidiano del profesional (Del Toro, 2013).

En los casos mencionados, los participantes mostraban una valoración positiva de la formación, señalando que esta era apropiada para el desarrollo de competencias necesarias para la práctica profesional (Pérez-Pérez, Del Moral y Povedano, 2014; Blanco y Sierra, 2013).

Por todo lo citado anteriormente, se propone este trabajo en el que se analizarán las habilidades y competencias con las que cuentan los educadores sociales de los proyectos socioeducativos de la Federación de Plataformas Sociales Pinardi y, a partir de los resultados del análisis, se propondrá un proyecto de formación destinado a los mismos.

## **2. Análisis de necesidades**

### **2.1. Participantes**

Se ha realizado un análisis de la realidad de los educadores sociales que trabajan en los programas socioeducativos de la Federación de Plataformas Sociales Pinardi para diseñar una formación acorde a las necesidades de los mismos.

Para ello, se han evaluado las habilidades de educadores a través de tres fuentes de información: la opinión de técnicos y coordinadores de los programas socioeducativos, la de los menores que participan en dichos proyectos y la de los propios educadores.

De este modo, la muestra total está formada por 78 personas, de las cuales 21 son educadores, 2 técnicos, 6 coordinadores y 49 menores.

En el caso de los coordinadores, técnicos y educadores, se ha evaluado a profesionales de siete proyectos socioeducativos: Estrecho (N=9), Las Naves (N=3), Lumbre (N=5), Naranjoven (N=2), Pan Bendito (N=4), Paseo (N=3) y Valora (N=3).

Sin embargo, en el caso de los menores, únicamente se ha evaluado a participantes del proyecto socioeducativo de Estrecho, debido a la dificultad que supone acceder a menores de otros proyectos.

El programa socioeducativo de la Federación de Plataformas Sociales Pinardi va dirigido a menores y familias en riesgo de exclusión social, quienes reciben apoyo tanto individual como grupal en el área educativa, psicológica, social y laboral.

Para ello se llevan a cabo intervenciones como apoyo escolar, actividades lúdicas y de educación en valores y grupos de apoyo con las familias, con el fin de favorecer la inclusión social de los participantes a través de la prevención del absentismo y el fracaso escolar, y la socialización.

### 2.1.1. Características de la muestra.

Se ha evaluado a un número total de 49 menores, 24 de los cuales eran chicos (49%) y 25 chicas (51%). Estos contaban con edades comprendidas entre 6 y 16 años, siendo la media de edad de 11.25 años, y perteneciendo 26 de ellos a grupos de primaria (53.1%) y 23 a cursos de secundaria (46.9%).

En el caso de responsables de coordinación, el 83.3% de la muestra son mujeres, quienes cuentan con una media de edad de 32.17 años, siendo el máximo 43 y el mínimo 26 años. Los técnicos evaluados son ambas mujeres y psicólogas, con una media de edad de 30.5 años.

Tabla 1

*Datos sociodemográficos de la muestra*

	Menores	Educadores	Coordinadores	Técnicos	
Número de muestra (N)	49	21	6	2	
Edad media	11.25 años	29.03 años	32.17 años	30.5 años	
Género	Femenino	25 (51%)	16 (76.2%)	5 (83.3%)	2 (100%)
	Masculino	24 (49%)	5 (23.8%)	1 (16.7%)	0 (0%)

Respecto a los educadores, en su gran mayoría se trata de mujeres (76.2%) y cuentan con edades comprendidas entre 43 y 23 años, siendo la media de edad de 29.03 años. Todos ellos han recibido formación universitaria, el 42.9% contando con formación de posgrado o similar.

La mayoría de los educadores han cursado el Grado de Psicología (42.9%). También se encuentra un número relevante de profesionales que han realizado estudios relacionados con la enseñanza (33.3%): Magisterio, Magisterio Infantil y Educación Especial. Únicamente el 23.8% ha cursado estudios de Educación Social. El resto de educadores cuentan con otro tipo

de formación, como son Estudios de Lengua Inglesa, Ciencias de la Actividad Física, Psicopedagogía o Integración Social.

En cuanto a los estudios de posgrado, los más representativos son el Máster de Intervención Social y Comunitaria, Máster de Psicología de la Educación, Máster de Necesidades Especiales y el Máster en Psicología General Sanitaria.

Se trata de educadores con poca experiencia laboral en el puesto de educador social, ya que la mayoría de los evaluados cuenta con una experiencia profesional previa de entre 1 y 3 años (33.3%) o de menos de un año (28.6%), encontrando incluso a personas para la que esta es su primera práctica laboral como educador social (4.8%).

La antigüedad de los educadores en el puesto de trabajo actual es baja, contestando la gran mayoría que ocupan el puesto desde hace menos de un año (52.4%) o de 1 a 3 años (33.3%), indicando únicamente una persona que su antigüedad es de más de 5 años. El 52.4% de los educadores trabaja con grupos de educación secundaria, el 42.9% con grupos de primaria y el 4.8% con ambos grupos.

### **2.1.2. Criterios y procedimiento de selección de la muestra.**

Para la selección de la muestra, el único criterio fue formar parte actualmente de los proyectos socioeducativos de la Federación de Plataformas Sociales Pinardi. En el caso de profesionales, el criterio principal fue estar trabajando en el momento de la evaluación como educador, técnico (psicólogo, trabajador social, etc.) o coordinador del proyecto.

Para la evaluación de menores, debido a la dificultad de acceso para evaluar a menores de otros proyectos, únicamente se ha evaluado a los menores del proyecto socioeducativo de Estrecho, siendo el único criterio ser usuario de dicho proyecto.

## **2.2. Metodología**

### **2.2.1. Instrumentos.**

Para la evaluación se han utilizado instrumentos de elaboración propia administrados a través de la herramienta Formularios de Google. Se trata del Cuestionario de Habilidades de Educadores, el cual cuenta con tres versiones: uno para educadores, otro para técnicos y coordinadores y otro para los menores. El instrumento ha sido elaborado a partir de diversas herramientas y propuestas teóricas (Berardi, 2015; Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014; Maffei, Spontón, Spontón, Castellano y Medrano, 2012; Bisquerra y Pérez, 2007; Mestre, Frísa y Samper, 2004; Touza y Segura, 2001; Meliá y Peiró, 1998).

En el caso de la versión para educadores, el cuestionario elaborado consta de 25 ítems de escala Likert de 5 puntos según el grado de conformidad (totalmente en desacuerdo- totalmente de acuerdo) y 4 preguntas finales abiertas (Véase Anexo 1).

Se han evaluado un total de 8 variables: regulación emocional (ítems 1 y 13), habilidades de comunicación e interacción (incluyendo ítems para evaluar la escucha activa (ítems 3 y 20), la empatía (ítems 2, 17 y 23) y las habilidades de resolución de conflictos (ítems 6 y 10)), percepción de autoeficacia (ítems 8, 14 y 21), motivación (ítems 11, 16 y 24), expectativas (ítems 5 y 18), vínculo (ítems 7, 12 y 22), competencias instrumentales (ítems 4, 15 y 25) y la capacidad crítica y autocrítica (ítems 9 y 19).

Los ítems fueron alternados en su orden, de forma que no se evaluaba la misma variable en varios ítems seguidos. Del mismo modo, los ítems fueron invertidos con el objetivo de evitar el sesgo de aquiescencia, por el que se tiende a contestar el ítem en positivo independientemente de su contenido. Con el fin de evitar otros sesgos como el de deseabilidad social, las respuestas eran totalmente anónimas.

En el apartado final del cuestionario se encuentran 4 preguntas abiertas con el objetivo de evaluar otros aspectos que pudieran no haberse tenido en cuenta con la evaluación a través de los ítems. Dichas preguntas son: “¿Cuáles son los aspectos que más te preocupan a la hora de intervenir con tu grupo?”, “¿Con qué limitaciones te encuentras a la hora de trabajar con tu grupo?”, “¿Cuáles dirías que son tus 3 puntos débiles como educador/a?” y “¿Cuáles dirías que son tus 3 puntos fuertes como educador/a?”.

Los ítems del cuestionario para educadores se redactaron en tercera persona para elaborar el Cuestionario de Habilidades de Educadores para Técnicos y Coordinadores (Véase Anexo 2). Se evaluaron las mismas variables que en el instrumento para educadores, con los mismos ítems, únicamente que en este caso las preguntas hacían referencia al trabajo de los educadores del centro y no al propio trabajo (“Se sienten con ánimo y energía para realizar adecuadamente su trabajo” o “En el trabajo dentro del aula, pierden los nervios con facilidad”).

En este caso, también se añadieron las 4 preguntas abiertas, haciendo referencia al trabajo de educadores: “¿Cuáles crees que son los aspectos que más preocupan a los/as educadores/as de tu centro a la hora de intervenir con su grupo?”, “¿Con qué limitaciones crees que se encuentran los/as educadores/as de tu centro a la hora de trabajar con su grupo?”, “En general, ¿cuáles dirías que son los 3 puntos débiles de los/as educadores/as de tu centro?” y “En general, ¿cuáles dirías que son los 3 puntos fuertes de los/as educadores/as de tu centro?”.

Dicho instrumento fue adaptado para llevar a cabo la evaluación a los menores a través del Cuestionario de Habilidades de Educadores para Menores (Véase Anexo 3). Se redujo el número de ítems a 9, evaluando las mismas variables que en el caso de educadores y técnicos, a excepción de la capacidad crítica y autocrítica: regulación emocional (ítem 4), habilidades

de comunicación e interacción (incluyendo ítems para evaluar la escucha activa (ítem 5), la empatía (ítem 8) y las habilidades de resolución de conflictos (ítem 1)), percepción de autoeficacia (ítem 9), motivación (ítem 7), expectativas (ítem 6), vínculo (ítem 2) y competencias instrumentales (ítem 3).

Se adjuntó una imagen con dibujos para ilustrar la explicación de la escala Likert y facilitar su comprensión. Del mismo modo, se añadieron ejemplos a los ítems para favorecer la interpretación de los mismos, sobre todo en el caso de los menores más pequeños (“Mi educador/a se pone nervioso/a con facilidad (nos grita, se enfada con nosotros/as sin ningún motivo...)”).

### **2.2.2. Procedimiento de aplicación.**

En primer lugar, se envió el enlace al cuestionario a través de correo electrónico a todos los profesionales del proyecto de Estrecho. Desde la coordinación de este proyecto, se envió el cuestionario al resto de proyectos socioeducativos de la entidad.

En el caso de menores, se envió el cuestionario a los que contaban con correo electrónico. A los que no contaban con dirección de correo electrónico, se les administró el cuestionario a través de tablets cedidas por el centro y, en el grupo de los más pequeños, se realizó la evaluación con ellos, para asegurar que comprendían bien el contenido del instrumento.

La evaluación de menores se realizó entre el 11 y el 21 de febrero de 2019, mientras que la de profesionales, debido a la demora en el envío del cuestionario al resto de proyectos, se llevó a cabo entre el 10 de diciembre de 2018 y el 20 de marzo de 2019.

## **2.3. Resultados**

### **2.3.1. Evaluación de educadores.**

A continuación, se adjuntan los resultados del análisis descriptivo realizado para las respuestas de educadores (Tabla 2).

Tabla 2  
*Puntuaciones medias de las respuestas de educadores ordenadas de mayor a menor*

Variables	M	DT
Escucha activa	4.5952	.43644
Empatía	4.5714	.45513
Regulación emocional	4.5476	.38421
Vínculo	4.4286	.50709
Habilidades comunicación	4.3810	.40532
Capacidad crítica	4.2857	.53785
Motivación	4.0635	.64652
Habilidad resolución conflictos	3.9762	.76610
Competencias instrumentales	3.8889	.71751
Expectativas	3.7619	.76842
Autoeficacia	3.7619	.70823

Se observa que la mejor puntuación la reciben los ítems de “escucha activa”, con una media de 4.59. A esta le sigue la puntuación en “empatía” (media de 4.57) y la de la variable de “regulación emocional” (media de 4.55).

Por el contrario, las puntuaciones más bajas las reciben las variables de “autoeficacia” (3.76) y “expectativas de la intervención” (3.76), seguidas por la puntuación en la variable “competencias instrumentales” (3.88).

Al comparar las medias por grupos, se han encontrado diferencias significativas en las variables empatía y expectativas en función del grupo de trabajo (primaria o secundaria), presentando puntuaciones medias más altas los educadores encargados de grupos de primaria (Tabla 3).

Tabla 3.

*Prueba de comparación de medias (ANOVA) y puntuaciones medias según grupo de trabajo.*

Variable		M	DT	F	Significación
Regulación emocional	Primaria	4.667	.354	2.454	.135
	Secundaria	4.409	.375		
Habilidades de comunicación	Primaria	4.426	.434	.107	.747
	Secundaria	4.364	.414		
Empatía	Primaria	4.889	.220	10.098	.005**
	Secundaria	4.364	.452		
Escucha activa	Primaria	4.556	.463	.423	.524
	Secundaria	4.682	.404		
Hab. resolución de conflictos	Primaria	3.833	.829	.357	.558
	Secundaria	4.046	.757		
Vínculo	Primaria	4.370	.564	.623	.440
	Secundaria	4.546	.757		
Competencias instrumentales	Primaria	4.037	.754	.438	.516
	Secundaria	3.818	.726		
Expectativas	Primaria	4.333	.612	16.213	.001**
	Secundaria	3.273	.429		
Autoeficacia	Primaria	3.926	.829	1.203	.287
	Secundaria	3.576	.598		
Capacidad crítica	Primaria	4.556	.167	3.669	.071
	Secundaria	4.136	.636		
Motivación	Primaria	4.222	.745	.582	.455
	Secundaria	4.000	.558		

\*p < .05; \*\*p < .01.

A continuación, se muestran los resultados del análisis cualitativo, donde se pueden observar las frecuencias de las respuestas de los educadores divididas en categorías respecto a sus principales limitaciones y preocupaciones en la intervención (Tabla 4).

Tabla 4.

*Frecuencia de las principales respuestas de educadores sobre limitaciones y preocupaciones.*

Categorías	Frecuencia
Condiciones laborales	16
Competencias instrumentales	5
Habilidad de resolución de conflictos	4

Como se puede observar, los educadores consideran como principal preocupación y limitación en su intervención las condiciones laborales, apareciendo hasta en 16 ocasiones.

En esta categoría se incluyen aspectos como las pocas horas de trabajo, que se traducen en la falta de tiempo de trabajo personal para preparar la intervención: *“Falta de horas para poder trabajar y reflexionar con mis compañeros/as sobre las actividades que vamos a llevar a cabo y sobre la evolución de los y las menores”* y *“Que el trabajo que realizo, debido a las pocas horas que tenemos que no permiten una intervención más global”*.

También se engloba en las condiciones laborales la falta de feedback por parte del equipo (*“Me cuesta saber cómo estoy realizando mi trabajo, cómo actuar en otras ocasiones, si no recibo un feedback directo de otros profesionales o incluso de los menores”*) y el ratio de menores por profesional (*“A veces me veo desbordado por el gran número que son”*; *“son muchos menores para un solo profesional y que, en bastantes ocasiones, no es posible atenderles a todos el tiempo necesario”*). La respuesta de una de las educadoras resume bastante bien el contenido de esta categoría:

*“Una de las principales limitaciones con las que me encuentro es que la jornada laboral no cuenta con horas de trabajo en las que planificar las sesiones, actividades, objetivos, seguimientos, contacto con otros profesionales, etc. Todo ello me parece necesario para hacer realmente bien el trabajo y es tiempo con el que no cuento. Esto me genera agobio por la cantidad de tareas pendientes que voy arrastrando, frustración por no llegar todo*

*lo lejos que podría llegar y también rechazo a la institución con la que trabajo porque creo que no le da el valor suficiente al trabajo que realizamos”.*

Otra de sus preocupaciones, aunque aparece con menor frecuencia, hace referencia a la habilidad para resolver conflictos y establecer límites (*“Me preocupa cómo establecer bien los límites ante comportamientos inadecuados”*).

Tabla 5  
*Frecuencia de las principales respuestas de educadores sobre sus puntos débiles.*

Categorías	Frecuencia
Competencias instrumentales	10
Habilidad de resolución de conflictos	7
Separación vida personal-laboral	5
Experiencia laboral	4
Regulación emocional	3
Alto nivel de exigencia	3
Frustración	3

En cuanto a lo que los educadores consideran como sus puntos débiles (Tabla 5), la respuesta más frecuente hace referencia a las competencias instrumentales, es decir, a la falta de organización, planificación y coordinación, así como de herramientas para el diseño y evaluación de la intervención.

Las respuestas de educadores hacen referencia a la formación (*“falta de formación específica”* o *“bajo nivel curricular”*), la planificación (*“realizar actividades sin planificación”*) y la organización (*“soy desordenado”* o *“dejo las cosas para el último momento”*).

Otro de los aspectos a mejorar que señalan los educadores sobre sí mismos, es la habilidad de resolución de conflictos y de establecimiento de límites, dando respuestas como *“Tengo*

*dificultades a la hora de manejar el desafío” y “A veces tiendo a suavizar las situaciones y dejarlas pasar”.*

Por último, también hacen referencia a la incapacidad para separar su vida profesional de su vida personal (*“Me afecta demasiado lo que ocurre en el trabajo”; “Suelo llevarme los problemas del trabajo a casa”; “Falta de desconexión con el trabajo que me produce agotamiento”*), así como la falta de experiencia en el puesto de educador (*“Tengo poca experiencia”*). En menor medida también aparecen respuestas relacionadas con la regulación emocional, el alto nivel de exigencia y la frustración.

Tabla 6  
*Frecuencia de las principales respuestas de educadores sobre sus puntos fuertes.*

Categorías	Frecuencia
Empatía	10
Establecimiento del vínculo	9
Motivación	5
Paciencia	5

Respecto a lo que los educadores consideran como sus puntos fuertes (Tabla 6), se encuentran con mayor frecuencia respuestas que hacen referencia a la empatía (*“soy una persona empática”*), mencionada hasta en 10 ocasiones, y la capacidad para establecer vínculo con los menores (*“Genero confianza y respeto (saben que pueden hablar de cualquier tema)”*; *“Conecto bastante bien con todos/as”*; *“La cercanía y cariño que tengo hacia los niños/as”*).

Aunque con menor frecuencia, también se encuentran respuestas que hacen referencia a la paciencia con la que cuentan para hacer frente al trabajo diario (*“Soy muy paciente”*; *“Tengo mucha paciencia”*) y a la motivación.

### 2.3.2. Evaluación de técnicos y coordinadores.

Las respuestas de técnicos y coordinadores siguen una línea de resultados similar a las respuestas de los propios educadores (Tabla 7). Las variables con puntuaciones medias más elevadas en este caso son las variables “empatía” (con una media de 4.44) y los ítems que hacen referencia al vínculo, con una puntuación media de 4.17.

Por el contrario, el análisis de frecuencias indica que técnicos y coordinadores otorgan puntuaciones más bajas a la variable “motivación” (puntuación media de 3.25) y la variable “autoeficacia” (3.76).

Tabla 7

*Puntuaciones medias de las respuestas de técnicos y coordinadores ordenadas de mayor a menor*

Variables	M	DT
Empatía	4.4375	.56300
Vínculo	4.1667	.56344
Regulación emocional	4.1250	.35355
Competencias instrumentales	4.1250	.43416
Escucha activa	4.0625	.56300
Habilidades comunicación	4.0417	.42492
Expectativas	3.6875	.88388
Capacidad crítica	3.6875	.53033
Habilidad resolución conflictos	3.6250	.51755
Autoeficacia	3.4167	.68429
Motivación	3.2500	.83095

Respecto al análisis cualitativo de las respuestas de técnicos y coordinadores, a continuación pueden observarse las frecuencias de respuesta sobre las limitaciones y preocupaciones de los educadores (Tabla 8).

Tabla 8

*Frecuencia de las principales respuestas de técnicos y coordinadores sobre limitaciones y preocupaciones de educadores.*

Categorías	Frecuencia
Condiciones laborales	7
Habilidad de resolución de conflictos	4
Establecimiento del vínculo	2

Se observa que, como ocurría en el caso de educadores, destacan como principal preocupación y limitación de los educadores las condiciones laborales, señalándolo todas las personas evaluadas a excepción de una.

Subrayan la *“falta de recursos y tiempo para la programación de la propia intervención”* de educadores, el número de horas (*“Son pocas horas de contrato para una intervención tan directa”*) y el ratio de menores para cada educador (*“Dificultad para atender a todos los menores por el elevado número que son en cada aula”*).

También aparece como limitación y preocupación, aunque en menor medida, la capacidad para establecer límites y resolver conflictos, y el establecimiento del vínculo.

Tabla 9

*Frecuencia de las principales respuestas de técnicos y coordinadores sobre los puntos débiles de educadores.*

Categorías	Frecuencia
Habilidad de resolución de conflictos	4
Competencias instrumentales	3
Condiciones laborales	3
Experiencia laboral	2

Como punto débil de los educadores que trabajan en los proyectos socioeducativos (Tabla 9), señalan especialmente la dificultad que tienen para establecer los límites y resolver

conflictos, mencionándolo un total de 4 profesionales con respuestas como “*tienen miedo a poner límites*”, “*cuentan con dificultades para poner límites*” y “*les cuesta ser una autoridad firme y afectiva al mismo tiempo*”.

Señalan que los educadores deberían mejorar sus competencias instrumentales, destacando principalmente la planificación y la organización (“*Algunas veces falta de organización*”). También destacan las condiciones laborales y la falta de experiencia laboral de los educadores.

Tabla 10

*Frecuencia de las principales respuestas de técnicos y coordinadores sobre los puntos fuertes de educadores.*

Categorías	Frecuencia
Motivación	5
Formación	2

Por último, como fortaleza de los educadores destacan la motivación de los mismos (Tabla 10). Cuando se les pregunta “En general, ¿cuáles dirías que son los 3 puntos fuertes de los/as educadores/as de tu centro?”, dan respuestas como “*Disponibilidad, trabajo y compromiso*”, “*Vocación y muchas ganas*” y “*Mucha ilusión y motivación*”. Aunque con menor frecuencia, también señalan la alta formación de los educadores.

### **2.3.3. Comparación de las respuestas de educadores y técnicos y coordinadores.**

Para comprobar si existen diferencias significativas entre las respuestas de educadores y de técnicos y coordinadores en las variables evaluadas, se ha realizado un análisis de comparación de medias por grupos (ANOVA) (Tabla 11).

Tabla 11

*Prueba de comparación de medias (ANOVA) y puntuaciones medias de las respuestas de educadores frente a las de técnicos y coordinadores.*

Variable		M	DT	F	Significación
Regulación emocional	Educadores	4.5476	.38421	7.299	.012*
	Técnicos y coordinadores	4.1250	.35355		
Habilidades de comunicación	Educadores	4.3810	.40532	3.958	.057
	Técnicos y coordinadores	4.0417	.42492		
Empatía	Educadores	4.5714	.45513	.441	.512
	Técnicos y coordinadores	4.4375	.56300		
Escucha activa	Educadores	4.5952	.43644	7.364	.011*
	Técnicos y coordinadores	4.0625	.56300		
Hab. resolución de conflictos	Educadores	3.9762	.76610	1.417	.244
	Técnicos y coordinadores	3.6250	.51755		
Vínculo	Educadores	4.4286	.50709	1.457	.238
	Técnicos y coordinadores	4.1667	.56344		
Competencias instrumentales	Educadores	3.8889	.71751	.751	.394
	Técnicos y coordinadores	4.1250	.43416		
Expectativas	Educadores	3.7619	.76842	.050	.825
	Técnicos y coordinadores	3.6875	.88388		
Autoeficacia	Educadores	3.7619	.70823	1.401	.247
	Técnicos y coordinadores	3.4167	.68429		
Capacidad crítica	Educadores	4.2857	.53785	7.218	0.12*
	Técnicos y coordinadores	3.6875	.53033		
Motivación	Educadores	4.0635	.64652	7.846	.009**
	Técnicos y coordinadores	3.2500	.83095		

\*p < .05; \*\*p < .01.

Los resultados indican que existen diferencias significativas entre ambos grupos en las variables “regulación emocional”, “escucha activa”, “capacidad crítica y autocrítica” y especialmente con una significación menor que 0.01 en “motivación”, de forma que los

educadores se atribuyen puntuaciones más altas que las que reciben por parte de técnicos y coordinadores (Tabla 11).

En cambio, no se han encontrado diferencias significativas en ninguna de las variables en función del centro en el que se trabaja, tanto en el caso de educadores como en el de técnicos y coordinadores (Tabla 12).

Tabla 12

*Prueba de comparación de medias (ANOVA) y puntuaciones media, según centro.*

Variable		F	Significación
Regulación emocional	Entre grupos	1.852	.135
	Dentro de grupos		
Habilidades comunicación	Entre grupos	.178	.980
	Dentro de grupos		
Empatía	Entre grupos	.156	.986
	Dentro de grupos		
Escucha activa	Entre grupos	.801	.580
	Dentro de grupos		
Hab. resolución conflictos	Entre grupos	.420	.858
	Dentro de grupos		
Vínculo	Entre grupos	.733	.628
	Dentro de grupos		
Competencias instrumentales	Entre grupos	1.201	.343
	Dentro de grupos		
Expectativas	Entre grupos	1.548	.209
	Dentro de grupos		
Autoeficacia	Entre grupos	.650	.690
	Dentro de grupos		
Capacidad crítica	Entre grupos	.487	.811
	Dentro de grupos		
Motivación	Entre grupos	1.701	.168
	Dentro de grupos		

\*p < .05; \*\*p < .01.

### 2.3.4. Evaluación de menores.

El análisis de frecuencias de las respuestas de menores (Tabla 13), señala que estos consideran que las habilidades en las que destacan sus educadores son la autoeficacia (con una puntuación media de 4.61) y la motivación (media de 4.43). Por el contrario, otorgan puntuaciones más bajas a las variables “empatía” (media de 3.53) y “vínculo” (media de 3.69).

Tabla 13

*Puntuaciones medias de las respuestas de menores, ordenadas de mayor a menor.*

Variables	M	DT
Autoeficacia	4.61	.862
Motivación	4.43	1.041
Regulación emocional	4.33	1.125
Escucha activa	4.24	1.251
Habilidad resolución conflictos	4.16	1.007
Habilidades comunicación	3.9796	1.064
Competencias instrumentales	3.90	1.311
Expectativas	3.86	1.458
Vínculo	3.69	1.648
Empatía	3.53	1.660

Respecto al análisis de comparación de medias por grupos (ANOVA), no se han encontrado diferencias significativas en ninguna de las variables en función del grupo de pertenencia (primaria o secundaria) (Tabla 14).

Tabla 14  
*Prueba de comparación de medias (ANOVA), según el grupo (primaria o secundaria).*

Variable		M	DT	F	Significación
Reg. emocional	Primaria	4.12	1.395	1.991	.165
	Secundaria	4.57	.662		
Hab. comunicación	Primaria	4.04	1.055	.167	.685
	Secundaria	3.91	1.09		
Empatía	Primaria	3.31	1.76	.999	.323
	Secundaria	3.78	1.536		
Escucha activa	Primaria	4.50	1.030	2.371	.130
	Secundaria	3.96	1.430		
Resoluc. conflictos	Primaria	4.31	1.087	1.142	.291
	Secundaria	4.00	.905		
Vínculo	Primaria	3.31	1.806	3.179	.081
	Secundaria	4.13	1.359		
C. instrumentales	Primaria	3.96	1.455	.128	.722
	Secundaria	3.83	1.154		
Expectativas	Primaria	4.12	1.366	1.766	.190
	Secundaria	3.57	1.532		
Autoeficacia	Primaria	4.6	.884	.473	.495
	Secundaria	4.52	.846		
Motivación	Primaria	4.58	1.027	1.128	.294
	Secundaria	4.26	1.054		

\*p < .05; \*\*p < .01.

### 2.3.5. Discusión de los resultados.

Como puede observarse en la Tabla 15, los resultados de la evaluación de técnicos, coordinadores y educadores siguen una misma línea, aunque presentan ciertas diferencias.

Tabla 15

*Resumen de los principales resultados de las respuestas de educadores, técnicos y coordinadores y menores.*

		EDUCADORES	TÉCNICOS Y COORDINADORES	MENORES
PUNTOS FUERTES	Análisis cuantitativo	Escucha activa Empatía	Empatía Vínculo	Autoeficacia Motivación
	Análisis cualitativo	Empatía Vínculo	Motivación Formación	
PUNTOS DÉBILES	Análisis cuantitativo	Autoeficacia Expectativas	Motivación Autoeficacia	Empatía Vínculo
	Análisis cualitativo	Compet. instrumentales Res. conflictos y límites	Res. conflictos y límites Compet. instrumentales	

Los educadores consideran que destacan sus habilidades en escucha activa, empatía y en la capacidad para establecer un vínculo de calidad con los menores. Por su parte, técnicos y coordinadores señalan que los educadores cuentan una alta capacidad de empatía y para el establecimiento del vínculo con los menores, así como la motivación y las competencias instrumentales de los mismos. En el caso de los menores, destacan la percepción de autoeficacia de los educadores y la motivación laboral.

Respecto a aquellas habilidades que deberían mejorar los educadores, estos señalan de sí mismos la autoeficacia y las expectativas en la intervención, así como las competencias instrumentales y la resolución de conflictos y el establecimiento de límites.

Los técnicos y coordinadores señalan que los educadores deberían mejorar su motivación, autoeficacia, la resolución de conflictos y establecimiento de límites y las competencias instrumentales. Por último, los resultados de los menores apuntan a que estos opinan que los educadores deberían ser más empáticos y cuidar más el vínculo que tienen con ellos.

Uno de los aspectos más destacables de los resultados del análisis de la realidad de los educadores, es que las dos variables mejor valoradas por parte de educadores, técnicos y coordinadores, la empatía y el vínculo, son las habilidades que los menores consideran que los educadores deberían mejorar.

Esto puede deberse a que se tienen diferentes percepciones, es decir, que educadores, técnicos y coordinadores consideren que los educadores son muy empáticos y cuidan mucho el vínculo con los menores, pero que estos no estén percibiendo por parte de los educadores esa preocupación por ellos ni por su relación.

Por el contrario, las variables peor valoradas por técnicos y coordinadores, la motivación y la autoeficacia, son considerados puntos fuertes de los educadores por parte de los menores. Además, se observa que la autoeficacia también es uno de los puntos débiles que señalan los educadores de sí mismos.

Se encuentra cierta homogeneidad en el caso de las competencias instrumentales y la capacidad para establecer límites y resolver conflictos, considerando tanto educadores como técnicos y coordinadores que son habilidades que los educadores deberían mejorar.

Por otra parte, se observa que en el caso de la motivación, técnicos y coordinadores la consideran como punto débil de los educadores en el análisis cuantitativo y como punto fuerte de los mismos en el análisis cualitativo, lo que podría deberse a la formulación de los ítems o al sesgo de deseabilidad social.

Cabe destacar que no se llevó a cabo la evaluación de la capacidad crítica y autocrítica de los educadores en menores, por lo que no es posible comparar resultados para dicha variable.

También es importante señalar que los análisis de comparación de medias no han encontrado diferencias significativas en ninguna de las variables en función del centro del trabajo, lo que de algún modo indica cierta uniformidad del programa socioeducativo de la Federación de Plataformas Sociales Pinardi.

Por último, es importante destacar que se han mencionado las puntuaciones medias más altas y más bajas para cada caso. Sin embargo, las medias en general son bastantes altas, siendo la puntuación media más baja de 3.25 en una escala sobre 5.

### **3. Justificación de la intervención**

Debido a los resultados del análisis de realidad de los educadores sociales de la Federación de Plataformas Sociales Pinardi y al gran número de variables analizadas, la intervención se enfocará únicamente en las variables que peores resultados presentan.

Los puntos débiles de los educadores según los menores son la capacidad de empatía y la habilidad para establecer un vínculo adecuado. Por su parte, educadores, técnicos y coordinadores, señalan la motivación, la autoeficacia, las competencias instrumentales y la resolución de conflictos y establecimiento de límites.

Centrándonos en esta última, se entiende por capacidad de resolución de conflictos a la habilidad de resolver conflictos, disputas o problemas de forma satisfactoria para todas las partes (Funes, 2013).

Un aspecto que señalan numerosos autores es que el conflicto es natural e inherente a cualquier relación humana, y que entenderlo como algo potencialmente positivo es

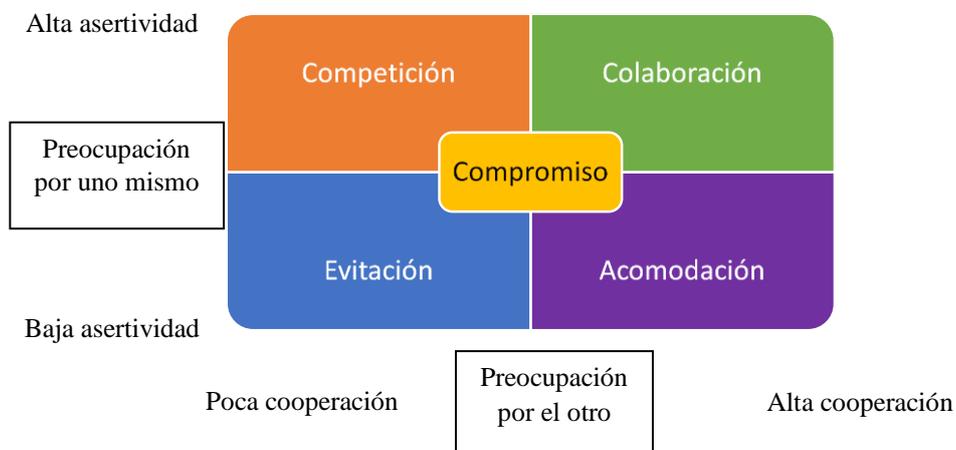
fundamental para mejorar la respuesta ante el mismo (Asociación Matiz, 2015; Girard y Koch, 2001).

Respecto a los diferentes enfoques para resolver un conflicto, uno de los modelos más conocidos es el planteado por Thomas y Kilmann, quienes plantean cinco estilos de resolución de conflictos en base a dos dimensiones: la búsqueda de la satisfacción de las necesidades de uno mismo (lo que denominan cooperación) y la búsqueda de la satisfacción de las necesidades de la otra persona (lo que denominan asertividad) (Thomas, 2008).

Esas cinco dimensiones son la evasión o evitación, la adaptación o acomodación, el compromiso, la imposición o competición y la colaboración (Asociación Matiz, 2015; Corvette, 2011; Ingenia S.A., 2008; Thomas, 2008 Girard y Koch, 2001; Alzate, 1997).

Figura 1.

*Modelo de Thomas y Kielmann.*



Elaboración propia a partir del modelo planteado por Thomas y Kielmann (Thomas, 2008).

A continuación, se explican brevemente cada uno de los cinco estilos mencionados:

- Estilo evasivo o evitativo (perder-perder): se trata de un enfoque pasivo en el que ambas partes reconocen que hay un conflicto y ambas responden retirándose del mismo y/o posponiéndolo. No se tiene en cuenta las necesidades de ninguna de las partes.

- Estilo adaptativo o de acomodación (perder-ganar): una de las partes cede, poniendo por encima las necesidades del otro frente a sus propias necesidades.
- Estilo impositivo o competitivo (ganar-perder): una de las partes pone sus necesidades por encima de todo, independientemente de las consecuencias que ello suponga sobre los demás y sin tener en cuenta las necesidades de la otra parte.
- Estilo colaborativo (ganar-ganar): enfoque por el que se intenta que todas las partes involucradas en el conflicto cubran sus necesidades. De este modo, todas las personas involucradas en el conflicto salen ganando.
- Estilo de compromiso: este enfoque busca una solución intermedia, de modo que ninguna de las partes deja de preocuparse por sus propias necesidades, pero tampoco deja de preocuparse por las necesidades del otro. De este modo, ambas partes ganan y pierden, pues cada parte queda parcialmente insatisfecha y parcialmente satisfecha.

Como se ha mencionado previamente, en caso de no resolver adecuadamente el conflicto, es probable que la relación entre las partes sufra cierto deterioro (Funes, 2013). Por este motivo es fundamental trabajar la resolución de conflictos en educadores sociales que trabajan con menores, pues el vínculo con los mismos es uno de los factores que más influyen en la eficacia de la intervención (Montserrat y Melendro, 2017; Melendro, González y Rodríguez, 2013; Bautista-Cerro y Melendro, 2011).

Además, uno de los aspectos fundamentales para una regulación positiva del conflicto es la comunicación. La comunicación efectiva es un elemento facilitador para la resolución del conflicto, ya que permite crear un significado compartido para todas las partes involucradas. Para ello son imprescindibles elementos de la comunicación verbal y no verbal, incluyendo la escucha activa (Asociación Matiz, 2015).

Por otro lado, también es especialmente relevante la empatía, pues facilitará la comunicación y el entendimiento entre todas las partes involucradas (Asociación Matiz, 2015).

A la hora de plantear un programa de resolución de conflictos, autores como Alzate (1997) señalan que deberían tratarse por los menos cinco apartados: la comprensión del conflicto, los estilos de enfrentamiento al conflicto, el proceso de comunicación, las habilidades para una comunicación afectiva (incluyendo habilidades interpersonales como la empatía) y la resolución de conflictos.

De este modo, este proyecto de intervención se centra principalmente en la habilidad de resolución de conflictos y establecimiento de límites, teniendo en cuenta otras habilidades que influyen en esta y presentan puntuaciones bajas en el análisis de necesidades, como son la empatía, las habilidades interpersonales y las habilidades de comunicación.

Además, se va a trabajar la motivación y la autoeficacia percibida de los profesionales ya que ambas resultan fundamentales para asegurar una intervención eficaz (Montserrat y Melendro, 2017).

Como se ha comentado previamente, muchos de los educadores destacan que las condiciones laborales podrían mejorarse, señalándolas como una de las principales limitaciones de su intervención. Esto influye en gran medida en la motivación laboral, pues indica que existen ciertas necesidades profesionales que no están cubiertas, por lo que es relevante tenerlo en cuenta a la hora de trabajar la motivación de los educadores. A pesar de que las condiciones laborales no pueden cambiarse a partir de la intervención, otros aspectos de la motivación sí pueden ser trabajados.

Según la teoría de la motivación higiene o teoría bifactorial de Herzberg, “los factores involucrados en la producción de la satisfacción en el trabajo son distintos y no tienen que ver

con los factores que producen la insatisfacción en el trabajo” (Herzberg, 1954, p.7). De esta forma, plantea dos tipos de factores: los factores de higiene y los factores de motivación.

La presencia óptima de factores de higiene previene la insatisfacción laboral, pero no provocan en sí la satisfacción. En caso de que dichos factores no sean óptimos, provocan la insatisfacción laboral. Dichos factores hacen referencia al ambiente de trabajo e incluyen aspectos como los factores económicos, las condiciones laborales, la seguridad en el puesto de trabajo, los factores sociales (relaciones interpersonales) y la categoría laboral (López, 2005; Herzberg, 1968; Herzberg, 1954).

Por el contrario, los factores de motivación hacen referencia al sentido de crecimiento del profesional, pues ofrecen estimulación desde el punto de vista psicológico, promoviendo la autorrealización de la persona. En este caso, hacen referencia a la tarea del profesional, e incluyen aspectos como el trabajo estimulante, el sentimiento de autorrealización, el reconocimiento del trabajo bien hecho, el logro y la responsabilidad (López, 2005; Herzberg, 1968; Herzberg, 1954).

A partir de esta teoría, en esta propuesta de intervención se trabajarán únicamente los factores de motivación con el objetivo aumentar la satisfacción laboral, pues no existe posibilidad de modificar los factores de higiene con la intervención.

Respecto a la percepción de autoeficacia, esta ha sido relacionada con la motivación en numerosas ocasiones. Existe cierto consenso en la literatura a la hora de entender las cogniciones autorreferidas, como la percepción de autoeficacia y la percepción de control, como motivadores e inhibidores de la conducta (Núñez, 2009).

Además, autores señalan que “cuando los objetivos están claros (alta claridad de rol) y el nivel de conciencia sobre los resultados también es alto, la autoeficacia es un determinante de

la motivación” (de Quijano y Navarro, 2012, p.346). Esta relación entre ambas variables destaca la importancia de trabajarlas a lo largo de la intervención.

Por último, respecto a las variables que se van a trabajar en la intervención, cabe destacar que las competencias instrumentales aparecen como punto débil en el análisis cualitativo de educadores, técnicos y coordinadores. Sin embargo, a pesar de que dichas competencias se consideran un aspecto fundamental para una intervención eficaz, no supone una prioridad frente a otras variables ya mencionadas.

La formación será teórico-práctica y se utilizará una metodología activa y participativa. Las metodologías centradas en los participantes de la intervención son más adecuadas y eficaces cuando el objetivo es fomentar el aprendizaje autónomo y desarrollar el pensamiento crítico.

Además, el aprendizaje es más profundo, duradero y significativo cuando se utilizan métodos basados en la participación, en los que la responsabilidad de la formación depende directamente de la implicación y el compromiso del participante (Fernández, 2006).

De este modo, se pretende que los participantes integren los conocimientos y habilidades tratados en la intervención y los pongan en práctica en el ámbito profesional a lo largo del programa. Esto se lleva a cabo, entre otras cosas, a través de tareas para casa, de modo que influya en el nivel de compromiso con la intervención y por tanto aumente la participación de los profesionales y la probabilidad de alcanzar los objetivos planteados.

El aprendizaje cooperativo es una de las metodologías participativas utilizadas. Según Lewin, se entiende como contexto social cooperativo a aquella situación en la que “las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos” (como se cita en León, Felipe, Iglesias y Latas, 2011, p.717).

El aprendizaje cooperativo dota al participante de mayor responsabilidad en el aprendizaje, lo que supone un aumento de la autonomía y de la percepción de autoeficacia de los mismos. Además, diversos estudios señalan la relación entre el aprendizaje cooperativo y la capacidad para situarse en la perspectiva emocional de otras personas, ya que supone tener en cuenta las necesidades del resto de miembros del grupo (León et al., 2011).

Al tratarse de situaciones más atractivas y dinámicas, favorece las relaciones dentro del grupo y la mejora de la comunicación y expresión de los participantes. Del mismo modo, fomenta la motivación, la participación y la cohesión del grupo (Parra-Meroño y Peña-Acuña, 2012; León et al., 2011).

Siguiendo con la metodología, también es importante destacar que la experiencia profesional y personal de los participantes es un elemento fundamental para la realización de las actividades, lo cual demuestra buenos resultados en intervenciones publicadas (Blanco y Sierra, 2013).

La intervención y la gran mayoría de actividades se realiza en grupo. De este modo, se trabaja con un grupo socioeducativo, definiéndose estos como aquellos “que se convocan para atender una necesidad formativa” (Martínez, 2018, p.370). Así, el grupo cuenta con objetivos comunes y con la cooperación como modo común de alcanzarlos.

El grupo es entendido como un lugar seguro, y así se hace saber a los participantes, de modo que lo perciban como un espacio de confianza en el que también haya ocasión para el desencuentro, la crisis y el conflicto (Martínez, 2018).

Otro de los aspectos fundamentales de la intervención respecto al trabajo con el grupo es dar a entender a los participantes desde un primer momento que serán ellos quienes se hagan cargo de sí mismos, de forma que no se establezca una relación de dependencia con la persona que dinamiza las sesiones.

En conclusión, se pretende que el grupo sea más que un conjunto de individuos. El objetivo es que se constituya un grupo de participantes interdependientes, para lo que es fundamental llevar a cabo actos de autonomía como “compartir pareceres, interrogarse, confrontar puntos de vista, lograr que afloren los desencuentros”, etc. (Martínez, 2018, p.375).

## **4. Objetivos de la intervención**

### **4.1. Objetivos generales**

- Dotar de herramientas a los educadores sociales del proyecto socioeducativo Estrecho de la Federación de Plataformas Sociales Pinardi para la mejora de su intervención.

### **4.2. Objetivos específicos**

Los objetivos específicos de la intervención destinada a los educadores sociales del proyecto socioeducativo Estrecho de la Federación de Plataformas Sociales Pinardi son:

- Aumentar la motivación laboral intrínseca de los educadores.
- Mejorar la autoeficacia percibida como profesionales de los educadores.
- Mejorar la empatía de los educadores, así como su capacidad de transmitir empatía hacia los menores.
- Desarrollar la capacidad del educador para mantener un vínculo emocional adecuado con los menores.
- Dotar de herramientas a los educadores para la resolución de conflictos y el establecimiento de límites.

## **5. Plan de intervención.**

### **5.1. Población diana**

#### **5.1.1. Características demográficas.**

La intervención va destinada a los educadores sociales del proyecto socioeducativo de la Federación de Plataformas Sociales Pinaridi que trabajan en el centro de Estrecho.

La población diana está formada por un total de 8 educadores, 6 mujeres y 2 hombres. Se trata de un grupo de jóvenes profesionales, con una media de edad de 28.5 años, siendo el mínimo de edad 24 años y el máximo 39. Estos cuentan con estudios universitarios en todos los casos, 5 de ellos con nivel de Grado universitario y 3 de ellos con formación de Posgrado.

La mayoría de los educadores cuentan con el Grado de Psicología (3 profesionales) y con estudios de Magisterio (2 profesionales). El resto han cursado otros estudios como el Grado de Educación Social, el Grado de Documentación y Periodismo y el Grado en Ciencias de la Actividad Física. En el caso de la formación de posgrado, los 3 profesionales que cuentan con ella han realizado el Máster de Intervención Psicosocial y Comunitaria.

Respecto a la experiencia profesional, la mayoría de ellos se han incorporado al mundo laboral hace relativamente poco. La mayoría de profesionales (4 de ellos) trabajan como educadores desde hace entre 1 y 3 años, encontrando incluso 2 casos de personas que llevan trabajando menos de un año y otros 2 casos de profesionales que llevan trabajando como educadores más de 5 años.

Además, llevan muy poco tiempo de trabajo en el puesto actual ya que todos los educadores, a excepción de uno que lleva más de 5 años, ocupa el puesto desde hace menos de un año. Esto supone que el equipo de trabajo se conoce desde hace poco tiempo, lo cual es importante tener en cuenta a la hora de plantear la intervención.

Cada educador es responsable de un grupo de trabajo, excepto uno cuya función es la de apoyo escolar individualizado. Así, la mayoría trabajan con grupos de educación primaria (5 educadores), frente a 3 profesionales que intervienen con grupos de educación secundaria.

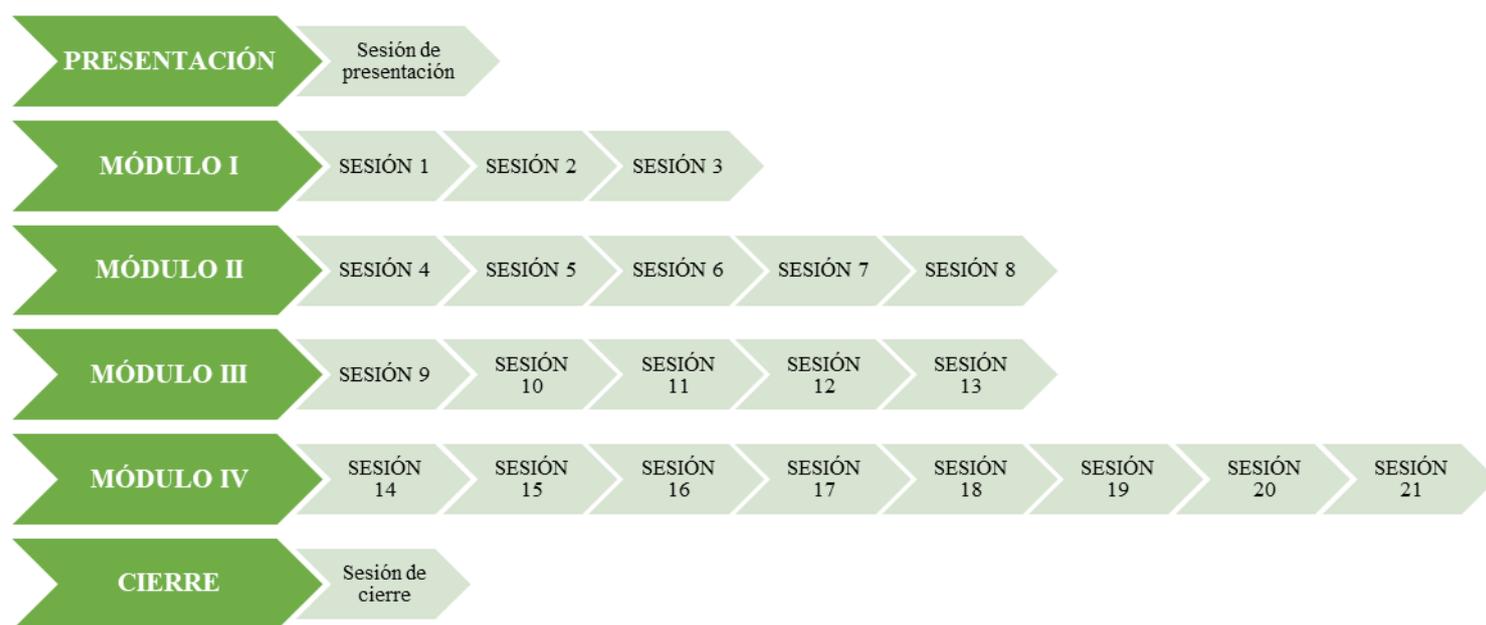
### **5.1.2. Criterios y procedimiento de selección de los participantes.**

El único criterio para participar en la formación es trabajar como educador social en el centro de Estrecho del proyecto socioeducativo de la Federación de Plataformas Sociales Pinardi en el momento en el que se lleva a cabo la intervención.

## 5.2. Procedimiento general

Figura 2.

*Gráfico resumen del procedimiento general de la intervención.*



El proyecto consta de un total de 23 sesiones, divididas en 4 módulos e incluyendo una sesión de presentación y una de cierre. A continuación, se describe brevemente la estructura:

- Sesión de presentación: una única sesión para favorecer buen clima y cohesión grupal.
- Módulo I: 3 sesiones para trabajar la motivación y la autoeficacia, habilidades que se trabajan transversalmente durante toda la intervención.
- Módulo II: 5 sesiones para trabajar la comunicación verbal y no verbal, incluyendo elementos como la escucha activa.
- Módulo III: 5 sesiones para trabajar las habilidades interpersonales, teniendo en cuenta aspectos como la empatía y los estilos de relación interpersonal.

- Módulo IV: 8 sesiones para trabajar la habilidad de resolución de conflictos y la capacidad para establecer límites. Las últimas sesiones de este módulo se destinan a la creación de un protocolo de actuación como se describirá posteriormente.
- Sesión de cierre: una única sesión para incorporar los diferentes elementos trabajados y evaluar a los participantes.

Cabe destacar que no es necesario fase de captación ya que el programa está diseñado específicamente para los educadores del Proyecto Socioeducativo de Estrecho de la Federación de Plataformas Sociales Pinardi a partir de las necesidades observadas en el análisis de realidad.

Un único profesional es el encargado de las sesiones de intervención, las cuales tienen una duración de una hora y se imparten una vez por semana. Estas se realizan al finalizar el horario laboral, ya que dentro del mismo no hay espacio para llevar una intervención de este tipo. De este modo, la formación, al realizarse fuera del horario laboral, no podrá ser de carácter obligatorio.

La Federación de Plataformas Sociales Pinardi cede el espacio en el que se realiza el proyecto para que se lleve a cabo la intervención, por lo que las actividades se realizan en el mismo colegio en el que los educadores trabajan con los menores.

Se trata de una formación teórica-práctica en la que se utiliza una metodología activa y participativa, con el objetivo de que los participantes se sientan agentes de cambio de la propia intervención.

Todos los contenidos se irán adaptando a las necesidades que vayan surgiendo en el grupo y a los conocimientos y habilidades que muestren los participantes. Además, los casos y ejemplos utilizados en las actividades se adaptan a casos de primaria y de secundaria, ya que

hay educadores de grupos de diferentes niveles educativos y pueden encontrarse diferencias a la hora de afrontar diversas situaciones.

Cabe destacar que al principio y al final de cada sesión se deja un breve espacio de tiempo para que los participantes puedan compartir lo que quieran, bien sea algo relacionado con la sesión o con la intervención, o cualquier otra cosa que necesiten.

### **5.3. Módulos o fases de la intervención**

En este epígrafe se desarrollan detalladamente los contenidos que se trabajan a lo largo de las fases del proyecto.

#### **5.3.1. Sesión de presentación.**

Como se ha comentado previamente, el equipo no se conoce desde hace mucho tiempo. Además, la estructura del proyecto en el que trabajan requiere en muchas ocasiones el reparto de tareas para cubrir todas las necesidades, por lo que no es frecuente planificar ni trabajar en equipo.

Por ese motivo es necesario comenzar con una sesión de presentación, permitiendo así que todos los profesionales se conozcan y promoviendo un clima de grupo adecuado que favorezca la participación en el resto de sesiones de intervención.

Además, se explica brevemente cómo va a ser el proceso de la intervención y la metodología que se va a utilizar, destacando que esta va a ser muy participativa y el peso de la intervención lo llevan ellos.

#### Objetivos

- Fomentar la creación de un clima de grupo basado en la confianza y el apoyo.
- Generar motivación y compromiso con la intervención.

#### Actividades

- El bingo.

Cada persona cuenta con un papel dividido en casillas en las que aparecen una serie de afirmaciones. El objetivo del juego es ir encontrando a personas en el grupo que encajen con las afirmaciones que aparecen en el folio (“Alguien que no sea de Madrid”, “Alguien a quien le guste el teatro”, “Alguien que tenga una hermana”, etc.), sin poder repetir a la misma persona en varias categorías.

De este modo, los participantes deben hablar entre sí y conocerse un poco más para poder completar el “bingo”. La actividad termina cuando todos hayan completado todas las casillas y compartan las respuestas en voz alta con el resto del grupo.

- Dos verdades y una mentira.

Cada uno de los participantes escribe una lista con tres frases sobre ellos mismos. Dos de esas frases son verdad, pero una de ellas es mentira. El resto del grupo debe debatir y cada participante debe decir cuál de las frases es mentira. Esta actividad tiene por objetivo conocer mejor al resto de compañeros de una forma más lúdica.

- Juego de las sillas cooperativo (Kreidler, 2001).

Con el objetivo de fomentar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo de los participantes, se lleva a cabo el juego de las sillas, pero con algunas variaciones. En este caso, se colocan las sillas en círculo, y los participantes dan vueltas alrededor del círculo cuando suene la música. En el momento en el que pare la música, todo el mundo tiene que subirse encima de la silla.

En la siguiente ronda, se quita una de las sillas y, sin eliminar a ninguna persona, sigue el juego con la misma mecánica. Cuando para la música, todos tienen que subirse a las sillas, nadie puede quedarse tocando el suelo. El juego termina cuando es físicamente imposible que todos se suban a las sillas que hay.

Materiales

- Folios
- Bolígrafos
- Dispositivo para reproducir música
- 8 sillas

Tabla 16

*Resumen de la sesión de presentación.*

Sesión de presentación	
Objetivos	Actividades
- Conocer al resto de participantes.	El bingo.
- Fomentar la creación de un clima de grupo basado en la confianza y el apoyo.	Dos verdades y una mentira. Juego de las sillas cooperativo.

**5.3.2. Módulo I: Motivación y autoeficacia.**

Tabla 17

*Resumen de las sesiones el módulo I.*

	Objetivos	Actividades
Sesión 1	-Mejorar la autoeficacia percibida como profesionales de los educadores. -Desarrollar el autoconocimiento como profesionales de los participantes. -Aumentar la motivación laboral intrínseca de los profesionales. -Favorecer la cohesión de grupo.	¿Qué soy? El buen profesional. El espía.
Sesión 2	-Mejorar la autoeficacia percibida como profesionales de los educadores. -Favorecer la cohesión del grupo y el trabajo en equipo.	Lo que doy y lo que recibo. Echar una mano
Sesión 3	-Aumentar la motivación laboral de los profesionales a través del análisis de puntos a favor que tiene su trabajo. -Favorecer la cohesión de grupo.	Buzón de experiencias. Pros y contras

En el primer módulo se trabaja la motivación y la autoeficacia percibida de los educadores, con el objetivo de poder seguir trabajando ambas cosas de manera transversal en módulos posteriores. Además, trabajar la motivación en etapas tan tempranas del proyecto favorece la participación de los profesionales y su compromiso con la intervención.

En este módulo se destacan principalmente los puntos fuertes de los educadores, enfatizando la idea de que todas las personas podemos mejorar y que eso no implica ser mal profesional.

### Materiales del módulo

- Revistas.
- Material escolar (folios. Bolígrafos, rotuladores, tijeras, pegamento, celo, cartulinas y post-its's)
- Cartulina de tamaño A1.
- Caja para utilizar como buzón.
- Cinta aislante.

## **Sesión 1**

### Objetivos de la sesión

- Mejorar la autoeficacia percibida como profesionales de los educadores.
- Desarrollar el autoconocimiento como profesionales de los participantes.
- Aumentar la motivación laboral intrínseca de los profesionales.
- Favorecer la cohesión de grupo.

### Actividades

- ¿Qué soy?

En esta actividad se pone a disposición de los participantes objetos, revistas, material para dibujar, etc. Los educadores deben definirse como profesionales de manera individual a

través de los objetos, los recortes de revistas o dibujos que pueden hacer ellos mismos. Se puede utilizar todo el material que quieran o necesiten para definirse.

Posteriormente cada participante cuenta al resto del grupo qué ha escogido y por qué, de modo que todos los profesionales escuchan cómo se definen sus compañeros y les permite conocerse mejor entre sí.

- El buen profesional.

Con esta actividad se va a diseñar en grupo cómo debería ser el “educador ideal”. Para ello, los participantes piensan y ponen en común qué habilidades, destrezas, aptitudes, competencias y características personales debería tener un educador social encargado de un grupo de menores que trabaja en un programa socioeducativo. Una vez lo ponen en común en grupo, escriben dichas cualidades en una cartulina grande entre todos.

Posteriormente se comparan las cualidades que han escrito con los objetos, dibujos y recortes de la primera actividad, enfatizando en que muchas de sus cualidades como profesionales coinciden con las que han descrito del educador perfecto.

- El espía.

Esta actividad se incluye como tarea para la próxima sesión. Se hace saber a los participantes que, durante la semana, tienen que fijarse en las cosas que hacen bien sus compañeros de trabajo a la hora de intervenir como profesionales y registrarlo para trabajar con eso en la próxima sesión.

## **Sesión 2**

### **Objetivos de la sesión**

- Mejorar la autoeficacia percibida como profesionales de los educadores.
- Favorecer la cohesión del grupo y el trabajo en equipo.

## Actividades

- Lo que doy y lo que recibo.

El objetivo de esta actividad es hacer ver a los participantes que forman un grupo diverso y que pueden ayudarse entre sí. Para ello, escriben en post-it's cosas que necesitan en el ámbito laboral y cosas que pueden aportar al resto del equipo, pudiendo escribir tantos post-it's como quieran.

Se divide la pizarra en 2 con una línea, a un lado pegan los post-it de las cosas que necesitan y en el otro las cosas que pueden ofrecer. Se cierra la actividad a modo de conclusión destacando la idea de que muchas veces otros compañeros nos pueden ayudar con las cosas que necesitamos, y la importancia de demandar esa ayuda y conocer las cosas que otros necesitan y pueden ofrecer.

- Echar una mano

En esta actividad se destacan los puntos fuertes de las personas que forman el equipo. Para ello, cada participante dibuja el contorno de su mano en una cartulina y escribe dos puntos fuertes que considera que tiene en el desarrollo de sus funciones como educador.

A continuación, escribe su nombre en la base de la palma de la mano, y pasa el dibujo de su mano al participante de la derecha, quien tiene que escribir algún punto fuerte de esa persona, ayudándose de lo que ha observado durante esa semana (por la tarea de la sesión anterior).

Cuando las manos vuelvan a su propietario, cada participante lee lo que le ha puesto el resto de compañeros y se comenta en grupo si están de acuerdo con las cosas que han escrito sobre ellos, enfatizando en cómo se sienten al leerlo. Finalmente, se cierra la sesión haciendo referencia a la primera actividad y destacando las cosas buenas que tiene el equipo y que pueden cubrir las necesidades que se manifiestan.

### Sesión 3

#### Objetivos de la sesión

- Aumentar la motivación laboral de los profesionales a través del análisis de puntos a favor que tiene su trabajo.
- Favorecer la cohesión de grupo.

#### Actividades

- Buzón de experiencias.

Esta actividad consiste en compartir experiencias en las que los educadores hayan sentido inseguridad consigo mismos como profesionales. Cada participante escribe todas las experiencias que quiera y las introduce en una caja. A continuación, se leen de manera anónima y se comentan las situaciones con el grupo, dando especial importancia a las similitudes o puntos en común que pueden tener las experiencias.

- Pros y contras.

En esta actividad se trabajan los aspectos positivos de su trabajo como educadores. Para ello se hace una lista con momentos difíciles con los menores o en el entorno laboral en el último mes, y se puntúa la intensidad de la dificultad del momento del 1 al 5. A continuación, cada persona hace lo mismo con un buen momento que les haya hecho pensar lo mucho que les gusta su trabajo, y lo puntúa del 1 al 5. Deben escribir, como mínimo, un momento bueno por cada momento difícil que han escrito previamente. Se destaca la importancia de que cuenten los momentos buenos, por pequeños que hayan sido.

Posteriormente, se suman todos los puntos de cada una de las listas. Los participantes salen al pasillo y se colocan en una línea marcada en el suelo con cinta aislante. A continuación, retroceden en pasos el número producto de la suma de todos los momentos

difíciles. Una vez se hayan posicionado todos los profesionales, se hace lo mismo con el número de puntos de momentos buenos, solo que en este caso avanzarán hacia delante.

Se termina con una conclusión general de que, aunque muchas parezca que no, se avanza poco a poco en la intervención, y que al final los buenos momentos nos hacen recordar por qué merece la pena dedicarse a esta profesión.

### 5.3.3. Módulo II: Comunicación

Tabla 18

*Resumen de las sesiones el módulo II.*

	Objetivos	Actividades
Sesión 4	-Fomentar el trabajo en equipo. -Destacar la importancia de la comunicación y la escucha. -Mejorar las habilidades de comunicación de los profesionales.	El árbol genealógico Teléfono roto
Sesión 5	-Mejorar las habilidades de comunicación verbal de los educadores. -Mejorar las habilidades de comunicación no verbal de los profesionales.	Orden de fila La figura compleja
Sesión 6	-Mejorar las habilidades de comunicación no verbal de los educadores. -Dotar de herramientas a los profesionales para la detección de los elementos paralingüísticos de la comunicación.	¿Qué ha pasado? Mirándonos Casos prácticos de comunicación no verbal
Sesión 7	-Mejorar la habilidad de escucha activa de los educadores. -Fomentar el trabajo en equipo de los participantes. -Promover la cohesión grupal. -Mejorar el autoconocimiento de los profesionales.	Juego cruz y círculo. Cuestionario escucha activa. Explicación teórica escucha activa.
Sesión 8	-Mejorar la percepción de autoeficacia como profesionales de los educadores. -Perfeccionar las habilidades de comunicación de los participantes.	Role-playing Mesa redonda

En el segundo módulo se trabaja la comunicación verbal y no verbal de los educadores, ya que se trata de un elemento fundamental a la hora de resolver conflictos. Este módulo cuenta con un total de 5 sesiones en las que se trabajan elementos como la escucha activa y aspectos de la comunicación no verbal, como son la kinesia, la proxemia y el paralenguaje.

### Materiales del módulo

- Tarjetas de parentesco (hechas con cartulinas)
- Una bolsa de chuches (recompensa del juego)
- Material escolar (folios, bolígrafos y cartulinas).
- Lámina Figura compleja de Rey (véase Anexo 5).
- Fichas con casos prácticos de comunicación no verbal de elaboración propia.
- Tarjetas cruz y círculo (elaboración propia con cartulinas).
- Cuestionario de escucha activa de elaboración propia (véase Anexo 6).

### **Sesión 4**

#### Objetivos de la sesión

- Fomentar el trabajo en equipo.
- Destacar la importancia de la comunicación y la escucha.
- Mejorar las habilidades de comunicación de los profesionales.

#### Actividades

- El árbol genealógico.

Para llevar a cabo esta actividad, se divide a los participantes en dos grupos y se entregan una serie de tarjetas a cada grupo. En dichas tarjetas hay frases cortas con información acerca de relaciones de parentesco familiar, por ejemplo: “Carlos es hijo del hermano de Olivia”. Se les plantea que gana el juego el primer grupo que forme el árbol genealógico. Sin embargo,

los participantes no saben que ninguno de los equipos puede resolver la tarea por sí solo, ya que necesitan compartir todas las tarjetas para poder formar el árbol genealógico.

Esta actividad cuenta con dos objetivos principales. Uno de ellos es la importancia de la escucha, ya que cuando se les presenta el problema en ningún momento se les dice que tengan que competir o que solo pueda ganar uno de los equipos. Y otro de los objetivos es la importancia de la comunicación, en esta ocasión entre ambos equipos, para poder resolver la tarea.

- Teléfono roto.

En esta actividad se saca del aula a 3 personas voluntarias. Cuando están fuera, se lee al resto de compañeros una historia con muchos detalles (véase Anexo 4) y se les explica qué va a pasar a continuación. Entra uno de los voluntarios y se le lee la historia. A continuación, entra la segunda persona voluntaria y el primer voluntario debe explicarle la historia con el mayor número de detalles. Por último, entra el tercer voluntario, y el segundo debe explicarle la historia.

Se finaliza la actividad con un debate acerca de la información que se ha perdido y cómo afecta esto en nuestro entorno laboral.

## **Sesión 5**

### Objetivos de la sesión

- Mejorar las habilidades de comunicación verbal de los educadores.
- Mejorar las habilidades de comunicación no verbal de los profesionales.

### Actividades

- Orden de fila (Kreidler, 2001).

En esta actividad los participantes deben colocarse en fila y ordenarse en función de diferentes consignas sin hablar entre sí. Se pide que se ordenen según su edad, el tamaño de

mano, por orden alfabético de su segundo apellido, por el número de menores en su grupo y según el tiempo que llevan en el puesto de trabajo. Se concluye la actividad comentando en grupo los problemas encontrados debido a no poder comunicarse verbalmente.

- La figura compleja.

Los participantes se colocan en parejas espalda con espalda, una de las personas dicta el dibujo conocido como Figura Compleja de Rey (Rey, 1980) (véase Anexo 5) y la otra persona lo dibuja en un folio en blanco. Se llevan a cabo dos rondas: en la primera de ellas solo puede hablar la persona que ve el dibujo y en la segunda ronda la persona que dibuja puede hacer preguntas mientras se le dicta el dibujo. En ninguno de los casos los participantes pueden darse la vuelta.

Se termina esta actividad poniendo en común en grupo los problemas a la hora de realizar la tarea a causa de la falta de comunicación bidireccional.

## **Sesión 6**

### Objetivos de la sesión

- Mejorar las habilidades de comunicación no verbal de los educadores.
- Dotar de herramientas a los profesionales para la detección de los elementos paralingüísticos de la comunicación.

### Actividades

- ¿Qué ha pasado?

Los participantes se colocan por parejas para realizar esta actividad. La persona que modera la sesión dice la misma frase a cada una de las parejas (*“No te vas a creer lo que hizo X”*), sin que el resto de participantes lo escuchen. Para cada una de las parejas se utiliza un nombre de protagonista diferente (Lorena/Julio/Macarena/Oscar) y una emoción concreta para la entonación y gesticulación del mensaje (alegría, enfado, tristeza y miedo).

Se pide a todos los participantes que piensen una historia detrás de cada frase y, tras unos minutos de trabajo en parejas, se comparte con todo el grupo. Posteriormente, cada pareja dice la frase que le ha tocado, con el objetivo de que los participantes se den cuenta de que todos tienen la misma frase y que han hecho interpretaciones totalmente diferentes a partir de los elementos paralingüísticos del mensaje.

- Mirándonos.

Se pide a los participantes que se coloquen en parejas con una de las personas con las que menos trato o afinidad tengan. A continuación, cada pareja debe mirarse a los ojos en silencio durante dos minutos. Para finalizar la actividad, se pone en común con el resto del grupo qué han sentido, cómo la comunicación podría haber sido diferente en caso de utilizar la comunicación verbal y si han obtenido cierta información acerca de la otra persona que no podrían haber obtenido con otra forma de comunicarse.

- Casos prácticos de comunicación no verbal.

A partir de las actividades realizadas en la sesión, el grupo en su conjunto pone en común los aspectos de la comunicación no verbal (como el paralenguaje, la proxemia y la kinesia) y cómo estos influyen a la hora de relacionarse. Para facilitar la comprensión de los participantes, los contenidos se ilustran a través de casos prácticos.

## **Sesión 7**

### **Objetivos de la sesión**

- Mejorar la habilidad de escucha activa de los educadores.
- Fomentar el trabajo en equipo de los participantes.
- Promover la cohesión grupal.
- Mejorar el autoconocimiento de los profesionales.

## Actividades

- Juego cruz y círculo.

Los participantes forman dos equipos y se les explica que el objetivo del juego es conseguir el mayor número de puntos. Sin embargo, no se les indica que deben conseguir el mayor número de puntos entre los dos equipos, y no por equipo. En cada ronda, cada equipo debe sacar a la vez una tarjeta con un círculo o una cruz tras consensuar la decisión con su grupo. El reparto de puntos se realiza en base a lo siguiente:

- Si ambos equipos sacan la tarjeta de cruz, los dos grupos ganan 100 puntos.
- Si ambos equipos sacan la tarjeta de círculo, los dos grupos pierden 100 puntos.
- Si un equipo escoge la tarjeta de círculo y el otro la tarjeta de cruz, el equipo que escoge el círculo gana 300 puntos y el que escoge la cruz resta 100.

El objetivo de esta actividad es destacar cómo afectan las carencias de la escucha a la hora de realizar una tarea.

- Cuestionario escucha activa de elaboración propia.

Cada participante rellena individualmente un cuestionario de elaboración propia (véase Anexo 7) sobre la capacidad de escucha activa en el desarrollo de sus funciones como educadores con los menores de su grupo. El objetivo de esta actividad es fomentar el autoconocimiento de los participantes respecto a sus habilidades como profesionales.

- Explicación teórica de las técnicas de escucha activa.

Se explica a los participantes las técnicas de escucha activa a través del uso ejemplos para facilitar la comprensión. Como “tarea para casa”, los profesionales deben fijarse en cómo se desenvuelven con la comunicación y la escucha en el ámbito laboral con los menores y el resto de personas que forman parte del equipo de trabajo a partir de lo trabajado en las últimas sesiones.

## **Sesión 8**

### **Objetivos de la sesión**

- Mejorar la percepción de autoeficacia como profesionales de los educadores.
- Perfeccionar las habilidades de comunicación de los participantes.

### **Actividades**

- Mesa redonda.

Se comienza la sesión poniendo en común con todo el grupo lo que cada participante ha observado a lo largo de la semana respecto a cómo se desenvuelve con la comunicación y la escucha. Se destacan tanto los aspectos positivos como los puntos a mejorar.

- Role-playing.

El objetivo de esta actividad es practicar las técnicas de escucha activa y los aspectos de la comunicación trabajados a lo largo del módulo. Los participantes se colocan en parejas, y piensan una situación de comunicación, representando roles en los que lleven a cabo conductas, verbales y no verbales, que facilitan y dificultan la comunicación.

Cada pareja representa su situación, y posteriormente el grupo en su conjunto debe identificar los elementos que han facilitado la comunicación y aquellos que la han obstaculizado.

### **5.3.4. Módulo III: Habilidades interpersonales.**

En el tercer módulo se trabajan las habilidades interpersonales. Entre otras cosas, se trabaja a lo largo de 5 sesiones la empatía de los educadores y su expresión, el vínculo con los menores y los estilos de relación interpersonal.

### **Materiales del módulo**

- Tarjetas de acciones (elaboración propia con cartulinas)

- Material escolar (folios, rotuladores, bolígrafos y chinchetas o celo)
- Dispositivo para reproducir vídeos.
- Relatos de los menores impresos.
- Cuestionario de estilos de relación.
- Dispositivo para la proyección y reproducción de vídeos y diapositivas.
- Fichas con casos prácticos de elaboración propia.

Tabla 19

*Resumen de las sesiones el módulo III.*

	Objetivos	Actividades
Sesión 9	<p>-Promover la cohesión grupal destacando todo lo que tienen en común.</p> <p>-Fomentar la empatía de los participantes.</p> <p>-Mejorar la capacidad empática de los educadores.</p>	<p>Juego del demonio</p> <p>Retrato de emociones</p>
Sesión 10	<p>-Mejorar el vínculo establecido entre los educadores y los menores a su cargo.</p> <p>-Mejorar la percepción de autoeficacia de los educadores.</p>	<p>Relatos vividos</p> <p>“Soy otro”</p>
Sesión 11	<p>-Mejorar el vínculo establecido entre los educadores y los menores a su cargo.</p> <p>-Destacar la importancia de la comunicación en la empatía.</p> <p>-Promover un vínculo adecuado entre educadores y menores.</p>	<p>La historia del martillo</p> <p>La tabla de las 3R</p>
Sesión 12	<p>-Desarrollar estilos de relación saludables por parte de los educadores.</p> <p>-Promover el autoconocimiento de los profesionales.</p>	<p>Cuestionario de estilos de relación</p> <p>Explicación teórica de estilos de relación</p> <p>Casos prácticos de estilos de relación</p>
Sesión 13	<p>-Desarrollar diversas técnicas de asertividad.</p> <p>-Poner en práctica estilos de relación saludables.</p>	<p>Casos prácticos de asertividad</p> <p>Role-playing</p>

## Sesión 9

### Objetivos de la sesión

- Promover la cohesión grupal destacando todo lo que tienen en común.
- Fomentar la empatía de los participantes.

### Actividades

- Juego del demonio

Se coloca a los participantes en círculo y se les cuenta la historia de un demonio malo que obliga a otras personas a llevar a cabo acciones. Se lee una lista de conductas de diversa índole (darle un abrazo a un compañero, saltar a la pata coja alrededor del círculo, hacer 5 flexiones, cantar una canción en medio del círculo...) y se colocan las tarjetas con las acciones en una mesa. En la primera ronda, cada participante debe escoger en su turno una tarjeta con una acción y dársela al compañero que quiera, dejando la libertad de inventar acciones que no se encuentren en las tarjetas.

Antes de empezar la segunda ronda en la que se tiene que llevar a cabo la conducta, se les cuenta que un demonio bueno ha conseguido echar al demonio malo, y que ahora cada persona debe llevar a cabo la acción que le había mandado a otro. Los participantes deben devolver su tarjeta a la persona que se la había asignado y por turnos realizar la acción.

Finalmente se reflexiona si se hubiese actuado diferente en caso de saber en un primer momento que cada uno realizaría la acción que mandaba a otro compañero. El objetivo de esta actividad es fomentar la empatía de los participantes y pensar cómo esta afecta a nuestra vida diaria.

- Retrato de emociones.

Cada participante dibuja la silueta de su busto, sin dibujar ningún atributo que le identifique, y escribe alrededor palabras que describan cómo se siente en ese momento. Se

cuelgan todos los retratos y se comenta lo que pone en los dibujos. El objetivo de esta actividad es dar a entender que los participantes tienen muchas cosas en común y que podrían ponerse en la piel de cualquiera de los retratos a partir de lo que cada uno siente.

## **Sesión 10**

### Objetivos de la sesión

- Mejorar la capacidad empática de los educadores.
- Mejorar el vínculo establecido entre los educadores y los menores a su cargo.
- Mejorar la percepción de autoeficacia de los educadores.

### Actividades

- Relatos vividos.

Cada educador lee un relato en el que se narran situaciones en las que el protagonista se ha sentido poco comprendido y se comentan en grupo. Posteriormente, se reproducen una serie de vídeos en los que menores de sus grupos narran las situaciones que acaban de leer los educadores.

- “Soy otro”.

El objetivo de esta actividad es que los educadores mejoren el vínculo con los menores de su clase, así como la empatía tanto su percepción como su expresión.

Cada educador debe pensar en uno de los menores de su grupo, puede ser porque les preocupe o porque consideran que no llegan a conectar con él. Se dejan unos minutos de visualización para que cada uno se ponga en la piel del menor y a continuación se responde por escrito e individualmente una serie de preguntas como si fueran el menor en el que han pensado (¿Qué hago o qué conductas llevo a cabo?, ¿Por qué lo hago?, ¿Qué siento? y ¿Cómo responde mi educador ante lo que hago?).

Cuando terminen se les pide que rodeen con otro color todas las cosas que tienen en común con el menor y que respondan una última pregunta: ¿Qué puede hacer mi educador por mí?

## **Sesión 11**

### Objetivos de la sesión

- Mejorar el vínculo establecido entre los educadores y los menores a su cargo.
- Destacar la importancia de la comunicación en la empatía.
- Promover un vínculo adecuado entre educadores y menores.

### Actividades

- La historia del martillo.

El objetivo de esta actividad es diferenciar la empatía de la lectura del pensamiento. Para ello se lee la historia del martillo (véase Anexo 7) y se comenta posteriormente en grupo si se reconoce la situación y qué se puede hacer para evitarlo.

- La tabla de las 3R.

Cada participante dibuja una tabla con cuatro columnas en las que escribe:

- Nombre del menor.
- Resentimiento: algo que le molesta, enfada o siente que no puede controlar que presenta el menor.
- Requerimiento: qué espera o quiere el educador que haga ese menor.
- Reconocimiento: qué motivos puede tener el menor para no hacer lo que espero de él.

Se puede escribir de tantos menores y/o situaciones como el educador necesite. Para finalizar se comenta en grupo en términos generales.

## **Sesión 12**

### Objetivos de la sesión

- Desarrollar estilos de relación saludables por parte de los educadores.
- Promover el autoconocimiento de los profesionales.

### Actividades

- Cuestionario de estilos de relación.

Cada participante rellena individualmente el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (Carrasco, Clemente y Llavona, 1989), reducido y adaptado al entorno laboral (véase Anexo 8). El objetivo de esta actividad es fomentar el autoconocimiento de los participantes respecto a sus habilidades como profesionales.

- Explicación teórica y práctica de estilos de relación.

En esta actividad se explican los estilos de relación a la hora de resolver un conflicto ilustrando la explicación con ejemplos para facilitar la comprensión.

- Detección y puesta en práctica de diferentes estilos de relación.

En esta actividad se detectan los diferentes estilos de relación en fragmentos de escenas de series de televisión y películas. Para cada una de las escenas, los participantes deben dar alternativas de conducta según los estilos de relación explicados.

## **Sesión 13**

### Objetivos de la sesión

- Desarrollar diversas técnicas de asertividad.
- Poner en práctica estilos de relación saludables.

### Actividades

- Casos prácticos de asertividad.

Explicación de las técnicas de asertividad (disco rayado, banco de niebla, interrogación negativa, autorrevelación, asertividad empática y asertividad confortativa) a través de casos prácticos (Dongil y Cano, 2014).

- Role-playing.

Los participantes representan por parejas diversas situaciones en las que utilizan diferentes estilos de relación interpersonal, las técnicas de asertividad explicadas y aspectos importantes de la empatía, bien sea para facilitar la relación o para obstaculizarla. El resto de participantes debe detectar los elementos de la escena.

### **5.3.5. Módulo IV: Resolución de conflictos**

En el cuarto y último módulo se trabaja la habilidad de resolución de conflictos y de establecimiento de límites de los educadores. Durante un total de 8 sesiones se trabajan aspectos como los elementos que facilitan o dificultan la resolución de un conflicto, los enfoques existentes para hacer frente a los problemas y la delimitación de las consecuencias a la hora de establecer los límites.

Las últimas 3 sesiones se destinan a la elaboración de un protocolo en el que se establecen las consecuencias que corresponden a las conductas presentadas por los menores, con el objetivo de facilitar el establecimiento de límites por parte de los educadores. Al tratarse del último módulo, se repasan los diferentes aspectos trabajados a lo largo de la intervención.

#### Materiales del módulo

- Material escolar (folios, bolígrafos, rotuladores, tijeras, pegamento, celo, cartulinas y post-its's)
- Una naranja.
- Historia del antídoto (véase Anexo 9).
- El relato de Miguel (véase Anexo 10).

- Tarjetas de personajes de “El bombardeo” (véase Anexo 11).
- Fragmento de la historia “La Roca” (véase Anexo 12).
- Tarjetas con roles para la actividad “La Reunión”.
- Dispositivo para la proyección de una presentación PowerPoint.
- Casos prácticos de enfoques de resolución de conflictos.
- Fichas con situaciones de conflicto para el teatro foro.

Tabla 20

*Resumen de las sesiones el módulo IV.*

	Objetivos	Actividades
Sesión 14	-Destacar la importancia de la comunicación a la hora de resolver un conflicto.	El antídoto La historia de Miguel
Sesión 15	-Conocer los elementos que facilitan y dificultan la resolución de conflictos. -Fomentar el trabajo en equipo y la cohesión grupal.	Tras el bombardeo Experiencias personales
Sesión 16	-Examinar los factores que dificultan la resolución de un conflicto. -Analizar las diversas formas de resolver un mismo conflicto.	La roca La reunión
Sesión 17	-Conocer aspectos teóricos de la resolución de conflictos (qué es un conflicto, factores que intervienen...) -Detección y puesta en marcha de los diferentes enfoques a la hora de resolver un conflicto. -Desarrollar las habilidades de resolución de conflictos de los educadores.	Explicación teórica del conflicto Casos prácticos
Sesión 18	-Consolidar los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de los módulos (la empatía, la comunicación, la asertividad...)	Teatro foro
Sesión 19, 20 y 21	-Perfeccionar la habilidad para establecer límites de los educadores. -Creación de un protocolo de consecuencias para las conductas de los menores.	Creación de un protocolo junto al equipo técnico del proyecto y los propios menores.

## Sesión 14

### Objetivos de la sesión

- Destacar la importancia de la comunicación a la hora de resolver un conflicto.

### Actividades

- El antídoto

El objetivo de esta actividad es destacar la importancia de la comunicación a la hora de resolver un conflicto. Dos voluntarios se colocan sentados uno frente a otro alrededor de una mesa, con una naranja apoyada sobre la misma. Se da a cada voluntario un papel, que leen para sí, en el que se afirma que ha habido una catástrofe nuclear y que una persona muy cercana a ellos está muy enferma (véase Anexo 9).

Para salvarla necesitan una naranja, y solo queda una en el mundo. Sin embargo, en una de las tarjetas se afirma que se necesita la piel de la naranja y en la otra la pulpa. La actividad finaliza cuando ambos se dan cuenta del malentendido o cuando se extiende demasiado el debate entre ambos, en caso de no darse cuenta.

- El relato de Miguel

Los participantes se dividen por parejas y leen el testimonio de un personaje acerca de un tal Miguel (véase Anexo 10). Cada par de participantes debe decir cómo cree que es Miguel, por qué cree que se comporta así, cómo reaccionarías si fueras el protagonista, etc.

Posteriormente se pone en común en grupo y se les lee el fragmento de la historia, esta vez narrada por Miguel, con el objetivo de analizar cómo afecta la falta de información a la hora de entender una historia o resolver un conflicto.

## **Sesión 15**

### Objetivos de la sesión

- Conocer los elementos que facilitan y dificultan la resolución de conflictos.
- Fomentar el trabajo en equipo y la cohesión grupal.

### Actividades

- Tras el bombardeo.

Se cuenta a los participantes que la ciudad está bajo amenaza de un bombardeo inmediato pero que todavía pueden salvarse, pues existe un búnker bajo tierra que podrá salvarlos. Sin embargo, en ese búnker únicamente caben 6 personas, por lo que deben decidir a qué dos personas dejan fuera. Se entrega a cada persona una tarjeta de elaboración propia con la descripción de un personaje, a quien deben interpretar (véase Anexo 11).

El objetivo es analizar posteriormente cómo han resuelto el conflicto en grupo, qué estrategias han adoptado y qué ha facilitado y dificultado la resolución de la tarea.

- Experiencias personales.

Cada participante piensa individualmente en un conflicto que haya tenido recientemente con alguno de los menores y que considere que ha resuelto satisfactoriamente. Posteriormente se pone en común en parejas. Finalmente, cada pareja explica lo que ha debatido con el resto del grupo y se les pide que encuentren los puntos en común con el objetivo de encontrar qué estrategias o aspectos han resultado efectivos a la hora de resolver el conflicto.

## **Sesión 16**

### Objetivos de la sesión

- Examinar los factores que dificultan la resolución de un conflicto.
- Analizar las diversas formas de resolver un mismo conflicto.

## Actividades

- La roca.

El objetivo de esta actividad es mostrar que no existe una única forma de resolver adecuadamente un conflicto. Para ello se leerá a los participantes un fragmento de un cuento de León Tolstói (véase Anexo 12). Por parejas deben pensar en un modo de resolver la situación y posteriormente se cuenta al resto del grupo las ideas que se han tenido.

- La reunión.

Se entrega una tarjeta a cada participante con la descripción de un rol, y se les explica que tienen que resolver cierta situación en una reunión de trabajo interpretando a la persona que les ha tocado. Los roles son los siguientes:

- El líder: eres el responsable de que la discusión funcione. Procura que todos tengan oportunidad de hablar y siéntete con la libertad de moderar la conversación.
- El gracioso: Haz bromas constantemente y ríete de los demás y de sus ideas.
- El que interrumpe: Interrumpe el turno de palabra de los demás. Procura tomar la palabra con frecuencia.
- El aburrido: muestra desinterés por el tema. Bosteza, entretente con otra cosa... Evita hablar y cuando te toque turno de palabra da largas y muéstrate conforme, aunque no sepas de qué va el tema.
- El que cambia de tema: Finge que no escuchas a los demás. Habla de cualquier tema que no tenga nada que ver con lo que se acaba de decir.
- El criticón: Critica las ideas de los demás. Diles lo que deberían hacer e impón tu opinión, aunque ni siquiera te la pidan.
- El inquieto: Muéstrate muy activo. No prestes atención. Intenta distraer a los que están a tu lado.

Posteriormente se comenta en grupo qué ha facilitado la resolución del problema y qué ha dificultado llegar a una resolución satisfactoria.

### **Sesión 17**

#### **Objetivos de la sesión**

- Conocer aspectos teóricos de la resolución de conflictos (qué es un conflicto, factores que intervienen...)
- Detección y puesta en marcha de los diferentes enfoques a la hora de resolver un conflicto.

#### **Actividades**

- Explicación teórica del conflicto.

En esta actividad se explican los aspectos teóricos del conflicto, como la definición, los elementos de este y los factores que intervienen.

- Casos prácticos.

En esta actividad se explican los diferentes enfoques de resolución de conflictos (imposición (ganar-perder), eludir (perder-perder), colaboración (ganar-ganar), adaptación (perder-ganar) y compromiso) a través de casos prácticos, para practicar la detección de los mismos, así como su puesta en marcha.

### **Sesión 18**

#### **Objetivos de la sesión**

- Desarrollar las habilidades de resolución de conflictos de los educadores.
- Consolidar los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de los módulos (la empatía, la comunicación, la asertividad...)

## Actividades

- Teatro foro.

En esta actividad, diseñada por Boal (como se cita en Veites, 2015), se presentan a los participantes diferentes situaciones de conflicto entre un educador y uno o varios menores de su grupo con el objetivo de practicar todo lo trabajado a lo largo de la intervención (comunicación, empatía, formas de resolución de conflicto...).

Se representa la situación una vez y posteriormente se vuelve a representar, solo que en este caso cada vez que algún participante observe alguna conducta del educador que se podría mejorar, alza la mano y se paraliza la representación. La persona que levante la mano se intercambia por la persona que interpreta el papel del educador y se continúa con la representación. Tras la representación de cada situación, se pondrá en común con el grupo lo que se ha observado.

El número de situaciones que se representan se debe adaptar en función del tiempo de la sesión y del tiempo de debate que mantengan los participantes. Del mismo modo, en caso de observar que los participantes no se animan a interrumpir la representación por no querer salir a interpretar al personaje, se les indicará que levanten la mano para dar feedback a la persona que interpreta la situación y comentarlo grupalmente.

### **Sesión 19, 20 y 21**

## Objetivos

- Perfeccionar la habilidad para establecer límites de los educadores.
- Creación de un protocolo de consecuencias para las conductas de los menores.

### Actividades

- Creación de un protocolo de consecuencias para las conductas de los menores junto al equipo técnico del proyecto y los propios menores.

La creación de un protocolo de estas características va a ayudar a los educadores a la hora de establecer límites con los menores, pues se prefijará de antemano una consecuencia realista y concreta para cada tipo de conducta. Dicho protocolo se va a elaborar junto a los técnicos del programa (psicólogas y trabajadoras sociales) y el coordinador.

Una vez elaborado antes de la última sesión, se pedirá el feedback a los menores para tener en cuenta su opinión ante posibles cambios e influir así en el futuro cumplimiento de las consecuencias, pues ellos también habrán sido partícipes de la elaboración del protocolo, comprometiéndose así con el mismo.

#### **5.3.6. Sesión de cierre.**

En esta sesión se recopilan los temas tratados a lo largo de la intervención. Se hace especialmente énfasis en el agradecimiento hacia los profesionales por su participación y colaboración.

### Objetivos

- Mejorar autoeficacia percibida de los educadores.
- Mejorar la motivación laboral de los profesionales.
- Reforzar conocimientos y habilidades adquiridos.
- Favorecer el clima de grupo positivo.

### Actividades

- Hay un mensaje para ti.

Cada participante cuenta con una caja en la que escribe su nombre y un trozo de papel en el que apunta en qué cree que ha mejorado tras la intervención, guardando el moderador ese

trozo de papel para trabajar posteriormente. A continuación, cada profesional debe escribir palabras o frases en trozos de cartulinas de colores, tantas como quiera, que hagan referencia a cualidades positivas como profesionales del resto de sus compañeros y depositarlas en las cajas del participante al que vaya destinada.

Cuando terminen todos, los profesionales leerán en privado lo que han dicho sus compañeros de ellos, y se les entregará el papel que habían escrito al principio para ver si hay alguna relación entre lo que ellos han visto de sí mismos y lo que sus compañeros ven de ellos. Finalmente, se comentará en conjunto cómo se han sentido con la experiencia y se destacarán todas las cualidades como profesionales con las que cuenta el grupo.

- Lo importante de mi trabajo.

Se pide a los participantes que escriban en post-its aspectos de la intervención con menores por los que a veces les cuesta acudir a su puesto de trabajo con ganas (en post-its naranjas) y otros motivos que les llenen a la hora de trabajar y les hagan pensar que merece la pena (en post-its verdes). Es necesario que se escriba como mínimo un motivo bueno por cada motivo que disminuya sus ganas de trabajar.

A continuación, cada profesional pega los post-its en fichas de construcción de diferentes tamaños: en una pieza grande si ese motivo le afecta mucho y en una pieza pequeña si le afecta un poco. Finalmente, se forman dos montones bien diferenciados, uno con las piezas con post-its naranjas y otro con las piezas con post-its verdes. Se comenta lo que se ha escrito en los papeles en términos generales y se cierra la actividad destacando las cosas buenas que tiene su trabajo.

- Cuestionario de satisfacción.

Cumplimentación de un cuestionario de satisfacción con la intervención de elaboración propia (véase Anexo 13).

### Materiales

- Cajas.
- Material escolar (cartulinas, folios, post-its, bolígrafos, rotuladores)
- Fichas de construcción de dos tamaños.
- Cuestionario de satisfacción (véase Anexo 13).

Tabla 21

*Resumen de la sesión de cierre.*

Sesión de cierre	
Objetivos	Actividades
-Mejorar autoeficacia percibida de los educadores.	
-Mejorar la motivación laboral de los profesionales.	Hay un mensaje para ti
-Reforzar conocimientos y habilidades adquiridos.	Lo importante de mi trabajo
-Favorecer el clima de grupo positivo.	Cuestionario de satisfacción

### 5.4. Temporalización de la intervención

Figura 3

*Cuadro de temporalización de la intervención.*

Fases de la intervención	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23		37	
Sesión de presentación																										
Módulo I																										
Módulo II																										
Módulo III																										
Módulo IV																										
Sesión de cierre																										
Evaluación de resultados																										
Evaluación de impacto																										

## **6. Evaluación**

A partir de las características del proyecto, se ha diseñado un sistema de evaluación cuasiexperimental con metodología tanto cuantitativa como cualitativa.

Se trata de un diseño pre-post de grupos equivalentes. Este diseño consiste en contar con un grupo control que, a pesar de no presentar exactamente las mismas características que el grupo experimental, muestra el mayor nivel de parecido posible con el mismo. Para ello se utiliza como grupo control a los profesionales, tanto educadores como técnicos y coordinadores, de otro proyecto socioeducativo de la Federación de Plataformas Sociales Pinardi.

Se trata de una evaluación interna, pues tanto el diseño como la acción de la evaluación la lleva a cabo el personal implicado en el proyecto de intervención, contando como ventaja que nadie conoce el proyecto mejor que el personal que lo diseña y lo lleva a cabo (Vargas-Trujillo y Gambara, 2008; Gambara y Vargas, 2007).

Por otra parte, la evaluación es no participativa pues, a pesar de que se pueden consultar ciertos aspectos con otros agentes, las decisiones y el control total de la evaluación recae en el personal de la intervención (Vargas-Trujillo y Gambara, 2008; Gambara y Vargas, 2007).

El diseño de la evaluación cuenta con una evaluación de proceso, una evaluación de resultados y una evaluación de impacto, las cuales se detallan a continuación.

### **6.1. Evaluación de proceso**

Se lleva a cabo una evaluación de proceso o monitoreo, con el objetivo de comprobar si el proyecto se está ejecutando tal y como se había diseñado en base a los objetivos previstos de cada sesión y módulo.

Para ello se realiza una evaluación de cada módulo, a excepción del módulo de autoeficacia y motivación, pues se trabajan transversalmente a lo largo de la intervención en el resto de módulos. Además, cabe destacar, que se registra la asistencia de todas las sesiones.

La evaluación de proceso se realiza a través de:

- Auto-evaluación a través de mesa redonda: los participantes evalúan su capacidad de escucha activa a través de la actividad de mesa redonda.
- Observación en la actividad de role-playing: se evalúan las habilidades comunicativas (sesión 8) y las habilidades interpersonales (sesión 13) de los participantes a través de la observación en actividades de role-playing.
- Observación en la actividad de teatro foro: se evalúan las habilidades adquiridas de los profesionales a través de la observación en la actividad de teatro foro (sesión 18).
- Registro de asistencia y participación de todas las sesiones.

## **6.2. Evaluación de resultados**

Se lleva a cabo una evaluación de resultados con el fin de comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos inicialmente. Esto permite, entre otras cosas, identificar necesidades que no se han satisfecho para futuras aplicaciones del proyecto.

Para ello se realiza una evaluación cuando finaliza la intervención a través de los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de satisfacción con la intervención (elaboración propia)

En la última de las sesiones, la sesión de cierre, los participantes cumplimentan un cuestionario de satisfacción con la intervención de elaboración propia (véase anexo 13), con el objetivo de identificar posibles mejoras del proyecto.

- Cuestionario de Habilidades de Educadores de elaboración propia (versión para educadores, coordinadores y técnicos y menores).

Se vuelve a implementar el instrumento utilizado en el análisis de necesidades a las mismas tres fuentes de información: educadores (véase anexo 1), coordinadores y técnicos (véase anexo 2) y menores (véase anexo 3). De este modo, se cuenta con información de las habilidades de los educadores después de haber participado en el proyecto de intervención, lo que permite comparar resultados y comprobar si ha habido cambio en dichas habilidades.

Este instrumento también se implementa al grupo control de educadores, técnicos y coordinadores, con el objetivo de comprobar si, a pesar de no haber recibido la formación, han experimentado cambios en sus habilidades durante los meses que transcurren entre ambas evaluaciones.

### **6.3. Evaluación de impacto**

La evaluación de impacto se lleva a cabo con el objetivo de comprobar los cambios que ha producido la intervención a medio-largo plazo.

Para ello se evalúa a los educadores, técnicos, coordinadores y menores de la plataforma Estrecho acerca de las habilidades de los educadores y de si se están utilizando las herramientas diseñadas, como el protocolo de actuación. Esta evaluación se realiza a final de curso, 3 meses después de la finalización de la intervención.

Para la evaluación de impacto se utiliza el Cuestionario de Habilidades de Educadores- I, un instrumento acerca de las habilidades de los educadores con 3 versiones: una para educadores (véase Anexo 14), otra para técnicos y coordinadores (véase Anexo 15) y otra para menores (véase Anexo 16).

Se trata de un cuestionario de elaboración propia a partir de diversos instrumentos ya existentes. Para la evaluación de la motivación y autoeficacia se han utilizado los ítems de la Escala general de autoeficacia adaptada al entorno laboral por Quijano y su equipo (de Quijano y Navarro, 2012).

Para la evaluación de la empatía, se han utilizado algunos ítems del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) traducidos del euskera (Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014). Por último, para la evaluación de la capacidad de establecer vínculo se han redactado ítems de elaboración propia a partir de la bibliografía y para la habilidad de resolución de conflictos se han diseñado los ítems a partir de la teoría de resolución de conflictos de Thomas y Kilmann (Thomas, 2008).

Cabe destacar que en el apartado final del cuestionario, implementado a través de la herramienta Formularios de Google, se encuentran 3 preguntas abiertas de respuesta breve acerca del protocolo de establecimiento de límites creado en la intervención y el trabajo general del educador.

Tabla 23

*Objetivos de la intervención y técnicas de evaluación.*

Objetivos específicos de la intervención	Objetivos de la evaluación	Indicadores de la evaluación	Técnicas de evaluación
Aumentar la motivación laboral intrínseca de los educadores.	Evaluar el grado de motivación laboral de los educadores.	- Puntuación en los ítems referidos a la motivación.	- Cuestionario de Habilidades de Educadores de elaboración propia (versión educadores, técnicos y coordinadores y menores) - Cuestionario de Habilidades de Educadores de elaboración propia-I (versión educadores, técnicos y coordinadores y menores)
Mejorar la autoeficacia percibida como profesionales de los educadores.	Evaluar la creencia de los educadores acerca de sus propias habilidades como profesionales.	- Puntuación en los ítems referidos a la autoeficacia.	- Cuestionario de Habilidades de Educadores de elaboración propia (versión educadores, técnicos y coordinadores y menores) - Cuestionario de Habilidades de Educadores de elaboración propia-I (versión educadores, técnicos y coordinadores y menores)
Mejorar la empatía de los educadores, así como su capacidad de transmitir empatía hacia los menores.	Evaluar la capacidad de los educadores para comprender el estado emocional del menor y manifestarle dicha comprensión.	- Puntuación en los ítems referidos a la empatía. - Número de conductas realizadas correctamente en el role-playing. - Número de errores o aspectos a mejorar detectados como espectador en el role-playing.	- Cuestionario de Habilidades de Educadores de elaboración propia (versión educadores, técnicos y coordinadores y menores) - Cuestionario de Habilidades de Educadores de elaboración propia-I (versión educadores, técnicos y coordinadores y menores) -Observación role-playing
Desarrollar la capacidad del educador para mantener un vínculo emocional adecuado con los menores.	Evaluar la capacidad de los educadores para establecer con los menores una relación basada en el compromiso, la implicación y la confianza.	- Puntuación en los ítems referidos al vínculo. - Número de conductas realizadas correctamente en el role-playing. - Número de errores o aspectos a mejorar detectados como espectador en el role-playing.	- Cuestionario de Habilidades de Educadores de elaboración propia (versión educadores, técnicos y coordinadores y menores) - Cuestionario de Habilidades de Educadores de elaboración propia-I (versión educadores, técnicos y coordinadores y menores) - Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey. -Observación role-playing
Dotar de herramientas a los educadores para la resolución de conflictos y el establecimiento de límites.	- Evaluar la capacidad de los educadores para resolver adecuadamente conflictos con los menores - Evaluar la capacidad de los educadores para establecer límites con los menores.	- Puntuación en los ítems referidos a la resolución de conflictos. - Número de conductas realizadas correctamente en el teatro foro. - Número de errores o aspectos a mejorar detectados como espectador en el teatro foro.	- Cuestionario de Habilidades de Educadores de elaboración propia (versión educadores, técnicos y coordinadores y menores) - Cuestionario de Habilidades de Educadores de elaboración propia-I (versión educadores, técnicos y coordinadores y menores) -Observación teatro foro

## 7. Previsión de recursos y presupuesto

El coste total de este proyecto para las 24 semanas previstas, incluida la semana de evaluación de impacto, es de 1.918,00 euros (IVA incluido), como se puede observar detalladamente en la Tabla 24.

Tabla 24

*Estimación presupuestaria global.*

Tipo de gasto	Justificación	Coste	Subtotales
Un profesional a cargo del proyecto	Contratación por obra y servicio 5h semanales durante 24 semanas	50 €/h (bruto)	6000 €
Material inventariable	-1 ordenador*		
	-1 proyector*	0 €	0 €
	-1 dispositivo de audio*		
	Material escolar:		
	- 1 paquete de 500 folios	4 €	
	- 1 paquete de 50 bolis	12 €	
	-2 paquetes de 24 rotuladores	8 €	
	- 3 tijeras	9 €	
	- 2 celos	2 €	
Material fungible	- 2 barras de pegamento	3 €	118 €
	- 1 paquete de post-it	3 €	
	- 8 paquetes de cartulinas	32 €	
	Fotocopias e impresiones	20 €	
	Otros materiales (fichas de construcción, cajas de cartón, revistas, una naranja)	25 €	
	<b>TOTAL</b>		<b>6.018,00 €</b>

\*El material inventariable, así como el espacio en el que se lleva a cabo la intervención, es cedido por la Federación de Plataformas Sociales Pinardi, por lo que el gasto es 0€.

## 8. Viabilidad

Este proyecto es altamente viable por diversos motivos. Uno de ellos es que el diseño y el planteamiento del mismo se ha realizado en base a un análisis teórico, pero también a un análisis detallado de la realidad de los educadores sociales del Proyecto Socioeducativo de Estrecho. Esto supone que el proyecto de formación se ha diseñado a medida para los educadores de esta plataforma, lo que influye considerablemente en un resultado satisfactorio de la intervención.

Otro de los aspectos que define este proyecto como altamente viable es la metodología utilizada. Como se ha mencionado previamente, se trata de una metodología activa y participativa, fundamental para la formación en resolución de conflictos como señalan diversos autores (Pérez-Pérez, Del Moral y Povedano, 2014).

Además, el aprendizaje cooperativo como metodología supone la mejoría de ciertos aspectos, como la autoeficacia, la motivación, la comunicación y la empatía, los cuales son objetivo de mejora de la intervención (Parra-Meroño y Peña-Acuña, 2012; León et al., 2011).

También es importante señalar que los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para llevar a cabo la intervención son bajos y bastante asequibles para una entidad como la Federación de Plataformas Sociales Pinardi, teniendo en cuenta además que no realizan ninguna intervención de este tipo en los programas socioeducativos.

Sin embargo, se encuentran algunas amenazas que podrían influir en los resultados de la intervención. Una de ellas es la voluntariedad de la asistencia, ya que no se puede obligar a participar en la intervención a los educadores, pues es imposible cuadrar esta intervención dentro de su horario laboral. Esto podría afectar no solo a la asistencia de los participantes sino también a su participación y motivación con la intervención, pues supone hacer horas extras no remuneradas.

Otra de las amenazas de la viabilidad hace referencia al diseño de la evaluación. El diseño pre-post de grupos equivalentes presenta ciertas desventajas, como el sesgo de selección por el que los participantes, antes de la intervención, presentan diferencias muy marcadas que provocan posteriormente diferencias en los resultados.

Siguiendo esta línea de razonamiento, es importante destacar el hecho de que muchos de los instrumentos utilizados, incluidos los cuestionarios del análisis de necesidades y los de la evaluación de resultados e impacto, son de elaboración propia. A pesar de haber utilizado otros instrumentos o teorías para el diseño de los mismos, no hay que olvidar que no se ha analizado la fiabilidad ni la validez de los instrumentos, lo que puede influir en gran medida en los resultados tanto del análisis de necesidades como de la intervención.

Por último, es importante señalar que hay aspectos que no se han tenido en cuenta en la intervención, como las competencias instrumentales o la gestión emocional, a pesar de las necesidades mostradas por los profesionales o la teoría que señala su importancia para la resolución de conflictos (Girard y Koch, 2001).

Esto también ocurre con las condiciones laborales de los educadores, señaladas tanto por ellos mismos como por sus compañeros de equipo y sus coordinadores. Es por ello por lo que debería contemplarse la complementariedad de este proyecto con otros tipos de intervención que tuvieran en cuenta estos aspectos.

Cuando se piensa en mejorar la intervención con menores, la respuesta más frecuente es diseñar proyectos o programas de intervención cuyos participantes y beneficiarios directos son los propios menores. Sin embargo, habitualmente no se tiene en cuenta que los educadores son un elemento fundamental en dicha intervención y que, por mucho que pueda intervenir con los menores, estos están influidos en gran medida por sus educadores.

Intervenir directamente con los educadores no solo supone intervenir indirectamente con el grupo de menores con el que trabajan, sino que implica que los resultados pueden generalizarse a otros menores con los que puedan trabajar en el futuro.

A pesar de las amenazas que se pueden encontrar en la viabilidad de este proyecto, se espera que con la intervención se mejore la habilidad de resolución de conflictos los educadores, además de otros aspectos relacionados con la misma, como las habilidades de comunicación, la empatía, la relación con los menores, la autoeficacia y la motivación.

Por todo esto se considera que este proyecto es altamente viable, pues los recursos necesarios son bastante asequibles para la entidad y no se está realizando ninguna intervención de este tipo con los educadores de los proyectos socioeducativos.

## Referencias bibliográficas

- AAP Council on Community Pediatrics (2016). Poverty and Child Health in the United States. *Pediatrics*, 137(4). Recuperado el 27 de diciembre de 2018 de <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/137/4/e20160339.full.pdf>
- Albertín Carbó, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18. Recuperado el 4 de mayo de 2019 de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/55274>
- Alonso, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 2(2), 195-216. Recuperado el 20 de noviembre de 2018 de <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660364/art10.pdf?sequence=1>
- Alvis Rizzo, A. (2009). Aproximación teórica a la intervención psicosocial. *Poiésis*, 9(17). Recuperado el 20 de diciembre de 2018 en <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/189/178>
- Alzate, R. (1997). Resolución de conflictos en la escuela. *Innovación educativa*, 7, 107-122. Recuperado el 5 de abril de 2019 de [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5243/pg\\_10924\\_ineduc7.pdf?sequence=1](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5243/pg_10924_ineduc7.pdf?sequence=1)
- Arandia, M. et al. (2012). Formación y desarrollo profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la Comunidad Autónoma Vasca. *Revista de educación*, (359), 505-529. Recuperado el 20 de noviembre de 2018 de [http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359\\_105.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_105.pdf)
- Asociación MATIZ (2015). Resolución pacífica de conflictos. Guía de recursos y experiencias prácticas para educadores/as. Recuperado el 5 de abril de 2019 de <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-50196/documentos/Gu%C3%ADa%20duIN.pdf>
- Atenea Psicología [página web] (2014). *La historia del martillo*. Recuperado el 15 de abril de 2019 de <https://ateneapsicologia.wordpress.com/2014/04/02/la-historia-del-martillo/>

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

Bautista-Cerro, M. J. y Melendro, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 14(1). 179-200. Recuperado el 23 de octubre en <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2011-14-1-5090/Documento.pdf>

Berardi, A. (2015). Motivación laboral y engagement. Recuperado el 25 de abril de 2019 de [http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/882/2015\\_CP\\_006.pdf?sequence=1](http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/882/2015_CP_006.pdf?sequence=1)

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado el 30 de noviembre de 2018 de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1). Recuperado el 28 de octubre de 2018 de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>

Blanco, N. y Sierra, J. E. (2013). La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(28), 1-20. Recuperado el 1 de febrero de 2019 de <https://www.redalyc.org/html/2750/275029728028/>

Carrasco, I., Clemente, M. y Llavona, L. (1989). Análisis del inventario de aserción de Gambrill y Richey. *Estudios de psicología*, 10(37), 63-74. Recuperado el 24 de abril de 2019 de [https://www.researchgate.net/profile/Miguel\\_Clemente/publication/28270852\\_Analisis\\_del\\_inventario\\_de\\_asertividad\\_de\\_Gambrill\\_y\\_Richey/links/0c9605188cc1b65ef5000000/Analisis-del-inventario-de-asertividad-de-Gambrill-y-Richey.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Miguel_Clemente/publication/28270852_Analisis_del_inventario_de_asertividad_de_Gambrill_y_Richey/links/0c9605188cc1b65ef5000000/Analisis-del-inventario-de-asertividad-de-Gambrill-y-Richey.pdf)

Corvette, B. (2011). *Técnicas de negociación y resolución de conflictos*. Pearson Educación. Recuperado el 18 de abril de 2019 de <http://www.carec.com.pe/biblioteca/biblio/5/79/Libro%20pensamiento%20sist%C3%A9mico%20y%20negociaci%C3%B3n.pdf>

de Quijano, S. D. y Navarro, J. (2012). La autoeficacia y la motivación en el trabajo. *Apuntes de psicología*, 30(1-3), 337-349. Recuperado el 5 de abril de 2019 de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/416/336>

Del Toro, V. (2013). El juego como herramienta educativa del educador social en actividades de Animación Sociocultural y de Ocio y Tiempo Libre con niños con discapacidad. *RES-Revista de Educación Social*, (16), 1-13. Recuperado el 1 de febrero de 2019 de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4025>

Dongil, E., & Cano, A. (2014). Habilidades Sociales. *Habilidades Sociales. Mexico*. Recuperado el 28 de marzo de 2019 de [http://www.bemocion.mscbs.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia\\_habilidades\\_sociales.pdf](http://www.bemocion.mscbs.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_habilidades_sociales.pdf)

EAPN España (2018). El estado de la pobreza: seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España (8º informe). Recuperado el 20 de diciembre de 2018 de [https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe\\_AROPE\\_2018.pdf](https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2018.pdf)

Etxeberria, F., Murua, H., Garmendia, J. y Arrieta, E. (2012). Menores Inmigrantes No Acompañados (MENA) en Euskadi y Aquitania: elaboración y puesta en marcha de un Plan de Formación para Educadores/as y Responsables. *RES Revista de Educación Social*, 15, 1-28. Recuperado el 1 de febrero de 2019 de [http://www.eduso.net/res/pdf/15/mena\\_res\\_15.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/15/mena_res_15.pdf)

Fantova, F. (2007). Repensando la intervención social. *Documentación social*, 147, 183-198. Recuperado el 20 de diciembre de 2018 en [http://www.academia.edu/download/33164477/12\\_REPENSANDO\\_LA\\_INTERVENCION\\_SOCIAL.pdf](http://www.academia.edu/download/33164477/12_REPENSANDO_LA_INTERVENCION_SOCIAL.pdf)

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado el 12 de abril de 2019 de <http://revistas.um.es/educatio/article/download/152/135>

Fernández, R. (2016). La comunicación asertiva en la inteligencia emocional. *Revista de la facultad de contaduría y administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua*, 13(39), 7-25. Recuperado el 28 de marzo de 2019 de [http://fca.uach.mx/posgrado\\_e\\_investigacion/2017/11/24/ExcAdm39D.pdf#page=9](http://fca.uach.mx/posgrado_e_investigacion/2017/11/24/ExcAdm39D.pdf#page=9)

Fidalgo, R., Arias-Gundín, O. y Olivares, F. (2013). Diseño y análisis psicométrico de una escala de auto-eficacia hacia la lectura. *Aula abierta*, 41(1), 17-26. Recuperado el 23 de enero de 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4097735.pdf>

Fullana, J., Pallisera, M., y Planas, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-13. Recuperado el 8 de noviembre de 2018 en <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8584/Competencias%20-profesionales-educadores-sociales.pdf?sequence=1>

Funes, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 91-106. Recuperado el 17 de enero de 2019 de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342011000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342011000200005)

Gambara, H. y Vargas, E. (2007). Evaluación de programas de intervención psicosocial. En A. Blanco y J. Rodríguez-Marín (Coords.), *Intervención Psicosocial*, 47-73. Madrid, España: Pearson Educación.

Girard, K., & Koch, S. J. (2001). *Resolución de conflictos en las escuelas: manual para educadores*. Ediciones Granica SA. Recuperado el 5 de abril de 2019 de [http://www.ceppacr.org/8\\_Resolucion\\_de\\_conflictos\\_en\\_las\\_escuelas.pdf](http://www.ceppacr.org/8_Resolucion_de_conflictos_en_las_escuelas.pdf)

Gómez, M. J. (2007). Manual de técnicas y dinámicas. *Sistema de Información Científica y Tecnológica en Línea para la Investigación y la Formación de recursos Humanos del estado de Tabasco, México*. Recuperado el 18 de abril de 2019 de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zManual-de-Tecnicas-y-Dinamicas.pdf>

Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38. Recuperado el 4 de noviembre de 2018 de [http://www.academia.edu/download/40278244/EVALUACION\\_DE\\_LA\\_EMPATIA\\_EN\\_EL\\_AMBITO\\_EDUCATIVO.pdf](http://www.academia.edu/download/40278244/EVALUACION_DE_LA_EMPATIA_EN_EL_AMBITO_EDUCATIVO.pdf)

Gutiérrez, R. (2001). *El juego de grupo como elemento educativo* (3a ed., Escuela de Animación 5). Madrid: CCS.

Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L., y Pollak, S. D. (2015). Association of child poverty, brain development, and academic achievement. *JAMA pediatrics*, 169(9), 822-829.

Recuperado el 27 de diciembre de

<https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2381542?guestAccessKey=68442fa5-f5b9-44f0-986e-61ad7e407638>

Hernando, Á., Aguaded, I., y Perez, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (24), 153-180. Recuperado el 27 de abril de 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3632874.pdf>

Hernando, Á., Aguaded, I., y Pérez, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (24), 153-180. Recuperado el 17 de enero de 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3632874.pdf>

Herzberg, F (1968). Una Vez Más: ¿Cómo Motiva Usted A Sus Empleados? (Traducido por Pariente, J. L.) *Harvard Business Review*, 13-22. Recuperado el 5 de abril de 2019 de <http://academia.uat.edu.mx/pariente/Articulos/Administracion/Como%20motiva%20usted%20a%20sus%20empleados.pdf>

Herzberg, F. (1954). La teoría de la motivación-higiene. Recuperado el 5 de abril de 2019 de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/administrativas/article/download/9692/8498>

Ingenia, S. A. (2008). Resolución de conflictos y toma de decisiones. Manual de Resolución de conflictos. Recuperado el 5 de abril de 2019 de [https://efiapmurcia.carm.es/web/integra.servlets.Blob?ARCHIVO=0-2799\\_Resoluci%F3n%20de%20conflictos%20y%20tomas%20de%20decisiones.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=33422&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c\\$m2813,15012,15013](https://efiapmurcia.carm.es/web/integra.servlets.Blob?ARCHIVO=0-2799_Resoluci%F3n%20de%20conflictos%20y%20tomas%20de%20decisiones.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=33422&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c$m2813,15012,15013)

Instituto Nacional de Estadística (España). INEbase [en línea] Riesgo de pobreza o exclusión social y de sus componentes por edad y sexo. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=10005> [16 de diciembre de 2018]

Kreidler, W. J. (2001). La resolución creativa de conflictos: manual de actividades. Ministerio de Educación. Recuperado el 5 de abril de 2019 de <https://www.oei.es/historico/valores2/926327.pdf>

León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729. Recuperado el 12 de abril de 2019 de <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/1041>

López, J. (2005). Motivación laboral y gestión de recursos humanos en la teoría de Frederick Herzberg. *Gestión en el tercer milenio*, 8(15), 25-36. Recuperado el 5 de abril de 2019 de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/administrativas/article/view/9692>

Luengo, J. A. (2008). Menores y exclusión social: cuando estar fuera se convierte en cotidiano (De la pobreza y marginalidad, el fracaso escolar y el acceso a bandas juveniles). *Revista del Ministerio de Trabajo e inmigración*, 75, 95-116. Recuperado el 27 de diciembre de 2018 de [http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub\\_electronicas/destacadas/revista/numeros/75/est05.pdf](http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/75/est05.pdf)

Maffei, L., Spontón, C., Spontón, M., Castellano, E., y Medrano, L. A. (2012). Adaptación del Cuestionario de Autoeficacia Profesional (AU-10) a la población de trabajadores cordobeses. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 51-62. Recuperado el 25 de abril de 2019 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80124028004>

Mandy, A. (2016). Exclusión social e intervención educativa no formal. *KIMÜN. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, (2), 43-66. Recuperado el 20 de noviembre de 2018 de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/article/viewFile/8865/8104>

Manota, M. A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos. Revista de educación*, (19), 55-74. Recuperado el 23 de octubre en <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/download/2756/2666>

Martínez, A. (2018). Repensar la intervención social con grupos: premisas y orientaciones para una práctica transformadora. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 363-375. Recuperado el 12 de abril de 2019 de <https://core.ac.uk/download/pdf/160037398.pdf>

Martínez, B., Alonso, I., Martínez, I. y Alonso, M. J. (2018). Colaboración y redes socioeducativas para la inclusión de la infancia vulnerable. *Educatio Siglo XXI*, 36(2 Jul), 21-42. Recuperado el 13 de enero de 2019 de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/332991>

Melendro, M. (2011). La perspectiva ecosocial en la intervención socioeducativa con jóvenes excluidos: un estudio comparado en Canadá, Bélgica y España. *Revista Española de Educación Comparada*, (17), 197-218. Recuperado el 28 de octubre de 2018 de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/download/7550/7218>

Melendro, M., González, Á. L. y Rodríguez, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (22), 105-121. Recuperado el 23 de octubre en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4287413.pdf>

Meliá, J. L., y Peiró, J. M. (1998). Satisfacción laboral S20/23. Recuperado el 5 de noviembre de 2018 de [https://www.uv.es/meliajl/Research/Cuest\\_Satisf/S20\\_23.PDF](https://www.uv.es/meliajl/Research/Cuest_Satisf/S20_23.PDF)

Mestre, V., Frías, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2). Recuperado el 4 de noviembre de 2018 de <http://www.psicothema.es/pdf/1191.pdf>

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 XXI*, 20(2), 113-135. Recuperado el 22 de noviembre de 2018 de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/viewFile/19034/15889>

Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International journal of psychology and psychological therapy*, 9(1). 123-136. Recuperado el 17 de enero de 2019 de <http://www.redalyc.org/html/560/56012876010/>

Naranjo, M. L. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas/Adequate human relationships through an assertive conducts and

communication. *Actualidades investigativas en educación*, 8(1). Recuperado el 28 de abril de 2019 de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9315>

Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Congreso llevado a cabo en Universidade do Minho, Portugal. Recuperado el 9 de abril de 2019 de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>

Ortega, J., Caride, J. A., y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES-Revista de Educación Social*, 1-24. Recuperado el 1 de noviembre de 2018 de [http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps\\_res\\_17.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf)

Parra-Meroño, M. C. y Peña-Acuña, B. (2012). El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas. In *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12(2), 15-37. Recuperado el 12 de abril de 2019 de <http://repositorio.ucam.edu/handle/10952/3030>

Pascoe, J., Wood, D., Duffee, J., Kuo, y Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2016). Mediators and adverse effects of child poverty in the United States. *Pediatrics*, 137(4). Recuperado el 27 de diciembre de <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/137/4/e20160340.full.pdf>

Pérez-Pérez, I., Del Moral, G. y Povedano, M. A. (2014). La mediación en Educación Social a través de una metodología participativa: construcción colaborativa del conocimiento. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 7(3), 117-129. Recuperado el 1 de febrero de 2019 de [http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol7\\_3/7\\_3\\_1.pdf](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol7_3/7_3_1.pdf)

Raya, E., y Hernández, M. (2014). Acompañar los procesos de inclusión social. Del análisis de la exclusión a la intervención social. *Trabajo Social*, 16, 143-156. Recuperado el 20 de diciembre de 2018 en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/viewFile/47064/48372>

Relato La Historia de Miguel [página web] (2015). Recuperado el 10 de abril de 2019 de <https://vdocuments.mx/relato-la-historia-de-miguel-dinamica-prejuicio.html>

Rey, A. (1980). Test de la Figura Compleja de Rey. *TEA ediciones, Madrid*. Recuperado el 27 de abril de 2019 de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36603531/TESTDELAFIGURACOMP>

[LEJADEREY.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1556819954&Signature=ArxPeDL5spPN2lXB1DMBXhppwY8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTESTDELAFIGURACOMPLEJADEREY.pdf](https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61841/82615)

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Medina, A., Martínez, M. A., y Martín, J. C. (2006). La influencia de las características personales y contextuales en los estilos de vida en la adolescencia: aplicaciones para la intervención en contextos de riesgo psicosocial. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 37(3), 259-276. Recuperado el 30 de octubre de 2018 de <https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61841/82615>

Rodríguez-Marín, J., Cañadas, I., García del Castillo, J. A. y Mira, J. J. (2007). El diseño de un programa de intervención. En A. Blanco y J. Rodríguez-Marín (Coords.), *Intervención Psicosocial*, 47-73. Madrid, España: Pearson Educación.

Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, (16), 9-20. Recuperado el 1 de noviembre de 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941101.pdf>

Salazar, M. B. y Gutiérrez, A. (2016). La Motivación Laboral en el Sector de Servicios: ¿Qué hace que un trabajador realice más de lo que se espera? *Revista Empresarial*, 10(4), 7-12. Recuperado el 23 de enero de 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5924578>

Sánchez, A. y Jiménez, M. (2013). Exclusión social: fundamentos teóricos y de la intervención. *Trabajo social global-Global Social Work: Revista de investigaciones en intervención social*, 3(4), 133-156. Recuperado el 20 de diciembre de 2018 en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5304697.pdf>

Santibáñez, Josefina. (2015). Aprender juntos. La escucha activa del otro: Comunicación verbal y comunicación no verbal entre un tutor y un alumno. *REIRE: Revista D'innovació I Recerca En Educació*, 8(2), 171-195. Recuperado el 17 de enero de 2019 de <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2015.8.28213/17293>

Teixidó, J. (2005). La técnica del rumor. *GROC: Grup de Recerca en Organització de Centres*. Recuperado el 10 de abril de 2019 de [http://www.joanteixido.org/doc/mat\\_form/tecnica\\_rumor\\_cast.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/mat_form/tecnica_rumor_cast.pdf)

Thomas, K. W. (2008). Thomas-Kilmann Conflict Mode. *TKI Profile and Interpretive Report*, 1-11. Recuperado el 5 de abril de 2019 de [http://www.organizationimpact.com/wp-content/uploads/2016/08/TKI\\_Sample\\_Report.pdf](http://www.organizationimpact.com/wp-content/uploads/2016/08/TKI_Sample_Report.pdf)

Touza, C. y Segura, M. P. (2001). Cuestionario de evaluación de la formación del educador social. *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia*, 14, 67-86. Recuperado el 5 de noviembre de 2018 de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/download/75852/96447>

UNICEF Comité Español (2018). Los derechos de la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Madrid. (Agenda 2030). Recuperado el 20 de diciembre de 2018 de [https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/derechos\\_infancia\\_y\\_adolescencia\\_en\\_comunidad\\_de\\_madrid.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/derechos_infancia_y_adolescencia_en_comunidad_de_madrid.pdf)

Vargas-Trujillo, E. y Gambara, H. (2008). *Evaluación de programas y proyectos de intervención: una guía con enfoque de género*. Ediciones Uniandes. Recuperado el 4 de mayo de 2019 de [https://publicacionesfaciso.uniandes.edu.co/sip/data/pdf/Evaluacion\\_de\\_programas\\_y\\_proyectos\\_de\\_intervencion.pdf](https://publicacionesfaciso.uniandes.edu.co/sip/data/pdf/Evaluacion_de_programas_y_proyectos_de_intervencion.pdf)

Veites, M. F. (2015). Augusto Boal en la educación social: del teatro del oprimido al psicodrama silvestre. *Foro de Educación*, 13(18), 161-179. Recuperado el 18 de abril de 2019 de <http://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/294/291>

Yoshikawa, H., Aber, J. L., y Beardslee, W. R. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: implications for prevention. *American Psychologist*, 67(4), 272-284. Recuperado el 27 de diciembre de <http://psycnet.apa.org/record/2012-12428-002>

## Anexos

### Anexo 1

#### **Cuestionario de Habilidades de Educadores (versión para educadores)**

A continuación, encontrarás un breve cuestionario acerca del trabajo que se realiza en el centro en el que trabajas actualmente. Se trata de conocer tu opinión al respecto, por lo que no hay respuestas correctas e incorrectas. Además, es totalmente anónimo, así que te pedimos que, por favor, respondas con la mayor sinceridad posible. No te llevará más de 15 minutos.

¡Muchas gracias de antemano por tu atención y tu participación!

#### Datos demográficos

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo:

- Mujer.
- Hombre.
- Otro.

Puesto de trabajo:

- Educador/a.
- Coordinador/a del proyecto.
- Psicólogo/a.
- Trabajador/a social.
- Otro. Especifica cuál: \_\_\_\_\_

Centro en el que trabajas:

- Estrecho
- Lsa Naves (Alcalá)
- Lumbre (Sol)
- Naranjovent (Fuenlabrada)
- Pan Bendito
- Paseo
- Valora (Parla)
- Otro. Especifica cuál: \_\_\_\_\_

Nivel de estudios:

- Sin estudios.
- Formación básica.
- Formación profesional o similar.
- Formación universitaria (grado, licenciado, diplomado). ¿Cuál?
- Formación de posgrado.
- Doctorado.

Estudios cursados: \_\_\_\_\_

Experiencia como educador/a en puestos anteriores:

- Ninguna.
- Menos de un año.
- Entre 1 y 3 años.
- Entre 3 y 5 años.
- Entre 5 y 10 años.
- Entre 10 y 20 años.
- Más de 20 años.

Experiencia laboral en el sector de la intervención social (fuese o no como educador/a, sin contar el puesto de trabajo actual ni las prácticas de grado o posgrado):

- Ninguna.
- Menos de un año.
- Entre 1 y 3 años.
- Entre 3 y 5 años.
- Entre 5 y 10 años.
- Entre 10 y 20 años.
- Más de 20 años.

Tiempo de trabajo en el puesto actual:

- Menos de un año.
- Entre 1 y 3 años.
- Entre 3 y 5 años.
- Entre 5 y 10 años.
- Entre 10 y 20 años.
- Más de 20 años.

Actualmente trabajo con un grupo de:

- Primaria.
- Secundaria.
- Ambos.

**A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones acerca del trabajo que realizas con el grupo de menores a tu cargo y el equipo con el que trabajas. Debes contestar cada ítem de 1 a 5 a partir de la siguiente escala:**



1. Creo que en el trabajo que realizo dentro del aula gestiono bien mis emociones.
2. Me resulta difícil ponerme en el lugar de los/as menores de mi grupo para ver las cosas como ellos/as.
3. Creo que habitualmente no merece la pena pararse a razonar cuando el/la menor se enfada y sé que no tiene razón.
4. Planifico previamente el trabajo que hago con mi grupo (actividades, ejercicios, etc.)
5. Creo que el trabajo que hago afecta a los/as menores de mi grupo.
6. Generalmente me siento superado/a a la hora de hacer frente a los conflictos que surgen en mi grupo.
7. La relación personal que tengo con cada uno de los miembros de mi grupo es fundamental a la hora de intervenir con ellos/as.
8. Creo que no cuento con las habilidades necesarias para diseñar herramientas de intervención para mi grupo.
9. En general, tengo claro cuáles son mis virtudes y fortalezas en el trabajo.
10. Al tener que hacer frente a un problema en mi grupo, generalmente se me ocurren varias alternativas sobre cómo resolverlo.
11. Mi situación laboral actual no me ofrece oportunidades de desarrollar las actividades que más prefiero.
12. Cuido mucho la relación que tengo con los/as menores de mi grupo.
13. En el trabajo dentro del aula, pierdo los nervios con facilidad.
14. Habitualmente cuento con estrategias eficaces que me permiten resolver las dificultades con el grupo.
15. Trabajo en conjunto con el resto del equipo (coordinador/a, psicólogos/as, trabajadores/as sociales, resto de educadores/as...).
16. Cuando acudo a mi puesto de trabajo, a veces me siento con pocas ganas de trabajar con mi grupo.
17. Trato de entender la situación personal, familiar y social de cada uno de los miembros de mi grupo a la hora de intervenir con ellos/as.
18. En ocasiones pienso que, por mucho que me esfuerce y trabaje con mi grupo, no se van a alcanzar los resultados esperados.
19. Habitualmente me cuesta darme cuenta de mis fallos y puntos débiles.
20. Tengo en cuenta la opinión de los/as menores de mi grupo a la hora de tomar decisiones (elegir actividades, establecer sanciones, etc.)
21. Creo que podría llevar a cabo mucho mejor mi trabajo.
22. Intento no encariñarme demasiado con los miembros de mi grupo.
23. Ante un desacuerdo con los/as menores de mi grupo, trato de ver las cosas desde su punto de vista a la hora de tomar una decisión.
24. Me siento con ánimo y energía para realizar adecuadamente mi trabajo.
25. Habitualmente improviso "sobre la marcha" las actividades y el trabajo que realizo con mi grupo.

**Para terminar, contesta brevemente con tus propias palabras las siguientes cuestiones.**

26. ¿Cuáles son los aspectos que más te preocupan a la hora de intervenir con tu grupo?
27. ¿Con qué limitaciones te encuentras a la hora de trabajar con tu grupo?
28. ¿Cuáles dirías que son tus 3 puntos débiles como educador/a?
29. ¿Cuáles dirías que son tus 3 puntos fuertes como educador/a?

## Anexo 2

### **Cuestionario de Habilidades de Educadores (versión para técnicos y coordinadores)**

A continuación, encontrarás un breve cuestionario acerca del trabajo que se realiza en el centro en el que trabajas actualmente. Se trata de conocer tu opinión al respecto, por lo que no hay respuestas correctas e incorrectas. Además, es totalmente anónimo, así que te pedimos que, por favor, respondas con la mayor sinceridad posible. No te llevará más de 15 minutos.

¡Muchas gracias de antemano por tu atención y tu participación!

#### Datos demográficos

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo:

- Mujer.
- Hombre.
- Otro.

Puesto de trabajo:

- Educador/a.
- Coordinador/a del proyecto.
- Psicólogo/a.
- Trabajador/a social.
- Otro. Especifica cuál: \_\_\_\_\_

Centro en el que trabajas:

- Estrecho
- Las Naves (Alcalá)
- Lumbre (Sol)
- Naranjoven (Fuenlabrada)
- Pan Bendito
- Paseo
- Valora (Parla)
- Otro. Especifica cuál: \_\_\_\_\_

**A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones acerca del trabajo que realizan los/as educadores/as que trabajan en tu centro. Debes contestar cada ítem de 1 a 5 a partir de la siguiente escala:**



1. Creo que, en el trabajo que realizan dentro del aula, gestionan bien sus emociones.
2. Les resulta difícil ponerse en el lugar de los/as menores de su grupo para ver las cosas como ellos/as.
3. Creen que habitualmente no merece la pena pararse a razonar cuando el/la menor se enfada y saben que no tiene razón.
4. Planifican previamente el trabajo que hacen con su grupo (actividades, ejercicios, etc.)
5. Creen que el trabajo que hacen afecta a los miembros de su grupo.
6. Generalmente se sienten superados/as a la hora de hacer frente a los conflictos que surgen en su grupo.
7. Para ellos/as, la relación personal que tienen con cada uno de los miembros de su grupo es fundamental a la hora de intervenir con ellos/as.
8. Creen que no cuentan con las habilidades necesarias para diseñar herramientas de intervención para su grupo.
9. En general, tienen claro cuáles son sus virtudes y fortalezas en el trabajo.
10. Al tener que hacer frente a un problema en su grupo, generalmente se les ocurren varias alternativas sobre cómo resolverlo.
11. Su situación laboral actual no les ofrece oportunidades de desarrollar las actividades que más prefieren.
12. Cuidan mucho la relación que tienen con su grupo.
13. En el trabajo dentro del aula, pierden los nervios con facilidad.
14. Habitualmente cuentan con estrategias eficaces que les permiten resolver las dificultades con su grupo.
15. Trabajan en conjunto con el resto del equipo (coordinador/a, psicólogos/as, trabajadores/as sociales, resto de educadores/as...).
16. Cuando acuden a su puesto de trabajo, a veces se sienten con pocas ganas de trabajar con su grupo.
17. Tratan de entender la situación personal, familiar y social de cada uno de los miembros de su grupo a la hora de intervenir con ellos/as.
18. En ocasiones piensan que, por mucho que se esfuercen y trabajen con su grupo, no se van a alcanzar los resultados esperados.
19. Habitualmente les cuesta darse cuenta de sus fallos y puntos débiles.
20. Tienen en cuenta la opinión de los/as menores de su grupo a la hora de tomar decisiones (elegir actividades, establecer sanciones, etc.)
21. Creen que podrían llevar a cabo mucho mejor su trabajo.
22. Intentan no encariñarse demasiado con los miembros de su grupo.
23. Ante un desacuerdo con los miembros de su grupo, tratan de ver las cosas desde su punto de vista a la hora de tomar una decisión.
24. Se sienten con ánimo y energía para realizar adecuadamente su trabajo.
25. Habitualmente improvisan "sobre la marcha" las actividades y el trabajo que realizan con su grupo.

**Para terminar, contesta brevemente con tus propias palabras las siguientes cuestiones.**

26. ¿Cuáles crees que son los aspectos que más preocupan a los/as educadores/as de tu centro a la hora de intervenir con su grupo?

27. ¿Con qué limitaciones crees que se encuentran los/as educadores/as de tu centro a la hora de trabajar con su grupo?
28. En general, ¿cuáles dirías que son los 3 puntos débiles de los/as educadores/as de tu centro?
29. En general, ¿cuáles dirías que son los 3 puntos fuertes de los/as educadores/as de tu centro?

### Anexo 3

#### **Cuestionario de Habilidades de Educadores (versión para menores)**

- Es muy BREVE, no te va a llevar más de 5 minutos.
- Es totalmente ANÓNIMO, así que por favor responde con la mayor sinceridad posible.
- No hay respuestas correctas e incorrectas, solo se trata de conocer tu opinión.

¡Muchas gracias de antemano por tu atención y tu participación!

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo:

- Chica.  
 Chico.

Estás en un grupo de...

- Primaria.  
 Secundaria.

A continuación, encontrarás 9 preguntas sobre el trabajo que realiza el/la educador/a de tu grupo. Contesta cada pregunta de 1 a 5 a partir de la siguiente escala:



1. Generalmente, cuando hay un problema entre compañeros/as (discusiones, conflictos, malentendidos, peleas...) mi educador/a lo resuelve muy bien.
2. Habitualmente, mi educador/a no se preocupa de la relación que tiene con nosotros/as.
3. Mi educador/a prepara las actividades que realizamos antes de hacerlas en clase.
4. Mi educador/a se pone nervioso/a con facilidad (nos grita, se enfada con nosotros/as sin ningún motivo...).
5. Mi educador/a me escucha y tiene en cuenta mi opinión.
6. A la hora de realizar actividades o resolver tareas, generalmente mi educador/a no confía en nosotros/as.
7. En general, mi educador/a viene a trabajar con muchas ganas.
8. Normalmente, cuando tengo un problema con un/a compañero/a, mi educador/a no se esfuerza en entenderme.
9. Creo que mi educador/a tiene habilidades suficientes para realizar su trabajo (es cercano/a, sabe cómo resolver los conflictos, se preocupa por nosotras/as, tiene ganas de trabajar con nosotros/as...).

#### **Anexo 4**

##### **Historia actividad “Teléfono roto” (Teixidó, 2005)**

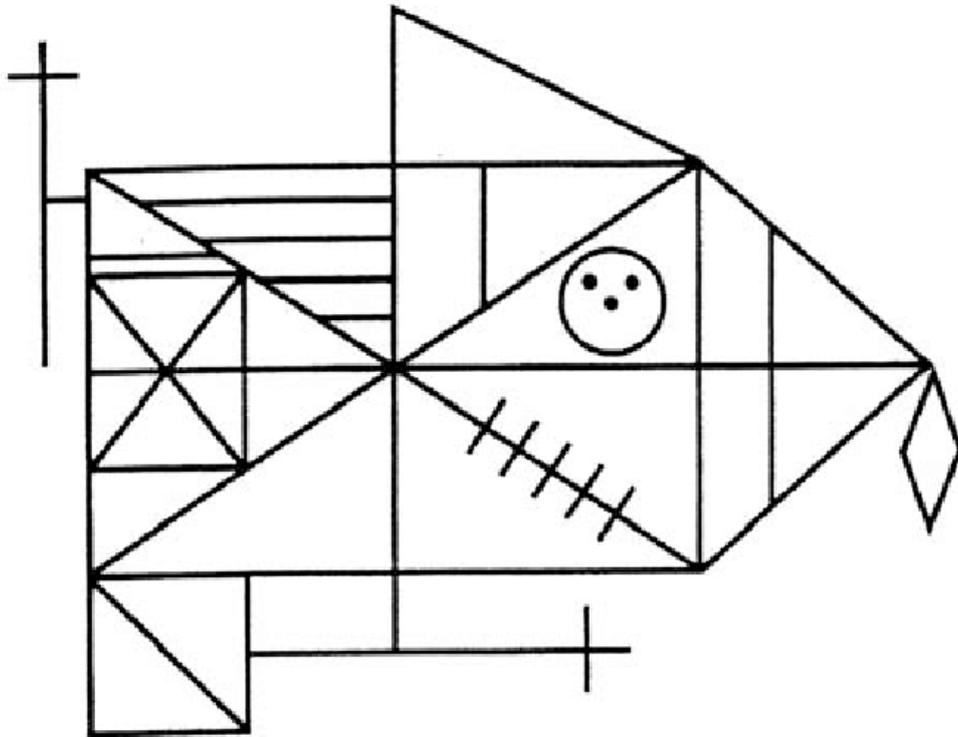
“Durante la tarde del día 10, deambulaba por la calle que rodea la muralla un grupo considerable de estudiantes que se manifestaban en contra del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Una chica, con una minifalda imponente, llevaba una pancarta que hacía referencia al aumento de las tasas universitarias. Al llegar a la Facultad de Letras se encontraron con un segundo grupo de estudiantes que protestaban por la obligatoriedad de asistir a clase. Al encontrarse los dos grupos se inició una batalla campal que motivó la intervención de la policía.

El encuentro motivó considerables destrozos en la plaza del doctor Ferrater Mora. La Rectora no estaba disgustada con los estudiantes por los motivos de su queja sino por la forma de manifestar su opinión en relación al Plan Boloña y por haberse mezclado con manifestantes que protestaban por otros motivos, lo cual había generado confusión. Por otro lado, a la obligación de asistir a clase, se le añadía la obligación de responsabilizarse de un conjunto de trabajos que los alumnos consideraban abusivos; pensaban que se utilizaba con ellos la política de los hechos consumados por parte de los directivos y profesores del centro, con pequeñas excepciones.

Por ello decidieron presentar un documento a la Sra. Rectora exigiéndole que cumpliera una serie de reivindicaciones que había prometido en la campaña electoral. Después volvieron ordenadamente a su domicilio.”

Anexo 5

Lámina "Figura compleja de Rey" (Rey, 1980)



## **Anexo 6**

### **Cuestionario de escucha activa de elaboración propia a partir de fuentes bibliográficas (Hernando, Aguaded y Pérez, 2011).**

Contesta las siguientes cuestiones en función de tu grado de acuerdo con cada una de las situaciones a partir de la siguiente escala:

- 1- Totalmente en desacuerdo
- 2- Un poco en desacuerdo.
- 3- Un poco de acuerdo.
- 4- Totalmente de acuerdo.

1. Cuando mantengo una conversación con los menores de mi grupo mantengo el contacto visual en todo momento
2. Me preocupo por hacer preguntas cuando los menores me cuentan algo con el objetivo de entender qué ha pasado y preocupándome porque estas no muestren aprobación ni desaprobación.
3. Cuando un menor de mi grupo me cuenta algo, le hago saber que lo estoy escuchando a través de preguntas como “¿Lo que me quieres decir es que...?”
4. Intento clarificar los sentimientos del menor cuando me está contando algo (por ejemplo: “te duele que te haya tratado así...”
5. Cuando un menor me cuenta algo, le presto atención únicamente a él o ella (por ejemplo: dejo de hacer otras cosas que estaba haciendo, no interrumpo la conversación para decirle algo a alguien, no utilizo el móvil...)

## **Anexo 7**

### **La historia del martillo (Atenea Psicología, 2014)**

Un hombre quiere colgar un cuadro. Tiene un clavo, pero le falta el martillo. El vecino tiene uno, de modo que decide pedirle al vecino que le preste el martillo. Pero le asalta una duda:

“¿Y si no quiere prestármelo? Ahora recuerdo que ayer me saludo como distraído. Quizá tenía prisa. Pero quizá la prisa no era más que un pretexto, y el hombre alberga algo contra mí. ¿Qué puede ser? Yo no he hecho nada. Algo se le habrá metido en la cabeza. Si alguien me pidiese prestada cualquier herramienta yo se la dejaría enseguida. ¿Por qué no ha de hacerlo él también? ¿Cómo puede uno negarse a hacer un favor tan sencillo a otro? Tipos como este le amargan a uno la vida. Y seguro que se piensa que dependo de él. Y todo porque tiene un martillo. Desde luego, es el colmo.”

De modo que el hombre sale precipitadamente hacia la casa del vecino. Toca el timbre. Se abre la puerta, y antes de que el vecino tenga tiempo de decir “buenos días”, el hombre le grita furioso:

“¿Sabe lo que le digo? ¡Que se puede usted quedar con su martillo, sinvergüenza!”

**Anexo 8****Cuestionario de estilos de relación (Carrasco, Clemente y Llavona, 1989)**

Conteste a continuación los ítems que encuentra en función del grado de ansiedad que le produzcan los hechos y de la probabilidad de su respuesta en el entorno laboral. En primer lugar, conteste la columna de “Grado de ansiedad” para todos los ítems a partir de la siguiente escala:

1 - En absoluto / 2- Un poco / 3- Bastante / 4- Mucho / 5- Muchísimo.

A continuación, haz lo mismo con la columna de “Probabilidad de respuesta” a partir de la siguiente escala:

1 - Siempre lo hago / 2- Habitualmente / 3- Aproximadamente la mitad de veces /  
4- Raramente / 5- Nunca.

Si nunca se ha encontrado en las situaciones expuestas, imagine cómo se sentiría y cómo actuaría en tal situación.

Grado de ansiedad		Probabilidad de respuesta
	Hacer un cumplido a uno de los menores	
	Pedir un favor a un menor o compañero	
	Admitir ante un menor o compañero que estas asustado y pedir ayuda	
	Decir a un menor o compañero que algo de lo que está haciendo o diciendo te molesta	
	Admitir tu ignorancia sobre algún tema	
	Pedir críticas constructivas	
	Admitir tus dudas sobre algún aspecto que se esté discutiendo y pedir que te lo aclaren	
	Preguntar a algún menor o compañero si le has ofendido	
	Discutir abiertamente con otra persona una crítica que te haya hecho sobre tu forma de actuar	
	Decir a alguien que ha hecho o dicho algo que es injusto para ti	
	Oponerte a una exigencia injusta de alguien importante	
	Discutir abiertamente con alguien la crítica que ha hecho de tu trabajo	
	Pedir que te devuelvan algo que has prestado	
	Recibir cumplidos	
	Seguir conversando con alguien que esté en desacuerdo contigo	

## **Anexo 9**

### **El antídoto (Gutiérrez, 2001)**

#### **Texto A**

Finalmente, tal como muchos habían profetizado, se ha producido la catástrofe nuclear. Estamos en el temido “Día después”. Todos los alimentos están contaminados, las ciudades destruidas, todo orden establecido está desarticulado. Tú y los tuyos os habéis salvado, pero desgraciadamente tu hijo está en peligro de muerte.

El único antídoto que puede salvarte es esta naranja que tienes delante. Es urgente que le salves la vida. Necesitas todo el antídoto que puedas extraer de su piel, y no tendrá ningún efecto la mitad. No eres la única persona que ha llegado hasta aquí buscando la naranja. Debes utilizar todas tus habilidades verbales para conseguir salvar a tu hijo.

#### **Texto B**

Finalmente, tal como muchos habían profetizado, se ha producido la catástrofe nuclear. Estamos en el temido “Día después”. Todos los alimentos están contaminados, las ciudades destruidas, todo orden establecido está desarticulado. Tú y los tuyos os habéis salvado, pero desgraciadamente tu pareja está en peligro de muerte.

El único antídoto que puede salvarte es esta naranja que tienes delante. Es urgente que le salves la vida. Necesitas todo el antídoto que puedas extraer de su pupa, y no tendrá ningún efecto la mitad. No eres la única persona que ha llegado hasta aquí buscando la naranja. Debes utilizar todas tus habilidades verbales para conseguir salvar a tu pareja.

## **Anexo 10**

### **La historia de Miguel.**

#### Relato n° 1 – de su madre:

Miguel se levantó corriendo, no quiso tomar café y ni miró la torta que yo había hecho especialmente para él. Sólo tomó la caja de cigarrillos y la caja de cerillas. No quiso ponerse la chaqueta que le alcancé. Dijo que tenía mucha prisa y reaccionó con impaciencia ante mis ruegos de que se alimentara y se abrigara. Él continúa siendo un niño que precisa atención, pues no reconoce lo que es bueno para sí mismo.

*Después de este relato, ¿cómo el equipo percibe a Miguel?*

#### Relato n° 2 – del muchacho del pub:

Ayer de noche él llegó aquí acompañado de una chica morena, muy guapa, a la que no le hizo el mínimo caso. Cuando entró una rubia, de vestido ajustado, él me llamó y quiso saber quién era ella. Como yo no la conocía, él no dudó; se levantó y fue a la mesa a hablar con ella. Yo disimulé, pero igual pude oír que él se citaba con ella, a las nueve de la mañana, delante de las barbas del acompañante de la chica. Chico valiente, pensé.

*Después de este relato, ¿cómo el equipo percibe a Miguel?*

#### Relato n° 3 – del conductor del taxi:

Hoy a la mañana, apareció un sujeto y no me gustó su cara. Tenía el aspecto preocupado, serio y no quería saber nada de conversar. Intenté hablar sobre fútbol, política, sobre el tráfico, pero él siempre me mandaba callar la boca, diciendo que precisaba concentrarse. Desconfié y pensé que era de aquellas personas que la gente llama subversivo, de esos que la policía anda buscando o de esos que asaltan a los conductores de taxis. Apuesto que andaba armado. Estaba como loco por librarme de él.

*Después de este relato, ¿cómo el equipo percibe a Miguel?*

#### Relato n° 4 – conserje del edificio:

Este Miguel es una persona rara. A veces saluda, a veces finge que no ve a nadie. Sus conversaciones las personas no las entendemos. Es parecido a un pariente mío que enloqueció. Hoy por la mañana, él llegó hablando solo. Le di los buenos días y él me miró con un mirar extraño y dijo que todo en el mundo era relativo, que las palabras no eran iguales para todos, ni las personas. Me dio un empujón y apuntó luego a una señora que pasaba. Dijo también que cuando pintaba un cuadro, aquello era la realidad. Daba risotadas y más risotadas. Ese muchacho es un lunático.

*Después de este relato, ¿cómo el equipo percibe a Miguel?*

#### Relato n° 5 – señora de la limpieza:

Él siempre anda con un aire misterioso. Los cuadros que pinta no los entiendo. Cuando él llegó la mañana de ayer, me miró medio sesgado. Tuve un mal presentimiento, como si fuera a acontecer alguna cosa mala. Poco después llegó la chica rubia. Ella me preguntó dónde estaba él y yo se lo indiqué. Al poco rato la oí gritar y acudí corriendo. Abrí la puerta por sorpresa y él estaba con una cara furiosa, mirando a la chica lleno de odio. Ella estaba tirada en el diván y en el suelo tenía un cuchillo. Yo salí gritando: ¡asesino, asesino!

*Después de este relato, ¿cómo el equipo percibe a Miguel?*

Relato del propio miguel sobre lo ocurrido ese día:

Yo me dedico a la pintura en cuerpo y alma. El resto no tiene importancia. Hace meses que quiero pintar una Madonna del siglo XX, más no encuentro una modelo adecuada, que encarne la belleza, la pureza y el sufrimiento que yo quiero retratar. En la víspera de aquel día, una amiga me llamó por teléfono diciendo que había encontrado la modelo que yo procuraba y me propuso que nos encontráramos en el pub. Yo estaba ansioso por verla. Cuando ella llegó quedé fascinado; era exactamente lo que yo quería. No tuve dudas. Ya que el muchacho del pub no la conocía, fui hasta la mesa de ella, me presenté y le pedí que posara para mí. Ella aceptó y marcamos un encuentro en mi taller a las 9 horas del otro día. Yo no dormí tranquilo aquella noche. Me levanté ansioso, loco por comenzar el cuadro, ni pude tomar café de tan emocionado.

En el taxi, comencé a realizar un esbozo, pensando en los ángulos de la figura, en el juego de luz y sombra, en la textura, en los matices...Ni noté que el taxista hablaba conmigo.

Cuando entré en el edificio, yo hablaba bajito. El conserje intentó hablar conmigo, pero yo no le presté atención. Ahí yo pregunté: ¿qué pasa? Él dice: buenos días. ¡Nada más que buenos días! Él no sabía lo que aquel día significaba para mí. Sueños, fantasías y aspiraciones...Todo se iba a volver real, con la ejecución de aquel cuadro. Yo intenté explicarle que la verdad era relativa, que cada persona ve a la otra a su manera. Él me llamó lunático. Yo di una risotada y dije: ahí está la prueba de lo que yo dije. El lunático que usted ve no existe. Cuando pude entrar, me di de cara con la señora de la limpieza.

Entré al taller y comencé a preparar la tela y las tintas.

Fue cuando ella llegó. Estaba con el mismo vestido de la víspera y explicó que pasó la noche en una fiesta. En ese momento yo le pedí que se sentara en el lugar indicado y que mirase para lo alto, que imaginase inocencia, sufrimiento...que...

Ahí ella enlazó mi cuello con sus brazos y dijo que yo era simpático. Yo me alejé y le pregunté si había bebido. Ella dijo que sí, que la fiesta había estado genial, que fue una pena que yo no estuviera allá y que había sentido mi falta. En fin, que se me estaba insinuando. Cuando ella me enlazó de nuevo, yo la empujé y ella cayó sobre el diván y gritó. En ese instante la señora de la limpieza entró y salió gritando: ¡asesino, asesino!

La rubia se levantó y se fue. Antes, me dijo idiota. Entonces yo suspiré y dije: ah, mi Madonna.

### **Anexo 13**

#### **Ficha de descripción de personajes de la actividad “El bombardeo”.**

- Personaje 1 – Marta

Una enfermera de 40 años arrogante y poco atenciosa.

- Personaje 2 – Julio

Un joven ateo de 20 años, con antecedentes criminales por homicidio, que intenta recuperarse.

- Personaje 3 – Irene

Una joven universitaria de 20 años, pero que ha hecho votos de castidad.

- Personaje 4 – Víctor

Un empresario de 45 años exigente y dictatorial.

- Personaje 5 – Layla

Una niña de 12 años, con actitud infantil y caprichosa, que se preocupa solo por sí misma.

- Personaje 6 – Oscar

Un físico, de 28 años, que solamente acepta entrar en el refugio si puede llevar consigo su arma.

- Personaje 7 – Federico

Un sacerdote de 70 años que parece estar enfermo, aunque él asegura que no.

- Personaje 8 – Amparo

Una jueza jubilada con un gran corazón que siempre busca el bien común.

**Anexo 12****Historia “La Roca” de León Tolstói.**

“En el centro de un bonito pueblo existía una enorme roca que nadie había sido capaz de destruir. Cierta día el alcalde decidió que ya era hora de deshacerse de la piedra. Varios ingenieros propusieron sus ideas. Alguien propuso construir un sistema especial de grúas que arrastraran la piedra, lo que costaría 50.000 euros. Otra persona propuso trocearla primero con explosiones controladas de baja potencia lo que reduciría el costo a 40.000 euros”

### **Anexo 13**

#### **Cuestionario de satisfacción con la intervención.**

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones acerca del proyecto de intervención en el que has participado. Es totalmente anónimo, por lo que por favor te pedimos que contestes con la mayor sinceridad posible. ¡Gracias por tu participación!

#### **¿Cómo consideras que ha sido tu participación en las sesiones?**

1. Muy poca participación.
2. Poca participación.
3. Bastante participación.
4. Mucha participación.

#### **¿Cómo crees que ha sido la participación del resto de participantes?**

1. Muy poca participación.
2. Poca participación.
3. Bastante participación.
4. Mucha participación.

#### **¿Cómo crees que se podría haber mejorado la participación del grupo?**

---



---

Contesta a las siguientes cuestiones en función de la siguiente escala:

- 5- Totalmente en desacuerdo
- 6- Un poco en desacuerdo.
- 7- Un poco de acuerdo.
- 8- Totalmente de acuerdo.

#### **La persona que ha moderado las sesiones...**

- ha respetado a los participantes en todo momento.
- ha dado el mismo trato a todos los miembros del grupo.
- ha promovido la participación de los integrantes del grupo.
- ha explicado los contenidos de forma clara y ordenada.
- se ha asegurado de que los participantes comprendían los contenidos.
- ha resuelto las cuestiones o dudas que han surgido.
- ha dado el espacio para que los participantes se expresaran siempre que lo necesitaban.

### Las actividades y técnicas utilizadas...

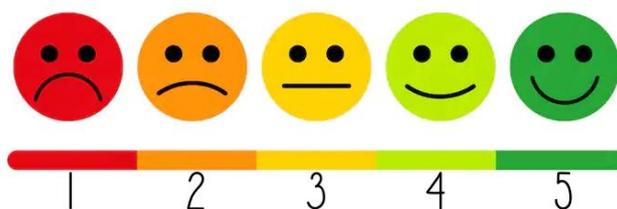
- me han ayudado a entender mejor los contenidos tratados.
- me parecen adecuadas para los contenidos trabajados.
- me han parecido aburridas.
- no me han aportado nada.

### Los contenidos trabajados a lo largo de la intervención...

- me han aportado mucho como profesional.
- me han aportado mucho a nivel personal.
- me han resultado repetitivos, ya que contaba con dichos conocimientos y habilidades antes de la intervención.

Lo que más me ha gustado de la intervención	Lo que menos me ha gustado de la intervención
✓	✗
✓	✗
✓	✗
✓	✗

### En general, la intervención me ha parecido...



1. Muy insatisfactoria.

2. Insatisfactoria.

3. Ni satisfactoria ni insatisfactoria.

4. Satisfactoria.

5. Muy satisfactoria.

### ¿Cómo crees que podría mejorarse la intervención?

---



---

**Anexo 14****Cuestionario de Habilidades de Educadores-I (versión educadores)**

Responde las siguientes afirmaciones referidas al trabajo que realizas como educador con los menores de tu grupo y tu equipo de trabajo a partir de la siguiente escala:



<b>MOTIVACIÓN Y AUTOEFICACIA</b>	
Puedo resolver problemas difíciles de mi trabajo si me esfuerzo lo suficiente	
No tengo dudas al pensar si estoy haciendo bien o mal mi trabajo.	
Cuando me encuentro en dificultades, puedo realizar mi trabajo tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	
Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo	
<b>EMPATÍA</b>	
Me cuesta entender cómo se siente otra persona ante una situación nueva para mí	
Pocas veces me doy cuenta cuando la persona que tengo al lado se siente mal	
Si tengo mi opinión clara, presto poca atención a la opinión de los/as demás	
<b>VÍNCULO</b>	
A veces me parecen más importantes otros aspectos que cuidar la relación que tengo con los menores de mi grupo	
Uno de los aspectos más importantes es la confianza que tengo con los menores de mi grupo	
<b>RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	
Cuando existe un conflicto entre o con los menores, soy yo quien toma la decisión final	
A veces cuando se genera un conflicto con un menor, prefiero mantenerme al margen y no resolverlo	
Intento involucrar a todas las partes afectadas cuando se produce un conflicto	
<b>PREGUNTAS FINALES (abiertas)</b>	
¿Se está utilizando el protocolo de establecimiento de límites diseñado?	
¿Está siendo útil?	
¿Qué aspectos cambiarías?	
¿Crees que has mejorado como profesional en los últimos 6 meses? ¿En qué lo observas?	

**Anexo 15****Cuestionario de Habilidades de Educadores-I (versión técnicos y coordinadores)**

Responde las siguientes afirmaciones referidas al trabajo que realizan los educadores de tu centro, tanto con los menores de su grupo como con su equipo de trabajo, a partir de la siguiente escala:



<b>MOTIVACIÓN Y AUTOEFICACIA</b>	
Creen que pueden resolver problemas difíciles de su trabajo si se esfuerzan lo suficiente.	
No tienen dudas al pensar si están haciendo bien o mal su trabajo.	
Cuando se encuentran en dificultades, pueden realizar su trabajo tranquilos/as porque creen contar con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	
Venga lo que venga, por lo general creen que son capaces de manejarlo	
<b>EMPATÍA</b>	
Les cuesta entender cómo se siente otra persona ante una situación nueva para ellos/as	
Pocas veces se dan cuenta cuando la persona que tienen al lado se siente mal	
Si tienen su opinión clara, prestan poca atención a la opinión de los/as demás	
<b>VÍNCULO</b>	
A veces les parecen más importantes otros aspectos que cuidar la relación que tienen con los/as menores de su grupo	
Uno de los aspectos más importantes es la confianza que tienen con los/as menores de su grupo	
<b>RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	
Cuando existe un conflicto entre o con los/as menores, son ellos/as quienes toman la decisión final	
A veces cuando se genera un conflicto con un/a menor, prefieren mantenerse al margen y no resolverlo	
Intentan involucrar a todas las partes afectadas cuando se produce un conflicto	
<b>PREGUNTAS FINALES</b>	
¿Se está utilizando el protocolo de establecimiento de límites diseñado?	
¿Está siendo útil?	
¿Qué aspectos cambiarías?	
¿Crees que los educadores han mejorado como profesionales en los últimos 6 meses? ¿En qué lo observas?	

**Anexo 16****Cuestionario de Habilidades de Educadores-I (versión menores)**

Responde las siguientes afirmaciones referidas al trabajo que realizan los educadores de tu centro, a partir de la siguiente escala:



<b>MOTIVACIÓN Y AUTOEFICACIA</b>	
Creen que pueden resolver problemas difíciles de su trabajo si se esfuerzan lo suficiente.	
No tienen dudas al pensar si están haciendo bien o mal su trabajo.	
Cuando se encuentran en dificultades, pueden realizar su trabajo tranquilos/as porque creen contar con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	
Venga lo que venga, por lo general creen que son capaces de manejarlo	
<b>EMPATÍA</b>	
Les cuesta entender cómo se siente otra persona ante una situación nueva para ellos/as	
Pocas veces se dan cuenta cuando la persona que tienen al lado se siente mal	
Si tienen su opinión clara, prestan poca atención a la opinión de los/as demás	
<b>VÍNCULO</b>	
A veces les parecen más importantes otros aspectos que cuidar la relación que tienen con nosotros/as, los/as menores de su grupo	
Uno de los aspectos más importantes es la confianza que tienen con nosotros/as, los/as menores de su grupo	
<b>RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	
Cuando existe un conflicto entre o con los/as menores, son ellos/as quienes toman la decisión final	
A veces cuando se genera un conflicto con un/a menor, prefieren mantenerse al margen y no resolverlo	
Intentan involucrar a todas las partes afectadas cuando se produce un conflicto	
<b>PREGUNTAS FINALES</b>	
¿Se está utilizando el protocolo de establecimiento de límites diseñado?	
¿Está siendo útil?	
¿Qué aspectos cambiarías?	
¿Crees que los educadores han mejorado como profesionales en los últimos 6 meses? ¿En qué lo observas?	