Educació Social

Revista d'**Intervenció Socioeducativa**

Enero - junio 2026

www.peretarres.org/revistaeducaciosocial

Educació Social
Revista d'Intervenció Socioeducativa núm. 86

Comité científico

José Antonio Caride: Universidad de Santiago de Compostela. España
Carles Armengol: Fundació Escola Cristiana de Catalunya. España
Anna Berga: Universidad Ramon Llull. España
Ferran Casas: Universidad de Girona. España
Fátima Cevallos: Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Catalunya
Joao Paulo Ferreira Delgado: Escola Superior de Educaçao. Instituto Politécnico do Porto. Portugal
Josep Gallifa: Universidad Ramon Llull. España
Carme Panchón: Universidad de Barcelona. España
Enrique Pastor: Universidad de Murcia. España
Rafael Ruiz de Gauna: Fundación Pere Tarrés. España
Joan-Andreu Rocha: Universidad Ramon Llull. España
Rosa Santibáñez: Universidad de Deusto. España
Jesús Vilar: Universidad Ramon Llull. España

Equipo de la Revista

Equipo de Dirección
Edición: Gisela Riberas
Dirección: Anna Berga
Comunicación: Marsy Martínez

Coordinación del monográfico: Txus Morata, Eva Palasí y Maite Marzo
Diseño y composición: Sira Badosa
Tratamiento de textos, corrección y traducción: Núria Rica
Traducción al inglés: Alan Moore
Gestión de la plataforma digital: Laura Golanó

La revista está indexada en

Carhus plus+ 2018, MIAR, DICE, INRECS, RACO, Latindex, REDINED, DIALNET, CIRC, PSICODOC, ISOC, CIRC.

Reconocimiento - NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

Editada por la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés Universidad Ramon Llull

Santaló, 37 08021 Barcelona
Tel. 93 415 25 51 Fax: 93 218 65 90

Redacción: aberga@peretarres.org
Subscripciones / publicidad: bsoley@peretarres.org
Publicidad: drodriguez@peretarres.org

Impresión: ALPRES
Depósito legal: 8.932/1995
ISSN 2339-6954

FUNDACIÓN PERE TARRÉS
UNIVERSIDAD RAMON LLULL

La publicación no comparte necesariamente las opiniones expresadas en los artículos

Educació Social núm. 86
Enero/junio 2026
www.peretarres.org/revistaeducaciosocial

Editorial

Prevención de la institucionalización de la infancia y adolescencia: modelos y estrategias para la intervención socioeducativa 5

Opinión

La prevención no es una utopía, *Imma Playà Pujols* 7

Monográfico

Prevención de la institucionalización de la infancia y adolescencia: modelos y estrategias para la intervención socioeducativa

Modelo de Innovación Pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia en situación de vulnerabilidad – SOMOS VOZ y propuesta formativa, *Eva Palasí Luna* y *Txus Morata Garcia* 11
Habilidades parentales y aprendizaje escolar: un enfoque integrado desde el modelo SOMOS VOZ, *Rebecca Sarró Alonso* 33
¿Qué tiene que decir la psicología? Un retrato del papel de los y las profesionales de la psicología en el proyecto SOMOS VOZ, con aprendizajes y lecciones, *Mateo Belil Xalabarder* y *Dulce María Pérez González* 53
La experiencia de la implementación de dos programas de innovación pedagógica, *Rocío López de Castro* 73
Supervisión socioeducativa en el programa SOMOS VOZ: del cuidado profesional a la transformación colectiva, *Maria Àngels Pavón Ferrer* 91
La supervisión desde una perspectiva sistémica, *Anna Viñas Millán* 113
Narrar, analizar y mejorar: documentos para la sistematización socioeducativa, *Maite Marzo Arpón* y *Mercedes Cuenca Silvestre* 133
La implementación del retorno social de la inversión (SROI) en centros socioeducativos. Perspectiva desde el punto de vista del evaluador. Estudio de caso SOMOS VOZ, *Blanca de Cominges Sureda, Patricia Pólvora* y *Carlos Ballesteros García*..... 157
Programas de prevención de las violencias basados en habilidades socioemocionales en infancia y adolescencia, con implicación familiar, *Júlia Franch Salvadó* y *Maite Marzo Arpón* 189

Intercambio

Adolescentes con trastorno de la conducta alimentaria: La función de la educación social en un hospital de día, *Miquel Salmerón Medina, Íngrid Simó, Laura Real Gisbert* e *Irene Solà Caralps* 211

Libros recuperados

Escritos contrapsicológicos de un educador social, *Antoni Escrivà Morant*..... 231

Publicaciones

Sociología de la infancia, *Araceli Lázaro Aparicio*..... 234

Propuestas

Próximos números monográficos..... 236

Prevención de la institucionalización de la infancia y adolescencia: modelos y estrategias para la intervención socioeducativa

Las actuaciones en materia de infancia y familia son un eje básico y central de las políticas sociales. Para garantizar los derechos y el bienestar de niños, niñas y adolescentes (NNA) se ha ido configurando una estructura sustentada en un marco legislativo y organizativo que da cobertura a los servicios y actuaciones diseñadas para acompañar y garantizar el cumplimiento de los derechos.

Resulta clave fortalecer las políticas de prevención, el apoyo a las familias, la detección temprana de situaciones de riesgo y las alternativas de cuidado familiar y comunitario, promoviendo intervenciones que prioricen el interés superior del menor y su derecho a crecer en un entorno protector, afectivo y lo más normalizado posible. El Programa de *Innovación para la Prevención de la Institucionalización en la Infancia tiene* como finalidad contribuir a generar un cambio en el modelo de acompañamiento a la infancia y a sus familias desde un enfoque comunitario, en el que están comprometidas todas las personas y entidades que forman parte, abordando la prevención de la institucionalización de los NNA en situación de vulnerabilidad. Supone la vertebración de la intervención social y educativa, la experiencia formativa y la generación del conocimiento, a través de la investigación aplicada y la medición de impacto social.

Este monográfico da a conocer los enfoques, modelos, metodologías y programas que configuran el Modelo de Innovación Pedagógica SOMOS VOZ, que surge de una investigación de carácter cualitativo realizada en el año 2022 que permitió, mediante la estrategia y el enfoque de la práctica basada en la evidencia, identificar y evidenciar las variables que estaban incidiendo en los procesos de institucionalización de los NNA y la propuesta de un conjunto de acciones que se orientaron tanto a prevenir como a disminuir la institucionalización.

El número cuenta también, en la sección de Intercambio, con una experiencia sobre el papel de la educación social en un hospital de día y la intervención con adolescentes con trastornos de la conducta alimentaria.

Anna Berga
Directora de la revista
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa

La prevención no es una utopía

A finales del año 2021, el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 inició un Plan de Prevención de la Institucionalización dirigido a diferentes colectivos vulnerables: personas mayores, infancia con riesgo de exclusión social, personas sin techo y personas con discapacidad, con la finalidad de buscar alternativas a la institucionalización. Para poder hacer frente a este reto, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, de conformidad con el Real Decreto 1101/2021, de 10 de diciembre, se llevó a cabo una adjudicación directa a diferentes entidades del Tercer Sector Social para presentar soluciones innovadoras que instasen a las administraciones públicas a realizar cambios significativos en sus políticas públicas.

En el marco de esta convocatoria, en el ámbito de la infancia con riesgo de exclusión social, dos entidades han llevado a cabo dos proyectos: "Proyecto de reducción del riesgo en infancia vulnerable desde la intervención educativa", liderado por la Coordinadora Estatal de Plataformas Sociales Salesianas (CEPSS) y el "Proyecto de investigación cualitativa e innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable", liderado por la Fundación Pere Tarrés, con la colaboración de la Fundación Canaria MAIN y Bosco Social.

A lo largo de tres años, desde el 2022 al 2024, se ha efectuado un arduo trabajo para llevar a cabo estos dos proyectos de prevención de la institucionalización, en el que se ha contado con la colaboración y la participación de la Cátedra de impacto social de la Universidad Comillas.

El programa "Somos Voz" es la suma de los dos proyectos antes mencionados. El nombre lo eligieron los participantes: niños, niñas y familias. Se ha implantado en 9 comunidades autónomas, en 25 centros socioeducativos, con la participación de 549 NNA y sus familias y más de 100 profesionales.

Este monográfico da a conocer los enfoques, modelos, metodologías y programas que configuran el Modelo de Innovación Pedagógica SOMOS VOZ, que surge de una investigación de carácter cualitativo realizada en el año 2022 que permitió, mediante la estrategia y el enfoque de la práctica basada en la evidencia (PBE), identificar y evidenciar las variables que estaban incidiendo en los procesos de institucionalización de los NNA. El análisis de cada una de ellas y sus correlaciones concluyó con la propuesta de un conjunto de acciones, que se diseñaron mediante un proceso de cocreación y que se orientaron a evitar/disminuir la institucionalización. También en el monográfico se presentan los procesos de formación, supervisión y evaluación.

El programa “Somos Voz” ha tenido, a lo largo de los años, diferentes fases, que en este monográfico quedarán ampliamente explicadas por los profesionales que lo han llevado a cabo. Análisis y contraste de otras experiencias de prevención de la institucionalización a nivel europeo y mundial, creación del modelo de innovación pedagógica, formación para los profesionales, implementación del modelo en los centros socioeducativos con infancia en riesgo de exclusión, intervención de profesionales especializados en determinados programas y, por último, la evaluación de los resultados y conclusiones.

Políticas preventivas valientes y reales con recursos humanos y económicos, implicar al tejido comunitario y la promoción de políticas públicas en las que las personas sean el eje central de la intervención son medidas fundamentales para cambiar de un modelo asistencial a otro más protagónico, en el que se escuche la voz de los interesados, las familias, los profesionales y los agentes sociales. Para poder transformar, se necesita cambiar la mirada, ampliar el objetivo de la lente y sumar sinergias con cada una de las partes.

La prevención no es una utopía, es clave en la eficiencia del sistema de protección a la infancia. Asumamos, cada uno desde el lugar que nos ocupa, el reto y la responsabilidad de invertir recursos que empoderen a las familias y a los NNA, para construir una sociedad más justa, solidaria y participativa.

Imma Playà Pujols
Fundación Pere Tarrés



Modelo de Innovación Pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia en situación de vulnerabilidad – SOMOS VOZ y propuesta formativa

Eva Palasí
Txus Morata

Recepción: 27/07/2025 / Aceptación: 12/01/2026

Resumen

El artículo describe el modelo de innovación pedagógica para la prevención de la institucionalización de la infancia, diseñado, implementado y evaluado en centros socioeducativos de trece comunidades autónomas del Estado español. En concreto, se presentan dos de los principales productos derivados de esta experiencia y programa. En primer lugar, el modelo, a partir de los principios teóricos que lo sustentan, los principales ejes de actuación y los programas y comisiones que se han desarrollado, que constituyen la operativa de la intervención. En segundo lugar, el programa formativo diseñado y aplicado con los profesionales de los centros que participaron en la implementación y evaluación del modelo.

Palabras clave
Prevención de la institucionalización, infancia en riesgo, centro socioeducativo, modelo pedagógico y formativo.

Pedagogical innovation model for reducing the institutionalisation of vulnerable children – the SOMOS VOZ programme and its training proposal

This article describes the pedagogical innovation model for preventing the institutionalisation of children, designed, implemented and evaluated in socio-educational centres in thirteen Spanish regions or autonomous communities. Specifically, it presents two of the main products generate by this experience and associated programme. These are, firstly, the model, based on the theoretical principles that underpin it, the main lines of action and the programmes and commissions developed, which constitute the operational aspects of the intervention; and, secondly, the training programme designed and implemented with staff at the centres that participated in the implementation and evaluation of the model.

Keywords
Prevention of institutionalisation, children at risk, socio-educational centre, pedagogical and training model.

Cómo citar este artículo:

Palasí Luna, E. y Morata Garcia, T. (2026).
Modelo de Innovación Pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia en situación de vulnerabilidad – SOMOS VOZ y propuesta formativa.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 86, p. 11-31.

ISSN 2339-6954

Introducción

El presente artículo se sitúa en el marco del Programa de Innovación para la Prevención de la Institucionalización en la Infancia, fruto de la colaboración entre dos iniciativas: (a) el Proyecto de Reducción del Riesgo en Infancia Vulnerable desde la Intervención Educativa, impulsado por la Coordinadora Estatal de Plataformas Sociales Salesianas, y (b) el Proyecto de Investigación Cualitativa e Innovación Pedagógica para la Reducción de la Institucionalización de la Infancia Vulnerable, desarrollado por la Fundación Pere Tarrés, Fundación Canaria MAIN y Bosco Social.

Ambos proyectos han sido financiados por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, mediante la concesión directa de subvenciones a entidades del tercer sector, dirigidas a iniciativas de innovación e investigación orientadas a la modernización de los servicios sociales y a la transformación de los modelos de atención y cuidado a personas mayores, infancia y personas sin hogar, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, conforme al Real Decreto 1101/2021, de 10 de diciembre.

Las entidades participantes en el programa centran su labor en la prevención, desarrollando su actividad en centros socioeducativos, centros de día o centros de atención diaria (CSE/CdD/CAD) que ofrecen apoyo tanto a la infancia y adolescencia como a sus familias. Estos centros mantienen coordinación constante y trabajo conjunto con otros servicios y profesionales implicados en la atención a niños, niñas y adolescentes (NNA) y sus familias, destacando especialmente la colaboración con el ámbito educativo, los servicios sociales y las entidades y programas de ocio educativo, culturales y deportivos.

Las entidades participantes en el programa centran su labor en la prevención, desarrollando su actividad en centros socioeducativos, centros de día o centros de atención diaria que ofrecen apoyo tanto a la infancia y adolescencia como a sus familias. Estos centros mantienen coordinación constante y trabajo conjunto con otros servicios y profesionales

La acción preventiva llevada a cabo se ha fundamentado en un enfoque transversal, que considera a todos los grupos de interés y agentes implicados en la intervención con la infancia, la adolescencia y sus familias. Dentro de este enfoque, la familia ocupa un lugar prioritario, al constituir el entorno esencial en el que los NNA desarrollan su vida y en el que se deben garantizar condiciones básicas como vivienda, alimentación y cuidados físicos, psicológicos y emocionales. Asimismo, las estrategias preventivas se adaptan a las distintas etapas evolutivas de los NNA. Además de la dimensión familiar, se aborda la relación con la escuela o instituto, buscando asegurar tanto la asistencia escolar como el progreso educativo y la adecuada integración social de los NNA. Los servicios sociales, por su parte, desempeñan un papel clave en la coordinación de las diversas intervenciones dirigidas al núcleo familiar. Finalmente, el modelo de intervención contempla también otros espacios de participación comunitaria de los NNA, como entidades de ocio educativo, culturales y deportivas.

La propuesta ha sido diseñada, implementada y evaluada, y ha tenido como propósito contribuir a transformar el modelo de acompañamiento a la infancia y sus familias desde una perspectiva comunitaria. En ella, se han implicado activamente las personas y entidades participantes, abordando de manera específica la prevención de la institucionalización de NNA en situación de vulnerabilidad. Esta iniciativa integra la intervención social y educativa, la formación profesional y la producción de conocimiento mediante investigación aplicada y evaluación de impacto social.



El programa se encuentra alineado con las prioridades de Horizonte Europa y responde a diversos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. En particular, se orienta hacia la prevención de la institucionalización de la infancia y la adolescencia vulnerable, ámbito identificado por la literatura científica como fundamental para la reducción de la pobreza infantil y familiar (ODS 1), la mejora de la salud y el bienestar (ODS 3), el acceso a una educación inclusiva y de calidad (ODS 4), la reducción de las desigualdades (ODS 10), el fortalecimiento de comunidades más cohesionadas e inclusivas (ODS 11) y la promoción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas (ODS 16). Avanzar en esta dirección, tal como ya indicaba Horizonte 2020, implica situar la ciencia, en particular las ciencias sociales, al servicio de la sociedad, investigando sobre y junto a profesionales, NNA y sus familias, mediante equipos multidisciplinares de diferentes territorios, disciplinas y universidades, con el fin de generar conocimiento aplicable que impacte directamente en los centros socioeducativos (CSE), centros de día (CdD), centros de atención diurna (CAD) y en la vida de los NNA y familias participantes (Palasí et al., 2025).

La propuesta ha sido diseñada, implementada y evaluada, y ha tenido como propósito contribuir a transformar el modelo de acompañamiento a la infancia y sus familias desde una perspectiva comunitaria

En este artículo se presentan dos de los principales productos derivados de esta experiencia y programa: en primer lugar, el Modelo de Innovación Pedagógica para la Reducción de la Institucionalización de la Infancia Vulnerable, junto a los programas y comisiones que se han desarrollado y, en segundo lugar, el programa formativo diseñado e implementado para profesionales que deseen intervenir siguiendo este modelo pedagógico.

Modelo de Innovación Pedagógica – SOMOS VOZ

El modelo surge a partir de una investigación cualitativa desarrollada en 2022, orientada a identificar los factores que inciden en los procesos de institucionalización de NNA. Este trabajo se llevó a cabo bajo el enfoque de la Práctica Basada en la Evidencia (PBE) (Marzo et al., 2019), lo que permitió no solo evidenciar las variables relevantes en estos procesos, sino también proponer un conjunto de acciones dirigidas a prevenir o reducir la institucionalización. La revisión de experiencias internacionales fue clave para enri-

quecer el modelo y facilitar su transferencia a las administraciones públicas (AAPP) y entidades del tercer sector, con el objetivo de favorecer su futura implementación.

El programa se desarrolló entre enero de 2022 y diciembre de 2024 en 13 comunidades autónomas del Estado español, con la participación de 540 NNA de 26 centros pertenecientes a 14 entidades sociales.

El proceso de construcción del modelo pedagógico se llevó a cabo mediante una metodología de cocreación, que involucró al equipo investigador, al grupo coordinador del programa y a representantes de las 14 entidades participantes (Grupo Motor). Estos profesionales realizaron tareas de prospección de las realidades de los NNA y sus familias, análisis de los marcos legales autonómicos y articulación de redes entre CSE/CdD/CAD junto con otros agentes comunitarios vinculados a los sistemas de prevención y protección infantil.

Con la información recogida en los distintos espacios de cocreación, el equipo de investigación elaboró una primera versión del modelo. Posteriormente, se inició un proceso de validación en varias fases. En una primera etapa, se aplicó un cuestionario de 35 ítems a los miembros del grupo motor. En una segunda fase, se implementó una consulta a expertos mediante la metodología DELPHI, con la participación de 19 especialistas. Asimismo, se incorporó la perspectiva de 28 NNA y 24 familias, a través de talleres participativos. Las aportaciones de estos diversos grupos de interés permitieron reelaborar el modelo y diseñar materiales pedagógicos específicos para facilitar su aplicación profesional. Finalmente, tras la implementación piloto y evaluación de resultados, se elaboró un manual destinado a su difusión y uso, tanto por parte de las administraciones públicas como por entidades del tercer sector que trabajan con infancia en situación de vulnerabilidad.

Principios del modelo

El modelo SOMOS VOZ se sustenta en ocho principios pedagógicos fundamentales:

1. **Empoderamiento de los NNA**: Se reconoce el derecho de la infancia a ser escuchada y a participar activamente en las decisiones que afectan a su vida (Sánchez, 2015) implicándola en todas las fases del programa (diagnóstico, diseño, implementación y evaluación).

2. **Desinstitucionalización progresiva**: Se promueve el crecimiento de los NNA en entornos familiares seguros, evitando la separación de sus progenitores salvo en casos justificados por el interés superior del menor, en consonancia con la evidencia científica sobre los efectos negativos de la institucionalización (Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, 2024).



3. **Modernización de los servicios sociales**: El modelo contribuye al desarrollo de políticas públicas orientadas a la mejora de los servicios sociales y de los sistemas de atención a la infancia y las familias, en el marco del Componente 22 del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, 2024).

4. **Compromiso con la LOPIVI y la Convención sobre los Derechos del Niño**: Se promueve la protección frente a cualquier forma de violencia y el fomento del buen trato, tanto en las instituciones como en los entornos familiares, escolares y comunitarios (Ley Orgánica 8/2021).

5. **Innovación en el acompañamiento socioeducativo**: Se propone una intervención centrada en la participación activa de los NNA (Novella et al., 2024) y en la corresponsabilidad comunitaria, fortaleciendo el trabajo colaborativo entre agentes clave para cocrear entornos protectores y resilientes (Friedlander et al., 2011).

6. **Formación y capacitación profesional**: El modelo prevé la formación continua de profesionales y personas voluntarias implicadas en su aplicación, como garantía de calidad en la intervención.

7. **Evaluación del impacto y retorno social**: Se incorpora un sistema de gestión de impacto para mejorar la toma de decisiones y medir el retorno económico y social de las intervenciones (Rogers, 2012).

8. **Transferibilidad del modelo**: Se busca generar propuestas replicables y transferibles, compartiendo buenas prácticas, materiales pedagógicos e informes de evaluación con otras entidades y administraciones públicas (Álvarez Cisternas y Jiménez Mena, 2024).

Ejes fundamentales del modelo

La propuesta pedagógica se articula a partir de [a] tres pilares fundamentales: los niños y adolescentes, las familias y la comunidad y tres contextos en los que se concreta el modelo: el centro socioeducativo, los entornos familiares y la comunidad; [b] ocho enfoques de carácter teórico: resiliencia, interseccionalidad, interculturalidad, teoría sistémica, parentalidad positiva, desarrollo, integración y apoderamiento comunitario, teoría del apego y participación infantil; [c] en cuanto a las metodologías, que constituyen otro elemento clave del modelo, se consideran imprescindibles el acompañamiento, la mentoría, el trabajo en red coordinado y cooperativo entre diferentes instituciones, profesiones y disciplinas, el abordaje personal, grupal y comunitario y la mediación; [d] el modelo se operativiza a partir de ocho programas y tres comisiones transversales. En cuanto a los programas, se agrupan en

La propuesta pedagógica se articula a partir de tres pilares fundamentales: los niños y adolescentes, las familias y la comunidad y tres contextos en los que se concreta el modelo: el centro socioeducativo, los entornos familiares y la comunidad

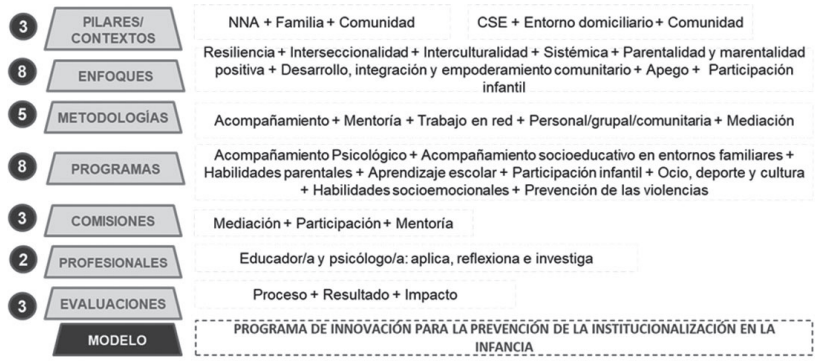
una estructura organizativa que los correlaciona entre sí, flexible y versátil, para garantizar una adaptación y adecuación a cada CSE/CAD/CAD y a las necesidades de cada caso. El despliegue de los programas corresponde al equipo educativo y a los profesionales especialistas (psicólogo/a clínico/a y trabajador/a social), que serán referentes de los programas específicos (acompañamiento socioeducativo en entornos familiares y acompañamiento psicológico), con una dedicación de treinta horas semanales.

En cuanto a las comisiones transversales, se consideran estructuras de carácter participativo, cuya creación responde a una parte de los objetivos que plantean algunos programas y en los que, además del equipo educativo y de los profesionales especializados, las familias y NNA tienen un rol fundamental.

Finalmente, [e] El modelo incluye un sistema de evaluación para recoger evidencias del proceso de implementación, de los resultados que se obtienen y el impacto generado.

El análisis y valoración de la información recogida permitió una reelaboración del modelo y de los propios programas a partir de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación de proceso, resultados e impacto.

Figura 1. Modelo de Innovación Pedagógica – SOMOS VOZ



Programas para la aplicación del modelo

El Modelo de Innovación Pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable – SOMOS VOZ está constituido, como se señalaba anteriormente, por ocho programas pedagógicos. Todos los NNA y familias que participan en los centros socioeducativos, centros de día y centros de atención diaria (CSE/CdD/CAD) y que han aplicado el modelo intervienen de manera general en los seis primeros programas (1-6). La

participación en los programas séptimo y octavo se determina en función de los resultados obtenidos a través de la herramienta HEMERII, diseñada para identificar indicadores específicos de riesgo (figura 2). Por tanto, la inclusión en estos dos últimos programas responde a las necesidades particulares detectadas en cada caso, y su intensidad y alcance varían en función de los factores de vulnerabilidad y de las áreas de intervención priorizadas.



Figura 2. Programa SOMOS VOZ



Fuente: Elaboración propia.

Los programas se encuentran interrelacionados entre sí y se materializan en un conjunto de directrices y actividades que orientan las líneas de intervención comunes a todos los CSE/CdD/CAD que implementan el modelo.

No obstante, determinados factores, como el marco legal vigente en los distintos territorios, la disponibilidad de recursos —tanto profesionales como organizativos— y la existencia de alianzas con otras entidades, pueden exigir cierto grado de flexibilidad y adaptación en la aplicación de los programas. Estas adaptaciones, sin embargo, no modifican la esencia ni los principios fundamentales del modelo, que está diseñado para adecuarse a las características específicas de cada contexto y organización. El objetivo es ofrecer propuestas claras, coherentes y aplicables, capaces de aprovechar las oportunidades educativas que surgen en el momento y en el entorno.

En la Tabla 1 se presentan algunas ideas clave de cada uno de los programas que integran el modelo.

Tabla 1. Programas del Modelo SOMOS VOZ

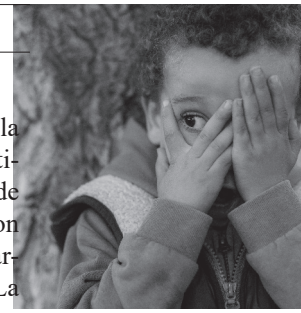
PROGRAMA 1. APRENDIZAJE ESCOLAR

La pobreza y la vulnerabilidad social afectan negativamente la educabilidad y el acceso al refuerzo escolar de NNA, lo que incrementa su riesgo de bajo rendimiento académico y abandono escolar temprano. El programa de aprendizaje escolar se fundamenta en los modelos pedagógicos constructivista y sistémico (Morata et al., 2016). Desde el enfoque constructivista, el aprendizaje se concibe como un proceso activo en el que NNA no solo adquieren conocimientos, sino que desarrollan actitudes, valores y confianza para afrontar nuevos retos. Esto exige que los y las educadoras, conocedoras del grupo y de cada participante, sean capaces de motivar e incentivar el interés por aprender. Por su parte, el modelo sistémico considera el aprendizaje como resultado de interacciones entre diversos agentes educativos —escuela, familia y comunidad—, que deben trabajar coordinadamente para reforzar competencias académicas e inclusión escolar. En este sentido, el programa fomenta la corresponsabilidad y exige implicación activa de la familia (Secretaría General del Estado, 2014), rompiendo con la percepción de que la responsabilidad educativa recae únicamente en el profesorado. Asimismo, busca sensibilizar al personal docente sobre las realidades que afrontan las familias, las cuales pueden influir en la relación educativa.

El programa opera tanto en espacios de refuerzo educativo para NNA —orientados al desarrollo de hábitos de estudio y competencias académicas— como en procesos de acompañamiento para sus familias y coordinación con instituciones educativas. Incluye intercambios de espacios de aprendizaje con la comunidad (bibliotecas, centros cívicos, culturales) y promueve la inclusión de los NNA mediante principios como visión integral del niño/a, seguridad emocional, transversalidad, trabajo en red, perspectiva de género y diversidad cultural. social (García Gracia y Sánchez-Gelabert, 2021; Morata et al., 2019); Si bien el refuerzo educativo se solapa con iniciativas externas, como las de CaixaProinfancia o programas autonómicos, el acompañamiento familiar y la integración comunitaria fortalecen su impacto. La transversalidad con programas de habilidades parentales permite capacitar a las familias para apoyar académicamente a sus hijos/as, buscando un equilibrio que no interfiera excesivamente en sus responsabilidades, pero que, a la vez, las implique y las empodere como agentes educativos clave.

El programa se desarrolla en grupos diferenciados por nivel educativo, guiados por educadores, fomentando la participación activa, el empoderamiento de los NNA y la colaboración entre iguales.

PROGRAMA 2. PREVENCIÓN DE LAS VIOLENCIAS



La aprobación de la Ley Orgánica de Protección Integral a la infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPIVI) constituye un avance significativo en el ámbito de la protección de NNA en España. Esta legislación responde a las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño y se alinea con la Convención sobre los Derechos del Niño y con la Agenda 2030, particularmente con la meta de erradicar toda forma de violencia contra la infancia. La LOPIVI establece un marco legal integral que define la violencia, promueve el buen trato y reconoce derechos específicos de los NNA frente a la violencia, como el derecho a la información y asesoramiento (art. 10), a ser escuchados (art. 11) y a recibir atención integral (art. 12) (Comité de los derechos del Niño, 2011, p. 69).

En este contexto, el programa de prevención de las violencias ejercidas sobre NNA se desarrolla en los centros socioeducativos, empleando una metodología participativa y activa. Su objetivo es generar entornos seguros, entendidos como espacios que garantizan la protección física, psicológica, social y digital, respetando los derechos de la infancia. El programa reconoce la responsabilidad compartida de todos los agentes implicados —educadores, familias y comunidad— en la creación y mantenimiento de estos entornos protectores.

Las acciones del programa incluyen formaciones dirigidas tanto a profesionales como a NNA y, de forma opcional, a familias. Dichas formaciones buscan informar sobre los distintos tipos de violencia, capacitar en su detección temprana y proporcionar herramientas para que los NNA puedan comunicar situaciones de riesgo a adultos de confianza. Además, se promueve una metodología experiencial que fomenta la participación activa y refuerza el sentimiento de pertenencia comunitaria.

La finalidad última es instaurar en los CSE/CdD/CAD una cultura de mediación y buen trato, contribuyendo de manera preventiva y proactiva a la creación de entornos seguros que favorezcan el bienestar integral de los NNA.

PROGRAMA 3. OCIO, DEPORTE Y CULTURA

El ocio, la cultura y el deporte representan herramientas clave para el empoderamiento de NNA, sus familias y las comunidades, al fomentar competencias para la vida, fortalecer el sentido de pertenencia e impulsar la integración en la vida comunitaria y asociativa. Diversos estudios destacan que estas áreas de intervención generan impactos positivos en cuatro ejes fundamentales: (1) la construcción de la identidad de los NNA, esencial para su desarrollo personal y social (Herderson, 2018; Cortellesi y Kerna, 2016; Kiilakoski y Kivijärvia, 2015; Novella et al., 2014; Ferret et al., 2012); (2) la mejora de competencias académicas y de empleabilidad, facilitando su desarrollo personal y participación social (García Gracia y Sánchez-Gelabert, 2021; Morata et al., 2019; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2019; Calero y Escardíbul, 2016); (3) el aprendizaje y ejercicio de la participación social y ciudadana, como medio para la expresión libre y el progreso cultural (Souto-Otero, 2019; Bayón et al., 2017; Sarmiento, 2016; Novella et al., 2014; Ramos et al., 2012); y (4) la cohesión social, entendida como la capacidad de asegurar el bienestar común y fomentar la solidaridad y objetivos compartidos en una sociedad democrática (*World Organization of the Scout Movement, 2018;* Jirásek y Dvořáčková, 2016; Serra et al., 2016, Iglesias-Vidal, 2014).

En este contexto, el programa de Ocio, Deporte y Cultura (ODyC) busca acercar la oferta cultural, deportiva y recreativa existente en el entorno de los CSE/CdD/CAD a los NNA y sus familias, promoviendo el uso habitual de estos recursos. El programa entiende el ocio como una vía para desarrollar competencias personales, académicas, sociales y participativas, fomentando un disfrute saludable y de calidad del tiempo libre, tanto individualmente como en familia, contribuyendo así a la integración social. La participación en las actividades del programa, tanto dentro de los CSE/CdD/CAD como en espacios comunitarios, refuerza el compromiso social, fortalece redes de apoyo social y familiar y promueve la creación de vínculos comunitarios. Este enfoque se sustenta en modelos de ocio humanista y orientado a la justicia social (Rocha, 2019), subrayando la importancia del ocio como herramienta para la inclusión y la equidad.

El programa se articula en tres fases: primero, el conocimiento y exploración de los recursos comunitarios; segundo, la participación en actividades dentro del propio centro y en colaboración con entidades locales; y tercero, el acompañamiento a NNA y familias en la elección y participación autónoma en actividades comunitarias. Este proceso progresivo busca garantizar experiencias de ocio y deporte saludables, inclusivas y socializadoras, contribuyendo significativamente a la integración comunitaria y al bienestar de NNA y sus familias.

Este programa se fundamenta en una metodología activa e inclusiva, orientada a integrar plenamente a los NNA y sus familias en la comunidad. Desde los CSE/CdD/CAD se proporciona información sobre recursos comunitarios, facilitando su progresiva participación en actividades locales. Los profesionales actúan como mediadores, asegurando que los participantes se sientan acogidos e incluidos. Además, las acciones familiares mensuales deben ofrecer diversidad de actividades, promoviendo la máxima inclusión y considerando aspectos culturales, de género y de conciliación familiar, para responder de forma adecuada a las distintas realidades y necesidades de las familias implicadas.

PROGRAMA 4. HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES



Las emociones se comprenden como procesos psicofísicos dinámicos que surgen de manera súbita ante estímulos significativos, manifestándose tanto a través de la conducta verbal como no verbal. Estas vivencias afectivas pueden influir en la organización o desorganización de la actividad personal en un contexto determinado (Rieffe, 2004). En este sentido, el desarrollo de competencias emocionales se considera esencial para una ciudadanía activa, responsable y capaz de una adecuada interacción social.

El programa se integra de manera complementaria con el programa de acompañamiento psicológico, especialmente en el ámbito de la atención grupal, y permite la transferencia de aprendizajes a otros programas del modelo, dada la constante interacción de los NNA con sus iguales, adultos referentes y miembros de la comunidad. Estas interacciones exigen competencias de gestión emocional que faciliten relaciones sanas y constructivas.

La intervención social y educativa con NNA tiene entre sus objetivos prioritarios el acompañamiento en los procesos de desarrollo personal, dotándolos de herramientas emocionales y estrategias de resolución de conflictos que les permitan afrontar las distintas transiciones vitales. Este acompañamiento contribuye a fortalecer su autonomía y capacidad para gestionar las dificultades inherentes a su crecimiento. (Raya y Caparrós, 2014; Raya Diez y Hernández, 2014). En consecuencia, el programa se orienta a ofrecer experiencias y actividades prácticas que permitan a los NNA poner en juego lo aprendido en sus entornos familiares y comunitarios, favoreciendo así su desarrollo integral y la construcción de una identidad personal sólida.

Para alcanzar estos objetivos, el programa se estructura en torno a cuatro áreas clave: (1) habilidades comunicativas, que incluyen la expresión y comprensión emocional; (2) habilidades sociales, fundamentales para la interacción positiva con el entorno; (3) resolución de conflictos, para gestionar de forma adecuada las discrepancias y tensiones; y (4) gestión emocional, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones y las de los demás. Así, se persigue promover en los NNA un crecimiento personal equilibrado y su plena integración social, contribuyendo a su bienestar emocional y al fortalecimiento de su participación activa en la comunidad.

PROGRAMA 5. ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO EN ENTORNOS FAMILIARES

El presente programa fundamenta su intervención educativa en la posibilidad de trabajar con NNA y sus familias en su entorno más próximo y cotidiano. El domicilio se concibe como un espacio de seguridad, descanso, interacción y desarrollo, tanto personal como familiar. En este sentido, la intervención educativa debe llevarse a cabo de manera profundamente respetuosa, atendiendo a las particularidades, limitaciones y ritmos de cada integrante, con el objetivo de establecer vínculos sólidos que permitan trabajar desde las fortalezas y potencialidades de la familia.

La intervención en el contexto familiar posibilita una atención adaptada e individualizada, al ofrecer a los profesionales la oportunidad de conocer e implicar activamente a todos los miembros del hogar (Rubio et al., 2020) —tanto progenitores como hijos— en la consecución de los objetivos establecidos. Asimismo, facilita la comprensión del entorno natural de la familia, la observación de sus rutinas, costumbres e interacciones sociales, y la co-construcción de actividades que se ajusten a los recursos domésticos y a las características específicas de sus miembros.

Este programa está especialmente dirigido a familias cuyos hijos o hijas presentan indicadores de riesgo social significativo. Su propósito fundamental radica en fortalecer el funcionamiento familiar y promover o reconstruir redes de apoyo tanto formales como informales. El conocimiento profundo, por parte de los profesionales, de los contextos familiares permitirá orientar, derivar, acompañar y vincular a las familias con grupos, servicios públicos y entidades del tercer sector, fomentando así su integración en redes de apoyo comunitario.

La intervención contempla la realización de visitas socioeducativas por parte de los profesionales de los CSE/CdD/CAD, alternando estas actuaciones en el entorno familiar con el trabajo desarrollado en el propio centro. Estas sesiones, que incluyen entrevistas y actividades específicas, cobran especial relevancia durante las fases de diagnóstico y evaluación del proceso de intervención.

El programa promueve de manera activa la implicación de todos los miembros de la familia, con especial énfasis en las figuras adultas de referencia y en los propios NNA, tanto en la identificación de necesidades como en la definición, ejecución y evaluación del plan de trabajo individualizado. Esta participación constituye un pilar fundamental para garantizar la eficacia y sostenibilidad de las acciones emprendidas, favoreciendo procesos de cambio positivo y de inclusión social.

PROGRAMA 6. PARTICIPACIÓN INFANTIL



La Convención sobre los Derechos del Niño establece, en su artículo 12, el derecho de la infancia a expresar libremente sus opiniones sobre los asuntos que le afectan, y la obligación de los estados de tenerlas en cuenta según su edad y madurez. Esto sitúa la participación como un derecho fundamental y como una oportunidad para que NNA influyan en decisiones que impactan sus vidas y su entorno, contribuyendo al aprendizaje democrático y al desarrollo de competencias sociales y políticas (Sauri & Márquez, 2005). En este contexto, el programa de participación infantil en los CSE/CdD/CAD busca promover la participación de los NNA no sólo como protección, sino también como una vía para que adquieran mayor conciencia de sus necesidades, ejerzan un papel activo en sus decisiones y se impliquen socialmente junto a sus familias. Este programa pretende reforzar redes de apoyo social y familiar, generando espacios de diálogo y estructuras que faciliten el debate y la relación entre infancia, familias y comunidad.

El programa abarca tanto la dimensión institucional como la social y política de la participación, y se desarrolla mediante diversas fases: participación simple, consultiva, proyectiva y meta participación (Novella et al., 2014). Los educadores tienen un papel clave en acompañar estos procesos en la vida diaria de los centros, integrando la participación de forma transversal en todas las actividades y programas educativos.

Se plantean acciones específicas para fomentar la participación, pero también se persigue que esta sea parte natural de la vida cotidiana de los NNA, permeando su interacción con pares, familias y la comunidad. Para lograrlo, se proponen iniciativas como: a) promover competencias participativas transferibles a otros contextos como la escuela o la familia; b) crear estructuras que permitan la implicación social y ciudadana de los NNA; y c) construir espacios de diálogo y toma de decisiones compartidas entre NNA, educadores y familias.

Asimismo, se destacan acciones orientadas al empoderamiento de los NNA, para que pasen de actitudes pasivas a la toma activa de decisiones y la ejecución de proyectos grupales y comunitarios, mediante metodologías lúdicas, creativas y grupales que integren reflexión y acción. Un recurso clave es la construcción de la Comisión de participación, espacio compartido entre los diferentes agentes que participan en los CSE/CdD/CAD (NNA, familias, educadores/as) con el objetivo de debatir y compartir propuestas y decisiones que afectan a la vida cotidiana del centro y sobre necesidades de la comunidad.

Para el éxito del programa, es esencial contar con educadores capaces de dinamizar estos procesos, aportando información, organización y motivación, y que actúen como referentes adultos que garanticen experiencias de participación auténtica, crítica y comprometida, orientadas al bien común (Novella et al., 2014).

PROGRAMA 7. ACOMPAÑAMIENTO PSICOLÓGICO

Los NNA que participan en los CSE/CdD/CAD suelen proceder de contextos familiares vulnerables y, en muchos casos, llegan derivados de los Servicios Sociales Básicos. Estos menores enfrentan problemáticas complejas, frecuentemente vinculadas a situaciones de violencia familiar, falta de redes de apoyo, precariedad económica, dificultades laborales, procesos judiciales o migratorios, así como la carencia de pautas educativas claras o la existencia de vínculos familiares inestables. Todo ello impacta negativamente en la salud emocional y psicológica de los NNA, provocando síntomas como ansiedad, depresión, inseguridad, agresividad o bajo rendimiento escolar, sin que esto necesariamente esté relacionado con una baja capacidad intelectual.

Actualmente, los recursos disponibles en los CSE/CdD/CAD resultan insuficientes para ofrecer una atención integral y rápida a la creciente demanda de apoyo psicológico, agravada por la gravedad de las problemáticas. Las dificultades para derivar casos al sistema de salud, saturado y con largas listas de espera, impulsan la necesidad de incorporar profesionales de la psicología clínica en estos centros.

En respuesta, el programa de apoyo psicológico propuesto en el modelo busca atender las necesidades emocionales de los NNA y favorecer su desarrollo personal. Este programa se articula en dos modalidades de intervención: una individual, con sesiones terapéuticas personalizadas, en las que también pueden participar las familias cuando el profesional lo considera oportuno, y otra grupal, orientada a fomentar las interacciones personales y abordar problemas tanto individuales como interpersonales, desde la escucha, el respeto y la confidencialidad.

En su modalidad grupal, el programa se concibe como un espacio protector que refuerza factores de protección, promoviendo la estabilidad, el afecto y la confianza que los NNA necesitan. Además, busca generar aprendizajes emocionales y sociales fundamentales, especialmente en la adolescencia, etapa de gran vulnerabilidad por los cambios físicos, hormonales y la necesidad de aceptación social, intensificada en procesos migratorios.

Los objetivos del trabajo grupal incluyen fortalecer vínculos prosociales, adquirir habilidades para la vida (como la cooperación, resolución de conflictos o habilidades comunicativas), desarrollar herramientas socioemocionales para construir vínculos afectivos seguros, favorecer el autoconocimiento y capacitar a los NNA para verse como agentes activos capaces de influir en su entorno (Barudy y Dantagnan, 2005). Las sesiones grupales, de carácter quincenal, permiten a los NNA expresarse, compartir experiencias y reflexionar colectivamente, reforzando contenidos del programa de habilidades socioemocionales.

La atención individual, por su parte, se dirige a NNA con un nivel elevado de riesgo emocional. Su participación es voluntaria, basada en el reconocimiento personal de la necesidad de ayuda. Si esto no sucede, el educador/a referente trabaja para reducir resistencias mediante el vínculo establecido con el menor. Debido a la limitación de recursos, el psicólogo/a ajusta la frecuencia y duración de las sesiones según la gravedad de cada caso y planifica la participación de las familias cuando sea necesario.

Además, el psicólogo/a desempeña un papel fundamental como asesor y coordinador entre los distintos programas del centro y otros sistemas implicados, como los Servicios Sociales, el ámbito sanitario y educativo. Esta coordinación busca unificar planes de trabajo, compartir información relevante y fomentar sinergias para ofrecer una respuesta más eficaz a las necesidades de los NNA.

PROGRAMA 8. HABILIDADES PARENTALES



La Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas establece que la educación debe promover el desarrollo integral de los NNA, preparándose para una vida responsable en una sociedad basada en la comprensión, la paz, la igualdad y la tolerancia. En coherencia con este principio, el enfoque de parentalidad positiva sitúa el interés superior de los NNA por encima de cualquier otra consideración, reconociendo a NNA como sujetos de derechos que deben ser protegidos y promovidos por sus figuras parentales. La parentalidad positiva impulsa la construcción de vínculos afectivos sanos y seguros, un entorno educativo estructurado en rutinas, estímulos, apoyo y oportunidades de aprendizaje, y fomenta el acompañamiento diario de los hijos e hijas en un clima de respeto y libre de violencia (Rodrigo et al., 2015).

En esta línea, el programa implementado en los CSE/CdD/CAD busca ofrecer a todas las familias vinculadas nuevas estrategias y alternativas educativas, formación en herramientas para abordar cuestiones que les preocupan y un acompañamiento adaptado a sus necesidades específicas. El programa se desarrolla en espacios de aprendizaje compartidos con otras familias con hijos/as de edades similares e incluye tanto sesiones exclusivamente para los progenitores como actividades conjuntas con los hijos e hijas.

Se reconoce la importancia de implicar a las familias en la creación del contenido del programa, basándose en sus experiencias y necesidades reales. El entorno seguro y respetuoso del CSE/CdD/CAD facilita la construcción de vínculos y alianzas, además de acompañar el proceso de cambio hacia la parentalidad positiva. Entre sus características destacan la confidencialidad, la identificación de necesidades familiares, la comunicación fluida, la coordinación con otros recursos comunitarios y la transparencia en los procesos.

El programa se fundamenta en tres ejes: que las familias comprendan a sus hijos/as y su desarrollo; que proporcionen seguridad y estabilidad; y que sean dialogantes y constructivas en la resolución de conflictos. La participación en el programa es obligatoria dentro del proceso socioeducativo, y se busca fortalecer el vínculo de las familias con el centro, su disponibilidad para participar y su disposición al cambio. Finalmente, se persigue no solo capacitar a las familias en sus funciones parentales, sino también formar grupos de familias mentoras que fortalezcan redes de apoyo y pertenencia, enriqueciendo el aprendizaje colectivo.

Ha sido importante que todos los y las profesionales que han aplicado el modelo SOMOS VOZ, para trasladar a las actividades la innovación que aportan, hayan sido formados y hayan participado activamente en la comprensión y actualización de los enfoques, objetivos y metodologías propuestas.

Formación

La propuesta formativa del modelo SOMOS VOZ ha tenido como objetivo capacitar a profesionales interesados en implementar el modelo pedagógico descrito en el apartado anterior. Esta formación se ha orientado tanto a la comprensión en profundidad del modelo como a la adquisición de herramientas prácticas para aplicar las innovaciones que este plantea, además de promover el empoderamiento de los y las profesionales que desarrollan su labor en estos contextos educativos.

Los contenidos de la propuesta formativa se definieron a partir de los resultados obtenidos en la investigación y del modelo pedagógico resultante. El diseño curricular fue elaborado por el equipo investigador, contando también con la participación del equipo de seguimiento y del Grupo Motor del programa.

La estructura de la formación se organizó en tres módulos, que a su vez se desglosaron en distintas unidades temáticas, conformando el siguiente esquema.

Módulo 1

Modelo sistémico y su aplicación en el acompañamiento socioeducativo.
Parentalidad-marentalidad positiva, apego y resiliencia.
Desarrollo comunitario.

Módulo 2

Acompañamiento socioeducativo en entorno familiar.
Participación infantil y participación social.
Trabajo en red.

Módulo 3

Acompañamiento, tutorías y modelo protagónico.
Ocio, cultura y deporte.
Interculturalidad e interseccionalidad.
Mediación.

En lo relativo a la metodología de la propuesta formativa, esta se desarrolló en modalidad e-learning, mediante una didáctica que combina el potencial de las tecnologías de la información con la experiencia pedagógica y la sólida trayectoria profesional del equipo docente. Esta integración ha permitido ajustar el proceso de aprendizaje a un entorno flexible, adaptado tanto a las necesidades de los equipos profesionales como a las particularidades de las personas destinatarias del modelo.



El diseño formativo se dirigió a los profesionales de los CSE/CdD/CAD, compuesto de un conjunto de acciones diversas, que incluyen tanto actividades de carácter inicial como otras orientadas al seguimiento.

En cuanto a las actividades formativas iniciales, se proponen cuatro componentes principales. En primer lugar, se ofrece una formación estructurada en tres módulos, destinados a desarrollar competencias específicas para la implementación del modelo. Estas cápsulas teóricas suman un total de 35 horas, distribuidas en sesiones sincrónicas y asincrónicas (grabadas), orientadas a la exposición de los contenidos de cada unidad temática. En segundo lugar, se elaboraron materiales didácticos, creados por el equipo docente responsable de la formación, que sirven de apoyo y ampliación de los contenidos trabajados durante las sesiones. En tercer lugar, se seleccionaron materiales de soporte adicionales —artículos, informes, vídeos, entre otros— cuyo propósito ha sido profundizar en los contenidos de cada unidad temática. En cuarto lugar, se han programado conferencias en modalidad webinar, orientadas a ampliar aspectos fundamentales de la formación. Finalmente, se incluyen actividades formativas de carácter evaluativo, concebidas como formación continua en línea, dirigidas a acompañar la aplicación de los contenidos formativos a la realidad específica de cada CSE/CdD/CAD.

Por otra parte, las actividades formativas de seguimiento de la implementación del modelo han integrado dos tipos de acciones complementarias: sesiones de supervisión de equipos con profesionales externos y sesiones de asesoramiento pedagógico, con las personas investigadoras y creadoras del modelo.

La supervisión de equipos se ha concretado en seis sesiones de trabajo trimestrales, de dos horas de duración, conducidas por docentes especializados. Estas sesiones se han desarrollado mediante seminarios permanentes, orientados a compartir y contrastar procesos y cambios incorporados, fomentando, de este modo, el intercambio de experiencias y la construcción colaborativa de conocimiento entre profesionales de distintos puntos del territorio español. El espacio de supervisión ha brindado apoyo a los y las profesionales, facilitando un ejercicio más objetivo de su labor, al tiempo que ha significado un ámbito de reflexión sobre los aspectos emocionales inherentes al trabajo con personas y sus situaciones de malestar. En este sentido, ha constituido un espacio de encuentro e intercambio, orientado a explorar diferentes enfoques en el diagnóstico social y a diseñar estrategias de intervención con NNA y familias.

Los objetivos que el supervisor/a plantea para estos encuentros han sido: [1] Ofrecer apoyo profesional para explorar los diferentes enfoques de diagnósticos, así como diferentes metodologías y estrategias de actuación sobre los caso y [2] Trabajar y reforzar las dinámicas de los equipos, las competencias profesionales y relacionales, así como las cuestiones organizativas que ayudan a mejorar las dinámicas del centro y la coordinación entre los/as profesionales de los CSE/CdD/CAD y otros agentes de la comunidad.

El asesoramiento pedagógico se organizó y se llevó a cabo a través de 18 sesiones mensuales, cada una con una duración de dos horas, conducidas por el equipo de investigación y estructuradas en formato de seminario permanente. Estos encuentros han tenido como propósito compartir, contrastar y revisar los procesos y transformaciones derivadas de la implementación del modelo.

En dichas sesiones participaron de manera regular los miembros del grupo motor y, de forma puntual, especialistas y educadores/as de los CSE/CdD/CAD. Los objetivos fundamentales de estos espacios de trabajo han sido:

1. Planificar, acompañar y evaluar la puesta en marcha de los enfoques y programas contemplados en el modelo de innovación pedagógica.
2. Diseñar, elaborar y validar recursos y materiales pedagógicos necesarios para la implementación de los programas.
3. Definir la estructura y funcionamiento de las comisiones de participación, mentoría y mediación, así como supervisar su implementación.
4. Ofrecer orientación y asesoramiento sobre la aplicación de diversos elementos del modelo, incluyendo metodologías, organización y actividades.
5. Evaluar las necesidades y demandas pedagógicas de todos los miembros de la comunidad educativa (niños/as, familias y profesionales).
6. Identificar necesidades formativas emergentes derivadas del proceso de implementación del modelo.
7. Facilitar el intercambio y la difusión de prácticas exitosas, así como de las dificultades encontradas durante la aplicación del modelo.

Tanto en las sesiones de supervisión de equipos como en las de asesoramiento pedagógico, se han documentado los acuerdos alcanzados y los aspectos de mejora o cambios propuestos en relación con el modelo pedagógico, mediante actas detalladas. Estas evidencias han tenido a lo largo del proceso de implementación y evaluación del modelo una doble finalidad: por un lado, han permitido reelaborar y perfeccionar el modelo al término del proceso de implementación; por otro, han contribuido a sistematizar prácticas exitosas que enriquecen la intervención socioeducativa en los CSE/CdD/CAD.

Para finalizar, únicamente hay que destacar que, a partir de la implementación del modelo SOMOS VOZ y de los datos obtenidos mediante la evaluación llevada a cabo, se proponen especialmente cinco ejes de actuación para mejorar las políticas públicas dirigidas a reducir o evitar la institucionalización de la infancia en riesgo social. En concreto: 1) una reestructuración e innovación en el sistema de prevención y protección; 2) apostar por la calidad pedagógica en los procesos de intervención tanto en el marco de los CSE/CdD/CAD como en la intervención con la comunidad; 3) incrementar y repensar el trabajo en red, interdisciplinar y trabajo integral; 4) incorporar recursos humanos especializados y también recursos económicos para el trabajo con familias y 5) invertir estratégicamente en el trabajo comunitario, como espacio de apoyo y desarrollo de los NNA y familias que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

Mejorar y fortalecer el encargo preventivo asignado a los CSE/CdD/CAD revertirá positivamente en la reducción del nivel de institucionalización infantil y adolescente. La propuesta presentada mediante el Programa de Innovación para la Prevención de la Institucionalización en la Infancia ha querido contribuir a realizar mejoras organizativas y de carácter pedagógico, con incidencia en la reducción de los indicadores de riesgo que presentan los NNA y sus familias, así como una revisión del Sistema de prevención y protección a la infancia en lo relativo a políticas, recursos destinados y enfoque de derechos.



Dra. Eva Palasí Luna
Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS)
Cátedra de Ocio educativo y Acción Sociocultural Pere Tarrés
Universidad Ramon Llull
evapalasi@gmail.com

Dra. Txus Morata Garcia
Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS)
Cátedra de Ocio educativo y Acción Sociocultural Pere Tarrés
Universidad Ramon Llull
tmorata@peretarres.org

5. Bibliografía

Álvarez Cisternas, M.C. & Jiménez Mena, K.N. (2024). Modelo transformacional en evaluación para el empoderamiento y transferencia de aprendizajes. *Mendive. Revista de Educación*, *22*(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962024000300016&lng=es&tlng=es.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Editorial Gedisa.

Bayón, F., Cuenca, J., Caride, J. A. (2017). Reimaginar la ciudad. Prácticas de ocio juvenil y producción del espacio público urbano. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, *12* (Extra 1), 21-41. DOI:10.14198/OBETS2017.12.1.10

Calero, J.; Escardíbul, J. O. (2016). Adquisición de competencias en estudiantes autóctonos e inmigrante. Observatorio Social La Caixa. *Dossier La Educación como ascensor social, 29-39.*

Comité de los Derechos del Niño (CRC), *Observación general n.º* 13 (2011. Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia, CRC/C/GC/13, 18 abril 2011, https://www.refworld.org/es/leg/coment/crc/2011/es/82269 [accedida 27 July 2025]

Cortellesi, G.; Kerna, M. (2016). Together old and young: how informal contact between young children and older people can lead to intergenerational solidarity. *Studia paedagogica, 21*, 2, DOI: 10.5817/SP2016-2-7.

Ferret, M. P., Baylina, M., & Ortiz, A. (2012). Los lugares de la amistad y la vida cotidiana de chicas y chicos adolescentes en un barrio de Barcelona. *Revista Latino-Americana de Geografía e Genero, 3(*2), 116–124.
Friedlander, M. L., Escudero, V., Heatherington, L., & Diamond, G. M. (2011). Alliance in couple and family therapy. *Psychotherapy, 48*(1), 25–33. https://doi.org/10.1037/a0022060
García Gracia, M.; Sánchez-Gelabert, A. (2021). *El abandono educativo temprano refleja las desigualdades sociales.* Observatorio Social "La Caixa".
Henderson, K. (2018) Camp Research: What? So What? What's Next? Journal Youth *Development, 13,* 1-2 https://jyd.pitt.edu/ojs/jyd/article/view/607
Kiilakoskia, T; Kivijärvia, A. (2015). Youth clubs as spaces of non-formal learning: professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. *Studies in Continuing Education, 37*, (1), 47-61 http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2014.967345
Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.
Marzo Arpón, M.; Pulido Rodríguez, M. Á.; Morata Garcia, T.; Palasí Luna, E. (2019). Aportacions de les entitats de lleure educatiu i centres socioeducatius en el desenvolupament de competències acadèmiques i d'ocupabilitat dels infants i adolescents que hi participen. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 73*, 117-138.
Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 (2024). *Estrategia estatal para un nuevo modelo de cuidados en la comunidad. Un proceso de desinstitucionalización (2024-2030).* Gobierno de España.
Morata, T.; Palasí; E.; Marzo, M. Pulido, MA. (2019). *Competencias clave desarrolladas en el Tiempo Libre Educativo relevantes para el éxito escolar y la mejora de la ocupabilidad juvenil*. Grupo de investigación Innovación y análisis social (GIAS). Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés - URL.
Novella, A., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agud, I., Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Graó.
Palasí Luna, E., Morata García, T., & Marzo Arpón, T. (2025). Prevención de la institucionalización infantil: innovación en el acompañamiento a familias desde los centros socioeducativos. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–21. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-589
Raya, E. y Caparrós, N. (2014). Acompañamiento como metodología de Trabajo Social en tiempos de cólera. *Cuadernos de Trabajo Social, 27(*1), 81-91.
RayaDiez, E. y Hernández, M. (2014). Acompañar los procesos de inclusión social. Del análisis de la exclusión a la intervención social. *Revista Trabajo Social 16*, 143-156. Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
Rubio, FJ., Trillo, M., Jiménez M. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica Group programs of positive parenting: a systematic review of scientific production. *Revista de Educación*, *389*, 267-295.



Sánchez, A. (2015). 'Nuevos' valores en la práctica psicosocial y comunitaria: Autonomía compartida, auto-cuidado, desarrollo humano, empoderamiento y justicia social. *Universitas Psychologica, 14*(4), 1235-1244. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.up14-4.nvpp
Santos Rego, M. A.; Lorenzo Moledo, M. (2019). Educación no formal y empleabilidad de la juventud. Un análisis centrado en la evaluación de programas. Grupo de Investigación Esculca. Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de estudios de juventud, 19*, 15-34
Sarmiento Sierra, M. (2016). *Los espacios lúdicos como herramienta pedagógica para formar cultura de participación infantil y adolescente activa*. [Trabajo presentado como requisito para optar al título como especialista en Pedagogía de la Lúdica], Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá.
Sauri, G. y Márquez, A. (2005). *La participación infantil: Un derecho por ejercer*. UAM. http://www.uam.mx/cdi/derinfancia/7gerardoyandrea.pdf.
Secretaria General del Estado. (2014). *La participación de la familia en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Souto-Otero, M. (2019). Voluntariado, educación no formal y juventud: conceptos clave, participación y reconocimiento en la Unión Europea. Nuevos itinerarios de Educación no Formal para jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud, 124*, 53-72.
Ramos, P., Rivera, F., Moreno, C. (2012). Beneficios del contexto asociativo en las actividades de tiempo libre de los adolescentes españoles. *Infancia y Aprendizaje, 35*(3), 365-378. DOI: 10.1174/021037012802238984
Rieffe, C. Meerum, M. (2004). Emotion regulation in deaf children. *REME, 7*, 17-18
Rocha Scarpetta, JA. (2019). El estudio del ocio educativo: una perspectiva internacional y transcultural. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 73*, 13-41.
Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S. & Rodríguez, B. (coord.) (2015). *Manual Práctico de Parentalidad Positiv*a. Ed. Síntesis.
Rogers, P. J. InterAction, (2012). *Introduction to impact evaluation* (No. 1.). http://www.interaction.org/sites/default/file/1%20-%20Introduction%20to%20Impact%20Evaluation.pdf
World Organization of the Scout Movement, 2018; Jirásek y Dvořáčková, 2016; Serra et al., 2016, Iglesias-Vidal, 2014.

Rebecca Sarró

Habilidades parentales y aprendizaje escolar: un enfoque integrado desde el modelo SOMOS VOZ

Recepción: 09/09/2025 / Aceptación: 06/02/2026

Resumen

Este artículo presenta un análisis del modelo de innovación pedagógica del programa SOMOS VOZ desde la articulación de dos de sus programas pedagógicos fundamentales: habilidades parentales y aprendizaje escolar, que se han llevado a cabo en los centros socioeducativos de Poble-sec y del Raval de la Fundación Pere Tarrés. Este análisis se ha realizado con un total de 17 NNA y sus familias. Mediante un enfoque sistémico, constructivista y comunitario, se examinan los objetivos, metodologías, experiencias exitosas, beneficios e impactos de esta intervención integrada. El texto evidencia cómo el trabajo conjunto entre familia, escuela y comunidad educativa fortalece tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como la función educativa de las familias, y contribuye a la inclusión y bienestar de niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de vulnerabilidad. A través de la coordinación educativa, el acompañamiento familiar y el desarrollo de competencias clave, se promueve una red de corresponsabilidad educativa que impacta positivamente en el rendimiento académico, el vínculo afectivo y la cohesión comunitaria.

Palabras clave
Centros socioeducativos, habilidades parentales, aprendizaje escolar, infancia vulnerable, corresponsabilidad educativa, inclusión social, modelo SOMOS VOZ, pedagogía sistémica.

Parenting skills and school learning: an integrated approach based on the SOMOS VOZ model

This article presents an analysis of the pedagogical innovation model proposed by the SOMOS VOZ programme, based on the application of two of its fundamental pedagogical focuses: parenting skills and school learning. The programme was implemented at socio-educational centres run by the Pere Tarrés Foundation in the Poble-sec and Raval neighbourhoods of Barcelona. The study focused on a total of 17 children and their families. The objectives, methodologies, successful experiences, benefits and impacts of this integrated intervention are examined from a systemic, constructivist and community-based approach. The results show how joint work between families, schools and the educational community can strengthen both teaching-learning processes and the educational role of families, as well as contributing to the inclusion and wellbeing of children and adolescents in vulnerable situations. Educational coordination, family support and the development of key skills help to develop a network of educational co-responsibility that has a positive impact on academic performance, emotional bonds and community cohesion.

Keywords

Socio-educational centres, parenting skills, school learning, vulnerable children, educational co-responsibility, social inclusion, SOMOS VOZ model, systemic pedagogy.

Cómo citar este artículo:

Sarró Alonso, R. (2026).
Habilidades parentales y aprendizaje escolar: un enfoque integrado desde el modelo SOMOS VOZ.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 86, p. 33-51.

ISSN 2339-6954

El Programa de habilidades parentales pone el foco en fortalecer el rol educativo de padres, madres y adultos de referencia, dotándolos de herramientas para acompañar los procesos de aprendizaje de sus hijos/as

No se puede pensar en un refuerzo educativo efectivo sin la participación de las familias

El objetivo es evidenciar cómo el trabajo articulado entre la familia y el entorno escolar favorece el desarrollo académico, emocional y social de los NNA

El modelo de innovación pedagógica SOMOS VOZ surge como una respuesta sistémica y comunitaria ante la vulnerabilidad que enfrentan muchos NNA que participan en los centros socioeducativos en sus procesos de desarrollo educativo y social. Dentro de este modelo, destacan dos programas fundamentales y profundamente interconectados: el de *Habilidades parentales* y el de *Aprendizaje escolar*. Ambos representan pilares esenciales en la promoción de la equidad educativa y la prevención de la institucionalización en la infancia.

El Programa de habilidades parentales pone el foco en fortalecer el rol educativo de padres, madres y adultos de referencia, dotándolos de herramientas para acompañar activa y eficazmente los procesos de aprendizaje de sus hijos/as. A su vez, el programa de Aprendizaje escolar se centra en proporcionar apoyo académico personalizado y significativo a los NNA, implicando a las familias, escuelas y comunidad en una red de corresponsabilidad educativa.

Ambos programas se entrelazan de forma natural: no se puede pensar en un refuerzo educativo efectivo sin la participación de las familias, ni en un desarrollo de habilidades parentales sin vinculación directa con los procesos escolares de los hijos e hijas. Así, esta propuesta metodológica apuesta por un trabajo coordinado entre el acompañamiento académico y el fortalecimiento familiar, donde cada espacio de intervención se alimenta mutuamente.

Este artículo aborda de manera integrada las estrategias, enfoques, metodologías, experiencias exitosas y aprendizajes derivados de la implementación conjunta de estos dos programas. El objetivo es evidenciar cómo el trabajo articulado entre la familia y el entorno escolar favorece el desarrollo académico, emocional y social de los NNA, generando impactos positivos no solo en el rendimiento escolar, sino también en la cohesión familiar y comunitaria.

Los centros socioeducativos donde se ha llevado a cabo este modelo de innovación están ubicados en la ciudad de Barcelona, concretamente en los barrios de Poble-sec y Raval. Ambos barrios se caracterizan por enfrentarse a condiciones de vulnerabilidad vinculadas a la desigualdad, la falta de recursos y la exposición a entornos poco seguros. La pobreza y la desprotección social existente en estos barrios generan desafíos importantes para garantizar el bienestar de la población, más acentuado en los NNA.

Fundamentos del modelo SOMOS VOZ: un enfoque integral para la inclusión educativa



El modelo del programa SOMOS VOZ se basa en una concepción integral de la infancia y la adolescencia, donde la educación no se limita al espacio escolar, sino que involucra activamente al entorno familiar y comunitario

El modelo del programa SOMOS VOZ se basa en una concepción integral de la infancia y la adolescencia, donde la educación no se limita al espacio escolar, sino que involucra activamente al entorno familiar y comunitario. Este modelo está diseñado para prevenir la institucionalización de los NNA en situación de vulnerabilidad, fortaleciendo sus trayectorias educativas, sociales y emocionales mediante la intervención en múltiples contextos.

Dos de los programas que sustentan esta propuesta son el de *Aprendizaje escolar* y el de *Habilidades parentales*, los cuales están profundamente interrelacionados. Mientras que el primero proporciona un marco estructurado de apoyo educativo y refuerzo escolar, el segundo reconoce y potencia el papel activo de las familias como agentes educativos fundamentales.

Partiendo del diagnóstico de los territorios donde se localizan los centros en los que se ha llevado a cabo la implementación de este modelo de innovación pedagógica, los programas de Aprendizaje escolar y Habilidades parentales intentan dar respuesta a la necesidad de tener un espacio seguro tanto para los NNA como para sus familias. Los centros socioeducativos, además, acompañan en el desarrollo integral de los NNA que participan, siendo estos los protagonistas de su propio proceso.

Sabemos que las situaciones de pobreza y desigualdad social afectan negativamente el rendimiento académico de NNA y aumentan el riesgo de abandono escolar prematuro. En España, la tasa de abandono escolar es elevada en comparación con la media europea, siendo un problema especialmente vinculado al origen socioeconómico. Los NNA de bajos recursos tienen una mayor probabilidad de repetir curso y enfrentan el riesgo de exclusión social y laboral (Comisión Europea, 2024).

Los centros socioeducativos desempeñan un papel crucial al ofrecer apoyo integral a estos niños/as, enfocándose no solo en el refuerzo académico, sino también en el acompañamiento emocional y personal. Estos centros buscan fomentar las aspiraciones del NNA, fortalecer su compromiso con la educación y valorar su entorno familiar, escolar y comunitario como parte del proceso educativo. Además, se busca que su rendimiento se equipare al de la media del resto de NNA y que superen las desigualdades educativas (Palasí et al., 2025).

La familia tiene un rol esencial en el desarrollo tanto académico como emocional de los hijos e hijas. Las competencias parentales son fundamentales para el desarrollo integral de los niños y niñas. Estas competencias están influenciadas por factores biológicos, hereditarios y el contexto sociocultural de los padres. Barnés (2022) desglosa estas competencias en tres funciones clave:

1. *Función nutriente:* Relacionada con el vínculo emocional y sensorial que permite al NNA sentirse seguro.
2. *Función socializadora:* Los padres contribuyen a la formación de la identidad de sus hijos e hijas, y les enseñan a adaptarse a la sociedad de manera respetuosa.
3. *Función educativa*: Implica proporcionar recursos culturales y formativos para que los hijos tengan mejores oportunidades de integrarse en la sociedad.

En definitiva, SOMOS VOZ es un modelo educativo con vocación transformadora, que nace de la convicción de que ningún niño o niña debería ser separado de su familia por razones de pobreza, exclusión o falta de acompañamiento. Frente a las respuestas institucionalizadoras, propone una red de cuidado, aprendizaje y participación que dignifica, fortalece y empodera a los NNA y a su entorno.

Es por eso que el análisis se ha llevado a cabo con un total de 17 NNA y sus respectivas familias, participantes de los centros socioeducativos indicados.

Aprendizaje escolar: el derecho de aprender

El Programa de aprendizaje escolar tiene como objetivo principal mejorar las competencias académicas de los NNA en situación de vulnerabilidad, con el fin de facilitar su inclusión educativa, social y personal

El *Programa de aprendizaje escolar* tiene como objetivo principal mejorar las competencias académicas de los NNA en situación de vulnerabilidad, con el fin de facilitar su inclusión educativa, social y personal. Este programa surge como respuesta a las dificultades de aprendizaje y al riesgo de fracaso escolar que enfrentan muchos NNA debido a factores socioeconómicos, familiares y emocionales.

El enfoque pedagógico del programa combina modelos *constructivistas* (centrados en el aprendizaje activo y significativo) y *sistémicos* (basados en la coordinación entre todos los agentes educativos: escuela, familia, comunidad y centros socioeducativos). Esta combinación permite un trabajo educativo integral y contextualizado.

El programa contempla dos líneas de acción principales:

1. *Espacios de refuerzo educativo* dentro de los centros socioeducativos, donde los NNA trabajan hábitos de estudio, técnicas de organización, comprensión de contenidos y motivación académica.

2. *Acompañamiento a las familias*, mediante tutorías, sesiones formativas y participación directa en el proceso educativo, promoviendo la corresponsabilidad familiar.



Además, se da especial importancia al *trabajo en red* con escuelas, servicios sociales, salud y otros recursos comunitarios. La coordinación estable con estos actores permite definir objetivos compartidos, evaluar avances y realizar ajustes necesarios. La inclusión de voluntariado y la utilización de espacios comunitarios, como bibliotecas o centros culturales, refuerzan el componente social y preventivo del programa.

En cuanto a la *metodología,* se utilizan dinámicas activas, aprendizaje entre iguales, proyectos grupales, juegos educativos y técnicas como la lectura crítica y la tutoría individual. Se promueve un clima positivo y de confianza, y se valora especialmente el vínculo afectivo como herramienta educativa.

El programa se implementa en *tres fases*:
- Activación y diagnóstico inicial
- Desarrollo de actividades y coordinación
- Evaluación participativa al cierre del curso escolar

A lo largo del proceso, se favorece el uso de recursos digitales y materiales adaptados, y se planifican actividades individualizadas y grupales, ajustadas a las necesidades de cada NNA y su familia.

En síntesis, el Programa de aprendizaje escolar representa una estrategia integral para combatir la desigualdad educativa, implicando a toda la comunidad educativa y reconociendo el derecho de cada niño y niña a desarrollarse en un entorno educativo justo, inclusivo y motivador.

Habilidades parentales: pilar clave para la inclusión socioeducativa

El Programa de habilidades parentales se orienta a fortalecer el papel de las familias como agentes educativos fundamentales en la vida de los NNA. Su objetivo principal es promover una parentalidad positiva, consciente y corresponsable, que contribuya al desarrollo integral y a la inclusión educativa

El *Programa de habilidades parentales* se orienta a fortalecer el papel de las familias como agentes educativos fundamentales en la vida de los NNA. Su objetivo principal es promover una parentalidad positiva, consciente y corresponsable, que contribuya al desarrollo integral y a la inclusión educativa de los menores (Rodrigo et al., 2015).

Este programa parte del reconocimiento de que muchas familias en situación de vulnerabilidad requieren apoyo específico para ejercer su rol educativo, debido a condiciones de estrés social, dificultades económicas, escaso acompañamiento institucional o experiencias previas de exclusión. Por ello, el modelo plantea una intervención respetuosa, adaptada y centrada en el vínculo, que fomente la confianza y la participación de los adultos de referencia.

La intervención se estructura en torno a actividades de formación y acompañamiento que se desarrollan en los propios centros socioeducativos y que abordan temáticas como las siguientes: estilos educativos, comunicación afectiva, gestión del tiempo familiar, límites positivos, apoyo en tareas escolares, prevención de conflictos y participación en la comunidad educativa. Estas actividades pueden realizarse de forma grupal o individual, según las necesidades y disponibilidad de cada familia.

Una de las claves del programa es que no se enfoca en "enseñar a ser padres", sino en ofrecer un espacio seguro para compartir experiencias, resolver dudas, adquirir herramientas prácticas y reforzar competencias que ya existen. El enfoque es horizontal, no directivo, y tiene como base el respeto a la diversidad cultural y a los distintos modelos familiares.

El trabajo con las familias también se articula con el resto del entorno educativo y social. A través de tutorías conjuntas con las escuelas, reuniones de coordinación y espacios compartidos, se busca que las familias puedan establecer relaciones más fluidas y positivas con los centros escolares y otros servicios del territorio. Así, se rompen barreras de desconfianza y se promueve una red de apoyo sostenida.

En definitiva, el Programa de habilidades parentales contribuye de manera significativa a mejorar las trayectorias escolares y personales de los NNA, al fortalecer su entorno más cercano y dotar a sus familias de recursos, acompañamiento y reconocimiento. Es, además, una herramienta preventiva que refuerza la cohesión familiar y comunitaria, favoreciendo una mayor autonomía y reduciendo la necesidad de medidas más intrusivas en el ámbito de la protección.

Este enfoque no solo se limita a la intervención directa o al apoyo puntual, sino que se trata de un proceso continuo, integral y participativo que busca acompañar el crecimiento, aprendizaje y desarrollo tanto a nivel emocional como académico, social y familiar

El acompañamiento como herramienta de transformación: hacia una corresponsabilidad educativa real

El acompañamiento se presenta como una herramienta fundamental para la transformación de los NNA, así como de las familias, especialmente aquellas que atraviesan situaciones de vulnerabilidad social (Aguirre et al., 2010). Este enfoque no solo se limita a la intervención directa o al apoyo puntual, sino que se trata de un proceso continuo, integral y participativo que busca acompañar el crecimiento, aprendizaje y desarrollo tanto a nivel emocional como académico, social y familiar.

El acompañamiento, desde un enfoque educativo y social, se entiende como una acción que involucra tanto a los *agentes educativos* (profesores, educadores, psicólogos, trabajadores sociales) como a la *familia y la comunidad*.



A través de este proceso, se buscan cambios sostenibles que impacten de manera positiva en la vida del NNA. El acompañamiento no es solo una intervención puntual, sino un acompañamiento constante que tiene en cuenta todos los aspectos de la vida del niño/a o adolescente:

- *A nivel emocional*: Se fomenta el desarrollo de la autoestima, la seguridad y el bienestar emocional.
- *A nivel académico*: A través del refuerzo escolar, la organización de tareas y la implementación de estrategias de estudio, se apoya el rendimiento y éxito educativo.
- *A nivel social*: Se potencia la socialización y la adquisición de habilidades para vivir de manera respetuosa y armoniosa en sociedad.

El acompañamiento también se extiende a la familia, que juega un papel central en el proceso de transformación. Para los padres y cuidadores, recibir apoyo en su rol parental les permite mejorar sus prácticas educativas y afectivas, transformando el entorno familiar en un lugar más seguro y saludable para el desarrollo de sus hijos e hijas. El acompañamiento parental tiene varios beneficios, entre ellos:

- *Fortalecer las competencias parentales*: Ayuda a los padres a mejorar su capacidad para establecer límites, brindar afecto y apoyo emocional, y fomentar el aprendizaje de sus hijos e hijas.
- *Prevención de situaciones de riesgo*: La intervención temprana en el ámbito familiar puede prevenir problemas de comportamiento, abuso o desajustes en el desarrollo emocional de los NNA.
- *Mejorar la convivencia familiar:* Un ambiente familiar positivo es clave para que los NNA se sientan seguros y motivados en su proceso de aprendizaje.

Los centros socioeducativos brindan un apoyo extra que va más allá de la enseñanza académica. Este tipo de acompañamiento personaliza el apoyo, adaptando las estrategias educativas a las necesidades particulares del NNA, reconociendo que cada persona tiene su propio ritmo, estilo de aprendizaje y contexto familiar; genera confianza, ya que los educadores no solo enseñan, sino que se convierten en mentores, apoyando emocionalmente a los NNA para que se enfrenten a los desafíos del sistema educativo; y fortalece la resiliencia, ya que al contar con un acompañamiento constante y estructurado, los NNA son más capaces de superar las dificultades y desarrollar habilidades que les permitirán alcanzar el éxito académico y personal.

El verdadero impacto del acompañamiento radica en la transformación de perspectivas. Al estar involucrados de manera continua y comprometida con el proceso educativo y familiar de los NNA, los agentes de acompañamiento pueden ayudar a transformar las ideas, valores y comportamientos que perpetúan las situaciones de vulnerabilidad. Esto implica:

- *Empoderamiento de las familias*: A través del acompañamiento, los padres pueden sentirse más capacitados y confiados en su rol, lo cual tiene un efecto directo sobre el bienestar de sus hijos.
- *Cambio en las expectativas educativas:* A través de un apoyo constante, los NNA tienen más oportunidades de superar los obstáculos que les impiden alcanzar el éxito académico, lo que puede cambiar su visión sobre el futuro y la educación.
- *Promoción de derechos y bienestar:* El acompañamiento también se centra en la promoción y protección de los derechos de los NNA, lo que contribuye a su desarrollo integral y a su participación en la sociedad.

Los programas que se han llevado a cabo en los centros socioeducativos comparten el objetivo general de favorecer el desarrollo de competencias académicas y personales en los NNA, mediante el acompañamiento y la creación de vínculos sólidos entre familia, centro socioeducativo y comunidad. Sus objetivos específicos incluyen: a) Incrementar el rendimiento académico de los NNA mediante el acompañamiento educativo y emocional; b) Capacitar a padres, madres y adultos de referencia para que puedan apoyar a sus hijos/as en su itinerario formativo; y c) Establecer mecanismos estables de coordinación y comunicación entre familia, escuela y centros socioeducativos.

Estas metas se traducen en objetivos operativos como: mejorar la comprensión de contenidos curriculares, desarrollar hábitos de estudio, organizar el tiempo de forma eficiente y fomentar la motivación interna tanto en los NNA como en sus referentes adultos.

Enfoques pedagógicos: constructivismo, sistémica y comunidad

Los enfoques pedagógicos se fundamentan en teorías del aprendizaje, principios educativos y valores sobre cómo debe organizarse la educación para favorecer el desarrollo integral de los NNA

Los enfoques pedagógicos guían y estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje y los procesos educativos en general. Estos enfoques se fundamentan en teorías del aprendizaje, principios educativos y valores sobre cómo debe organizarse la educación para favorecer el desarrollo integral de los NNA. Cada enfoque pedagógico tiene sus propias metodologías, objetivos y técnicas de intervención, y se adapta a diferentes contextos educativos, como el aula, la familia o la comunidad.

Los programas de Aprendizaje escolar y el de Habilidades parentales que se han llevado a cabo en los centros socioeducativos del Raval y Poble-sec se sustentan en tres enfoques clave: constructivista, sistémico y comunitario. Cada uno de estos enfoques tiene una importancia clave para el trabajo dentro de los centros, y su aplicación se vuelve crucial para el éxito del proceso educativo de los NNA que participan.



El constructivismo pone énfasis en que los NNA son los constructores activos de su aprendizaje (Ladino et al., 2019). En este contexto, no se trata solo de aprender contenidos académicos, sino también de *fortalecer la autoestima, la autonomía y las habilidades sociales* de los NNA. Se utiliza el enfoque constructivista para trabajar con los NNA a través de proyectos prácticos y experiencias significativas que permitan conectar los aprendizajes con su propia realidad. A través de metodologías participativas, los centros socioeducativos fomentan que los NNA sean activos en la toma de decisiones sobre su proceso educativo, lo cual refuerza su sentido de pertenencia y responsabilidad. Además, los centros socioeducativos se enfocan en apoyar a los NNA en el desarrollo de su inteligencia emocional, lo cual es esencial para muchos que han experimentado situaciones complicadas.

El *enfoque sistémico* pretende abordar la interrelación de los diferentes factores que afectan a los NNA (Viñas, 2022). Esto significa que el proceso educativo no solo se ve desde la escuela o desde el propio NNA, sino que se considera la familia, el entorno social y las dinámicas comunitarias en su conjunto. En los centros socioeducativos se trabaja con los NNA y sus familias para identificar y abordar las causas del bajo rendimiento escolar o el malestar emocional. Este enfoque, además, reconoce que el entorno comunitario tiene un gran impacto en el aprendizaje y el bienestar de los NNA, así que desde los centros socioeducativos se crean alianzas con otros recursos locales (asociaciones, servicios de salud, programas de empleo juvenil) para ofrecer un apoyo integral.

Por último, el *enfoque comunitario* se focaliza en la participación activa de los NNA, sus familias y la comunidad en general. En los centros socioeducativos, este enfoque tiene un papel crucial, ya que los NNA provienen de entornos donde muchas veces las redes de apoyo son débiles o inexistentes. El centro busca reconstruir estas redes y trabajar de manera colaborativa, organizando actividades que involucren a los NNA y sus familias en proyectos que beneficien a la comunidad. Esto les ayuda a desarrollar habilidades de liderazgo y ciudadanía activa (Longas y González, 2022).

El uso de enfoques pedagógicos como el *constructivista, sistémico y comunitario* es esencial para garantizar un proceso educativo que no solo tenga en cuenta el aprendizaje académico, sino que también aborde las necesidades emocionales, sociales y familiares de los NNA en situación de vulnerabilidad. Cada uno de estos enfoques contribuye de manera única a la integración social y el desarrollo integral de los NNA, creando un entorno que les permita superar las desigualdades y alcanzar su máximo potencial.

La comunidad como espacio de aprendizaje

Los centros socioeducativos no solo cumplen una función educativa y formativa, sino que también tienen un papel crucial en la creación de redes de apoyo y en la promoción del desarrollo integral de los NNA

El trabajo comunitario que se lleva a cabo en los centros socioeducativos es una estrategia clave para fortalecer la cohesión social y mejorar el bienestar de NNA y sus familias que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social. Los centros socioeducativos no solo cumplen una función educativa y formativa, sino que también tienen un papel crucial en la creación de redes de apoyo y en la promoción del desarrollo integral de los NNA y su entorno familiar y comunitario. Así, el trabajo comunitario dentro de los centros busca: a) fortalecer el vínculo entre la comunidad y la educación, donde los centros se convierten en espacios de apoyo social y educativo en el que los miembros de la comunidad, los y las educadoras y las familias colaboran para garantizar un desarrollo saludable de los NNA; b) fomentar la participación activa de la familia convirtiéndose en agentes activos dentro del proceso educativo y colaborando, de este modo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el bienestar de sus hijos; c) promover la inclusión social ayudando a los NNA a superar barreras sociales y educativas y promoviendo la igualdad de oportunidades para todos; y d) crear redes de apoyo, fomentando la colaboración entre familias, educadores, instituciones sociales, y otros actores de la comunidad para crear una red de apoyo que permita a los NNA y sus familias acceder a recursos y apoyo emocional.

El trabajo comunitario busca involucrar a las familias en el proceso educativo y socioemocional de los NNA

El trabajo comunitario busca involucrar a las familias en el proceso educativo y socioemocional de los NNA. Este proceso de participación activa ayuda a mejorar los hábitos familiares, aumentar las expectativas sobre el futuro académico de los hijos e hijas y fomentar la creación de rutinas saludables.

Los programas de Aprendizaje escolar y Habilidades parentales van un paso más allá en lo que supone el trabajo comunitario, garantizando la coordinación constante, estable y fluida con los diferentes agentes de la comunidad que intervienen con los NNA y las familias participantes en los centros socioeducativos.

Esta metodología genera un entorno más propicio para el aprendizaje, ya que NNA y familias se involucran activamente. Se reduce la exclusión social, ya que, debido a la participación de los NNA en proyectos comunitarios, se puede disminuir el riesgo de aislamiento social y se les permite desarrollarse en un momento inclusivo.

Siguiendo con esta metodología del trabajo comunitario, se han desarrollado diferentes actividades conjuntas entre los grupos de jóvenes de los centros socioeducativos del Raval y Poble-sec y se han organizado jornadas participativas de adolescentes y jóvenes y sus familias lúdico-festivas. Esto ha supuesto un trabajo previo entre los equipos educativos de ambos centros, que han tenido que realizar una intervención previa de diagnosis de los diferentes territorios para entender las realidades existentes con las que se encuentran las y los jóvenes.

Experiencias exitosas



La realidad de los contextos de los NNA y las familias que participan en los centros socioeducativos es muy compleja. Suele caracterizarse por una serie de factores socioeconómicos, familiares, emocionales y culturales que reflejan situaciones de vulnerabilidad social. Muchas de las familias tienen un acceso limitado a una vivienda digna, estando en condiciones de precariedad, hacinamiento, con desplazamientos forzosos donde el entorno no proporciona condiciones adecuadas para el aprendizaje o el desarrollo saludable de los NNA.

En los centros hay familias viviendo en habitaciones, sin un espacio para poder hacer las tareas escolares, por lo que disponer de un espacio en el centro donde poder llevar a cabo estas tareas les ha supuesto un beneficio.

Además, acompañar a los NNA con una estructuración a la hora de hacer los trabajos escolares con unas rutinas marcadas ha favorecido la consolidación de hábitos de estudio, consiguiendo llevar esta rutina a casa. Los NNA adquieren más responsabilidad sobre sus tareas y, en consecuencia, obtienen mayores resultados.

El hecho de participar en ambos programas y hacer seguimiento individual con las familias también ha hecho que hayan adquirido los hábitos de acompañar a sus hijos e hijas en casa a la hora de hacer tareas académicas, poniendo en práctica las herramientas obtenidas en el Programa de habilidades parentales. Por ejemplo, hay familias que explican que el fin de semana dedican veinte minutos de lectura conjunta.

En cualquier caso, se ha evidenciado que trabajar con estos dos programas ha generado unos beneficios para los NNA, la familia y la comunidad.

Los NNA han aumentado el rendimiento escolar, ya que se sienten más motivados y tienen herramientas para realizar las tareas de manera autónoma. Por otro lado, mejoran las habilidades socioemocionales al tener mayor sentido de pertenencia. En cuanto a las familias, han adquirido competencias parentales educativas, en concreto, herramientas para mejorar la comunicación con los hijos/as, empoderándose y cogiendo confianza en su rol. Y también obtiene beneficios la comunidad, ya que se fortalece el tejido social, se crean redes colaborativas y hay una mayor participación ciudadana en los procesos educativos de los NNA.

El reto de la implicación de las familias

La participación de las familias en los centros socioeducativos es un eje fundamental para lograr intervenciones eficaces y sostenibles con infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad. No es solo deseable, sino que es necesaria

La participación de las familias en los centros socioeducativos es un eje fundamental para lograr intervenciones eficaces y sostenibles con infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad. No es solo deseable, sino que es necesaria. Involucrar a las familias fortalece los procesos de inclusión, mejora el desarrollo de los NNA y potencia el impacto de las acciones educativas.

Cuando las familias se implican, hay más coherencia entre lo que se trabaja en el centro y lo que sucede en casa. Las familias dejan de ser receptoras pasivas para convertirse en agentes activos del cambio, lo que favorece la corresponsabilidad (López et al., 2016). Además, permite establecer vínculos más sólidos y estables entre educadoras y educadores y el entorno familiar, permitiendo hacer una intervención desde el enfoque sistémico, tal y como se ha descrito anteriormente.

La participación de las familias, además, aporta una perspectiva cultural y comunitaria; se genera un diálogo con las familias que evita enfoques asistencialistas o etnocéntricos. Y sobre todo previene el abandono o la desvinculación del proceso educativo, que es el ejemplo que más se repite en los centros socioeducativos.

Pero el ideal dista de la realidad que nos encontramos en el día a día. Las dificultades de la participación familiar con las que nos encontramos son variadas y pueden tener origen estructural, cultural, emocional o institucional. Comprenderlas es clave para poder superarlas y facilitar una colaboración real y efectiva entre familias y profesionales.

La mayoría de las familias participantes de los centros del Raval y Poble-sec trabajan en condiciones precarias, con turnos rotativos o dobles jornadas que impiden asistir a las actividades que se proponen. La ausencia de red de apoyo dificulta también su presencia en el centro. Pero el mayor inconveniente con el que nos encontramos es la sobreocupación mental y el estrés cotidiano. Vivir en contextos de pobreza o exclusión social hace que atender las demandas del centro no sea una prioridad percibida. Se trata de una de las barreras invisibles más comunes y menos reconocidas. Pagar el alquiler, evitar un desahucio o que no les corten la luz, miedo a perder el empleo y tratar con trámites constantes (ayudas sociales, citas médicas, regularización migratoria, papeleo escolar, etc.) son ejemplos concretos de situaciones en las que las familias enfocan su prioridad.

Lo que se observa es que las familias pueden no tener energía para participar en las actividades que se proponen desde el centro, pueden olvidarse las fechas o llegar tarde o, simplemente, priorizar la supervivencia diaria. De esta manera, lo urgente desplaza lo importante.

La puesta en práctica de estos dos programas educativos ha supuesto un cambio en la mirada hacia las familias participantes. Se han evitado frases como “no se implican” o “no les importa”, cambiándolas por preguntarse qué es lo que les impide participar. Se han valorado otras formas de vinculación, ya que no todas las familias pueden asistir físicamente. Se ha utilizado el móvil para hablar con ellas o para enviar recursos que les permitiesen acompañar a sus hijas/os. Las actividades han pasado a ser no obligatorias, aunque sí acogedoras y motivadoras, sin juicios ni exigencias formales, ofreciendo así espacios seguros y sin presión. Y se ha intentado crear pequeños puntos de respiro, ya sea un café entre familias, momentos sin agenda o actividades emocionalmente reparadoras, aun saliéndose de los objetivos formales de los programas.

En definitiva, la participación de las familias no es un objetivo alcanzado, sino una práctica que requiere de revisión constante.



El equipo educativo no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que abarca la tarea compleja de acompañar, motivar, orientar y coordinar acciones que impacten en el desarrollo de los NNA

El papel fundamental del equipo educativo

El equipo educativo desempeña un papel esencial en el desarrollo y la implementación de los programas del modelo de innovación pedagógica SOMOS VOZ. Su rol no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que abarca la tarea compleja de acompañar, motivar, orientar y coordinar acciones que impacten directamente en el bienestar y desarrollo académico, emocional y social de los NNA.

Desde un enfoque constructivista y sistémico, los educadores y educadoras son agentes activos del proceso educativo de los NNA. Se encargan de generar espacios en los que estos puedan reforzar sus competencias académicas, adquirir hábitos de estudio y encontrar un entorno seguro donde expresar sus emociones, construir relaciones positivas y desarrollar su autoestima. Este acompañamiento se realiza no solo desde una perspectiva individual, sino también grupal, fomentando dinámicas de cooperación, aprendizaje entre iguales y metodologías que promuevan la participación activa de los NNA
.
Una de las dimensiones más destacadas del rol del equipo educativo es la capacidad de articular una red de trabajo conjunta con otros agentes clave, como las escuelas, las familias, los servicios sociales, la salud y otros recursos del territorio. Esta coordinación busca establecer líneas de actuación coherentes, sostenidas y eficaces, en las que todos los implicados compartan información relevante, acuerden objetivos comunes y evalúen los avances de manera colaborativa. Esta lógica de corresponsabilidad es fundamental para responder de manera ajustada a las necesidades de cada NNA y garantizar la continuidad educativa y emocional de sus trayectorias.

El equipo educativo articula una red de trabajo conjunta con otros agentes clave, como las escuelas, las familias, los servicios sociales, la salud y otros recursos del territorio

Asimismo, el equipo educativo tiene la misión de involucrar a las familias en el proceso educativo, no solo como observadoras, sino como participantes activas. A través de espacios de formación, tutorías, actividades conjuntas y acompañamiento personalizado, los profesionales trabajan para empoderar a madres, padres y adultos de referencia, fortaleciendo sus competencias parentales en lo que respecta al apoyo académico y al vínculo afectivo con sus hijos e hijas. Este acercamiento se realiza desde la empatía, el respeto a la diversidad y la adaptación a las realidades particulares de cada familia.

En este sentido, la tarea del equipo educativo trasciende el aula del centro socioeducativo. También se extiende hacia la comunidad, reconociendo el valor pedagógico de espacios como bibliotecas, centros cívicos o asociaciones vecinales. El objetivo es generar un entramado comunitario que contribuya a la inclusión, al acceso equitativo a oportunidades educativas y a la participación activa de los NNA en su entorno.

La intervención del equipo educativo no es estática ni homogénea. Se adapta continuamente según las edades, niveles escolares, necesidades específicas y contextos socioculturales de los participantes. Su labor se guía por la convicción de que cada niño y niña, independientemente de su origen o situación, tiene el derecho y la capacidad de aprender, desarrollarse y formar parte activa de su comunidad.

En definitiva, el equipo educativo es el motor del modelo SOMOS VOZ. Su implicación, creatividad, capacidad de escucha y compromiso con la infancia vulnerable son determinantes para el éxito de los programas y para construir, junto a otros actores, un sistema más justo, inclusivo y centrado en el desarrollo integral de cada NNA.

Para desempeñar este rol de manera efectiva, los y las profesionales del equipo educativo requieren de un conjunto sólido de competencias. Entre ellas se encuentran: la capacidad de comunicación empática y asertiva; habilidades de planificación y organización educativa; conocimientos en metodologías activas, aprendizaje colaborativo y enfoque competencial; sensibilidad ante la diversidad cultural y funcional; manejo adecuado de herramientas digitales de apoyo escolar; capacidad para el trabajo en red y la coordinación interinstitucional; habilidades de acompañamiento individual y grupal; y, fundamentalmente, una actitud ética, reflexiva y comprometida con los derechos de la infancia y la transformación social.

Aprendizajes realizados y desafíos futuros



A lo largo de la aplicación del modelo SOMOS VOZ, se ha reafirmado la importancia de una intervención socioeducativa centrada en la personalización y la creación de vínculos significativos con los NNA. Uno de los principales aprendizajes es que el acompañamiento educativo integral, cuando es coherente, sostenido y realizado desde una mirada comunitaria, tiene un impacto directo en la mejora de la trayectoria escolar, la motivación por el aprendizaje y el fortalecimiento del bienestar emocional de los NNA.

También se ha evidenciado el valor de la coordinación interinstitucional como elemento clave para el éxito de las intervenciones. El trabajo conjunto con escuelas, servicios sociales, salud y familia permite responder de manera más eficiente a las necesidades reales de cada caso. Esta articulación no solo optimiza recursos, sino que evita duplicidades y vacíos de atención, generando un entorno más seguro y contenedor para la infancia vulnerable.

Además, el modelo ha mostrado que empoderar a las familias, reconociéndolas como agentes educativos fundamentales, es posible y necesario. La confianza, la formación y el acompañamiento constante a los adultos referentes han demostrado ser efectivos para reforzar su implicación y mejorar la relación con los procesos escolares de sus hijos e hijas.

Pese a los avances logrados, aún persisten desafíos importantes que el modelo deberá abordar en futuras fases. Uno de los principales retos es consolidar una mayor sostenibilidad institucional y financiera que garantice la continuidad de los programas en el tiempo y su escalabilidad en otros territorios con necesidades similares.

Otro desafío identificado es seguir profundizando en la personalización de las intervenciones, incorporando más herramientas de evaluación y seguimiento que permitan ajustar con precisión las estrategias educativas a cada situación particular. En esta línea, también se plantea la necesidad de fortalecer la formación continua del equipo educativo, especialmente en temas como trauma complejo, diversidad cultural, educación emocional y nuevas metodologías activas.

Por último, el modelo aspira a aumentar su impacto comunitario, promoviendo la participación más activa de agentes del entorno y generando espacios de ocio, cultura y deportes más accesibles y conectados con la vida cotidiana de los NNA. Esta tarea implica superar resistencias, ampliar redes de colaboración y posicionar la infancia vulnerable como una prioridad en la agenda social local.

Uno de los principales aprendizajes es que el acompañamiento educativo integral tiene un impacto directo en la mejora de la trayectoria escolar, la motivación por el aprendizaje y el fortalecimiento del bienestar emocional de los NNA

Se ha evidenciado el valor de la coordinación interinstitucional como elemento clave para el éxito de las intervenciones

Sostenibilidad del modelo

La sostenibilidad del proyecto SOMOS VOZ es clave para que los beneficios obtenidos no sean aislados ni temporales, sino parte de un cambio estructural en los modelos de atención socioeducativa a la infancia y adolescencia.

Uno de los pilares de la sostenibilidad del modelo radica en que los programas estén plenamente integrados en el funcionamiento cotidiano de los centros socioeducativos. Esto implica que el equipo educativo asuma el modelo como propio, adapte sus dinámicas internas a sus principios y metodologías, y forme parte activa en su revisión y mejora continua. La apropiación institucional asegura que las prácticas no dependan exclusivamente de personas o recursos puntuales, sino que se mantengan como parte estructural del proyecto educativo del centro.

El modelo refuerza una lógica de corresponsabilidad compartida con otros agentes: escuelas, servicios sociales, salud, asociaciones comunitarias, voluntariado y familias. Este trabajo en red facilita sinergias, optimización de recursos, derivaciones eficaces y seguimiento compartido. Estas alianzas no solo fortalecen el acompañamiento a los NNA, sino que consolidan una red local de apoyo que actúa más allá del programa, aumentando la sostenibilidad comunitaria del mismo.

La implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas se promueve no como algo puntual, sino como una transformación en su rol educativo. Esta corresponsabilidad parental, una vez fortalecida, tiene efectos a largo plazo en los itinerarios de aprendizaje de los NNA. Asimismo, la apertura a la comunidad —a través de actividades en bibliotecas, centros cívicos, AMPA, etc.— genera una base social que respalda y da continuidad al modelo.

La sostenibilidad del proyecto también depende de contar con equipos educativos formados y motivados. El modelo impulsa la capacitación continua de los y las profesionales en áreas como acompañamiento educativo, metodologías activas, diversidad cultural y coordinación interinstitucional. La consolidación de una cultura profesional compartida garantiza que el modelo se mantenga vivo, adaptado y pertinente a nuevas realidades.

El uso de herramientas como el plan educativo individualizado (PEI) y el cuestionario de competencias académicas permite una evaluación constante de los resultados y procesos. Esta capacidad de medir el impacto y detectar áreas de mejora es clave para la sostenibilidad, ya que facilita justificar el proyecto ante financiadores, ajustarse a cambios y demostrar evidencias de éxito.

Aunque el modelo ha contado con financiación pública (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030), su sostenibilidad a medio y largo plazo requiere explorar y combinar otras vías: subvenciones autonómicas o municipales, convenios con fundaciones privadas, responsabilidad social corporativa o incluso recursos propios de las entidades que lo implementan. Esta diversificación reduce la dependencia de una sola fuente de ingreso y ofrece mayor estabilidad al proyecto.



Reflexiones finales

La implementación del modelo SOMOS VOZ ha dejado resultados muy significativos en los diferentes niveles de intervención, confirmando su validez como una estrategia efectiva para mejorar la situación educativa, emocional y social de NNA en situación de vulnerabilidad. A lo largo del desarrollo del proyecto, se han observado cambios profundos tanto en los propios participantes como en sus familias, en los equipos educativos y en los entornos escolares y comunitarios.

Uno de los logros más visibles ha sido la mejora en el rendimiento académico de los niños y niñas. Gracias al acompañamiento personalizado, al refuerzo escolar constante y a la incorporación de metodologías activas, los participantes no solo han fortalecido sus habilidades básicas en lectura, escritura y cálculo, sino que también han ganado autonomía, confianza y motivación por aprender. La rutina de estudio, la organización personal y el trabajo en grupo se convirtieron en herramientas valiosas que han transformado su relación con la escuela.

A lo largo del desarrollo del proyecto, se han observado cambios profundos tanto en los propios participantes como en sus familias, en los equipos educativos y en los entornos escolares y comunitarios

El impacto del modelo ha ido más allá del ámbito escolar. Los espacios seguros, estables y afectivos generados por los equipos educativos han contribuido al bienestar emocional de los menores. Se ha fortalecido su autoestima, se ha facilitado la expresión de sus emociones y se ha promovido una actitud positiva frente a los retos personales y académicos. Esta dimensión emocional, tan a menudo descuidada en otros modelos, ha sido uno de los aspectos más valorados por los propios niños, niñas y adolescentes.

El impacto del modelo ha ido más allá del ámbito escolar. Los espacios seguros han contribuido al bienestar emocional de los menores

Otro cambio fundamental ha sido la creciente implicación de las familias. A través de un acompañamiento constante, sensible y respetuoso, se logró involucrar a los adultos de referencia en los procesos educativos de sus hijos e hijas. Muchas familias pasaron de sentirse ajenas al mundo escolar y educativo a ser participantes activas, desarrollando nuevas capacidades, generando vínculos más cercanos con los centros educativos y encontrando en el equipo profesional un aliado confiable. Esta transformación ha sido esencial para consolidar una lógica de corresponsabilidad educativa que fortalece el entorno del niño/a.

El modelo ha promovido un trabajo coordinado y sistemático entre escuelas, centros socioeducativos, servicios sociales y otros agentes del territorio

Asimismo, el modelo ha promovido un trabajo coordinado y sistemático entre escuelas, centros socioeducativos, servicios sociales y otros agentes del territorio. Esta cooperación ha permitido planificar de forma más coherente, compartir información relevante y construir respuestas conjuntas a las necesidades de cada caso. El trabajo en red dejó de ser una aspiración para convertirse en una práctica habitual, clave para sostener procesos educativos integrales.

En términos de prevención, el modelo ha conseguido reducir factores de riesgo que podrían llevar a la institucionalización o al abandono escolar. Al ofrecer respuestas anticipadas, respetuosas y eficaces, se ha logrado contener muchas situaciones que, de no haberse intervenido, podrían haber derivado en medidas más restrictivas o en trayectorias de exclusión. En este sentido, el impacto preventivo del modelo ha sido uno de sus logros más valiosos.

En definitiva, los resultados alcanzados evidencian que SOMOS VOZ no es solo un conjunto de programas pedagógicos, sino una propuesta transformadora. Su capacidad de adaptarse a contextos diversos, de generar alianzas sólidas y de poner a los NNA en el centro lo convierte en una herramienta potente para garantizar derechos, promover igualdad de oportunidades y construir comunidad. El desafío, a partir de estos logros, es seguir consolidando el modelo, ampliar su alcance y asegurar que su impacto se mantenga en el tiempo.

Rebecca Sarró Alonso
Educadora social
Trabajadora social
rebeca.ras@gmail.com

Bibliografía



Aguirre, A. (2010). *Prácticas de crianza y su relación con rasgos resilientes de niños y niñas.* Tesis para optar al grado de magíster en psicología. Universidad Nacional de Colombia.

Barnés, N. (2022). *Acompañamiento familiar sistémico. Parentalidades y marentalidades, resiliencia familiar.* Fundación Pere Tarrés.

Comisión Europea: Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. *Monitor de la educación y la formación 2024 – Informe comparativo*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2024, https://data.europa.eu/doi/10.2766/815875

Ladino, J. E. P., Bello, V. A. C. & Castillo, O. M. S. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. *Educación y ciencia, 22,* 117-133.

López, S. T., García, C. M. F. & Caro, M. D. L. M. I. (2016). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta*, *44*(1), 31-37.

Longas, J. y González, C. (2022). *Ecosistemas educativos y de aprendizaje: más allá del sistema educativo.* Publicaciones Caixa Proinfancia. https://bit.ly/4eW4IJF

Palasí Luna, E., Morata García, T. & Marzo Arpón, T. (2025). Prevención de la institucionalización infantil: innovación en el acompañamiento a familias desde los centros socioeducativos. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–21. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-589

¿Qué tiene que decir la psicología? Un retrato del papel de los y las profesionales de la psicología en el proyecto SOMOS VOZ, con aprendizajes y lecciones

Mateo Belil
Dulce María Pérez

Recepción: 16/07/2025 / Aceptación: 29/12/2025

Resumen

En este artículo compartimos la experiencia como profesionales de la psicología en el proyecto SOMOS VOZ, orientado a la prevención de la institucionalización infantil desde los centros socioeducativos. La intervención se basó en una integración de la teoría del apego, la resiliencia y la perspectiva sistémica, con una mirada contextual y no patologizante. Hablamos de la participación actual en los espacios cotidianos de los niños, niñas y adolescentes, construyendo vínculos significativos que funcionan como plataformas de contención y transformación. Con las familias, se describe nuestra intervención desde un acompañamiento respetuoso, honesto y adaptado a sus realidades, fomentando el empoderamiento parental. Describimos, por último, el apoyo a los equipos educativos, promoviendo la reflexión conjunta y la sostenibilidad vincular. A lo largo del artículo se defiende la idea de que el tiempo, la estabilidad y una intervención coherente con los principios teóricos son esenciales para futuras intervenciones de este tipo. Esta experiencia reafirma el valor del vínculo como herramienta terapéutica en contextos de vulnerabilidad social.

Palabras clave
Institucionalización, centros socioeducativos, perspectiva sistémica, resiliencia, psicología.

What does psychology have to say? A portrait of the role of psychologists in the SOMOS VOZ project, with insights and lessons learned

This article describes our experience as psychologists in the SOMOS VOZ project, which aims to prevent the institutionalisation of children in socio-educational centres. The intervention described was based on the integration of attachment theory, resilience and a systemic perspective based on a contextual and non-pathologising approach. We discuss current participation in the everyday lives of children and adolescents, building meaningful bonds that operate as platforms for support and transformation. Our intervention with the families is characterised as respectful, honest and adapted to their realities, promoting parental empowerment. Finally, we describe the support we provide to educational teams, encouraging joint reflection and sustainable relationships. The article as a whole supports the idea that time, stability and an intervention consistent with theoretical principles are essential elements for future interventions of this type. This experience reaffirms the value of personal bonds as a therapeutic tool in contexts of social vulnerability.

Keywords
Institutionalisation, socio-educational centres, systemic perspective, resilience, psychology.

Cómo citar este artículo:

Mateo Belil Xalabarder, M. y Pérez González, M. D. (2026).
¿Qué tiene que decir la psicología? Un retrato del papel de los y las profesionales de la psicología en el proyecto SOMOS VOZ, con aprendizajes y lecciones.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 86, p. 53-72.

CC BY NC

ISSN 2339-6954

—¿Sabes cuántos psicólogos se necesitan para cambiar una bombilla?
—No lo sé… ¿Cuántos? ¿Uno…, dos?
*—**El número da igual...***
¡Lo importante es que la bombilla quiera cambiar!

Introducción

La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) establece que el entorno familiar es el espacio natural para el desarrollo integral de los menores. Sin embargo, en la práctica, cuando una familia se encuentra en situación de exclusión, es frecuente que se active un mecanismo de protección que deriva en la separación del niño o niña de su núcleo familiar y su ingreso en una institución (Van IJzendoorn et al., 2020). Esta respuesta, más que una solución, evidencia un sistema que no ha sido capaz de ofrecer apoyo temprano, acompañamiento afectivo y efectivo ni condiciones de vida dignas a quienes más lo necesitan. Barudy y Dantagnan (2005) plantean que la capacidad de ejercer una parentalidad adecuada no puede entenderse únicamente como una capacidad individual, sino como una competencia que se construye, se sostiene o se debilita en función del entorno social, cultural y económico que rodea a las familias. En este sentido, hemos de poder entender la multiplicidad de factores estructurales y sistémicos que influyen en la capacidad de una madre y de un padre de poder ejercer la parentalidad de manera "suficientemente buena", es decir, brindando a los niños y las niñas el cuidado, la protección y la satisfacción de sus necesidades que les facilite crecer y madurar con una vivencia de bienestar. Para ello deben tener la capacidad de detectar las necesidades de sus hijos e hijas, además de contar con un entorno que les proporcione apoyo, validación y recursos para poder satisfacerlas. Este entorno incluye tanto factores materiales (vivienda, ingresos económicos, acceso a salud y educación) como sociales (redes de apoyo, ausencia de estigmas, reconocimiento social). Es importante tener en cuenta que, lamentablemente, existen familias y entornos los cuales, por diversos motivos, no son capaces de brindar a sus hijos e hijas el cuidado y la protección necesarios. Por este motivo, en algunos casos sigue resultando indispensable aplicar medidas de protección, incluyendo la separación del entorno familiar —adaptación de la *Observación general núm. 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial*, Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas), 2013).

Uno de los aspectos que influyen en la institucionalización de la infancia es precisamente el estigma social al que están sometidas las familias en situación de exclusión. La mirada institucional muchas veces parte del prejuicio: familias pobres son vistas como negligentes, irresponsables e inadecuadas. Esta construcción simbólica, profundamente atravesada por el clasismo, el racismo y el sexismo, no solamente condiciona las decisiones técnicas, sino que deshumaniza y culpabiliza a quienes viven en condiciones estructuralmente injustas. Habitualmente, esto se ve reflejado en unas intervenciones por parte de las profesionales marcadas por la desconfianza y la condescendencia. Además, tienen efectos sobre las familias, quienes pueden interiorizar estos estigmas y generar sentimientos de vergüenza, culpa y desesperanza.

Uno de los aspectos que influyen en la institucionalización de la infancia es precisamente el estigma social al que están sometidas las familias en situación de exclusión. La mirada institucional muchas veces parte del prejuicio: familias pobres son vistas como negligentes, irresponsables e inadecuadas



Uno de los aspectos que, desde la perspectiva profesional, resulta clave en la prevención de la institucionalización es el cambio en la mirada por parte de las instituciones y profesionales dedicados a brindar apoyo a las familias en situaciones de riesgo. Poder preguntarnos: ¿desde dónde acompañamos? Es aquí donde entra en juego el vínculo que podemos co-crear junto con las personas que acompañamos, como motor del cambio. En este sentido, el proyecto SOMOS VOZ centra la perspectiva de los profesionales de la psicología en algunos enfoques que resultan fundamentales, como son la teoría del apego, la resiliencia y la teoría sistémica. La conjunción de estos tres enfoques teóricos permite llevar a cabo una acción preventiva más completa y adaptada.

La teoría del apego, desarrollada por John Bowlby (1969), sostiene que los vínculos afectivos tempranos entre el niño o niña y sus cuidadores principales son esenciales para un desarrollo saludable. Cuando estos vínculos se establecen en un entorno de seguridad, disponibilidad emocional y sensibilidad, el niño desarrolla un apego seguro que le permite explorar el mundo, regular sus emociones y construir relaciones sanas. Siguiendo el enfoque de Bowlby, la investigadora Mary Ainsworth describió que, en las situaciones donde el entorno falla, los niños y niñas pueden desarrollar estilos de apego inseguros, evitativos o desorganizados, los cuales surgen como estrategias de defensa adaptativas ante la falta de sensibilidad del entorno o de sus cuidadores principales, y que se suelen manifestar en dificultades en las relaciones interpersonales posteriores. En este sentido, Crittenden (2002) plantea que las estrategias de apego no son simplemente "estilos", sino formas organizadas y adaptativas de procesar el peligro, desarrolladas desde la infancia. De esta forma, cuando el entorno es amenazante, impredecible o insensible, el niño aprende a filtrar o distorsionar la información emocional para mantener cierta estabilidad psicológica y para mantener el vínculo con el cuidador. En contextos de vulnerabilidad social, los cuidadores pueden tener serias dificultades para ofrecer esta base segura, debido tanto a factores socioeconómicos como a su propio estilo de apego, el cual, a su vez, ha sido constituido en los vínculos significativos anteriores y la manera en que fueron cuidados por sus figuras de apego. Por lo tanto, comprender el apego es fundamental para prevenir el daño infantil y romper la transmisión transgeneracional del trauma. Al fin y al cabo, no se aprende a ser padre sin haber sido hijo antes; es decir, aprendemos a amar siendo amados.

La teoría del apego sostiene que los vínculos afectivos tempranos entre el niño o niña y sus cuidadores principales son esenciales para un desarrollo saludable

Comprender el apego es fundamental para prevenir el daño infantil y romper la transmisión transgeneracional del trauma

Por otro lado, bajo la definición de Minuchin (1977), la teoría sistémica entiende la familia como un sistema relacional en el que todos los miembros están interconectados y cualquier cambio en uno de ellos afecta al conjunto.

Desde esta perspectiva, los comportamientos individuales no pueden comprenderse de forma aislada, sino como manifestaciones de patrones de interacción, estructuras familiares y funciones que operan dentro del sistema familiar en relación con su entorno. Uno de los aportes fundamentales de este enfoque es su carácter no patologizante y contextual, lo cual resulta especialmente relevante en el trabajo con familias en situación de riesgo social. En lugar de culpabilizar a uno o varios miembros de la familia por los problemas detectados, la teoría sistémica propone analizar cómo se organiza el sistema, cuáles son sus reglas implícitas, cómo se distribuyen los roles dentro de la familia y de qué manera se están reproduciendo dinámicas que perpetúan las situaciones de riesgo o los conflictos. Es decir, trata de entender las piezas del engranaje, aunque solo destaquen aquellas que se han encallado.

La resiliencia no es olvidar el dolor, sino transformar el sufrimiento en fuerza para vivir

Otro de los enfoques principales de los cuales hace falta hablar para entender este proyecto es la resiliencia (recordemos, por ejemplo, aquellos patitos feos de los que habla Cyrulnik en su libro), la cual es definida como la capacidad de una persona, familia o comunidad para adaptarse y recomponerse ante situaciones adversas, superando o mitigando sus efectos negativos. La resiliencia no es olvidar el dolor, sino transformar el sufrimiento en fuerza para vivir. Desde esta perspectiva, las familias en riesgo no deben ser concebidas únicamente desde sus carencias, sino también desde su potencial de recuperación y reorganización. El enfoque de la resiliencia plantea que, incluso en contextos de alta vulnerabilidad, existen recursos personales y colectivos que pueden ser potenciados para evitar la ruptura familiar. La clave está en identificar estos recursos internos (autoeficacia, motivación, capacidades de cuidado) y externos (redes de apoyo, servicios sociales, entorno comunitario) y facilitar así su activación, ofreciendo a los padres y las madres espacios en los que puedan pensarse como capaces. En el contexto de la prevención de la institucionalización, trabajar la resiliencia implica ir más allá del diagnóstico del riesgo, apostando por el empoderamiento familiar y comunitario como estrategia de protección infantil. En resumen: es importante plantearnos el empezar a mirar de una forma que nos acerque a construir junto con las familias que acompañamos. Recordarnos que el hecho de que estén en riesgo no significa que no puedan salir de él.

A pesar de la importancia de estos enfoques, mirar sin actuar no es suficiente. Cuando trabajamos con personas, la base de nuestra acción es el vínculo que formamos con ellas. La importancia de este vínculo dentro de la prevención de la institucionalización la podemos entender desde diversos ángulos. Por un lado, en situaciones de alto riesgo, los niños y las niñas, y también sus padres y madres, muestran dificultades para confiar a la hora de establecer vínculos, porque han aprendido que los demás no siempre les protegen o, incluso, que les hacen daño. Por ello, en el vínculo terapéutico, el o la profesional puede funcionar como una figura de apego transitoria para las familias. Si pensamos que los padres y las madres lo hacen lo mejor que saben y pueden (salvo en casos de patología grave) en función de sus recursos y

de sus propios estilos de apego, se nos hace evidente que para mejorar sus habilidades de crianza es necesario transformar su forma de apegarse. Winnicott entiende el vínculo terapéutico como un espacio de restauración de uno mismo. Basándonos en el concepto de *Holding*, acuñado por el mismo autor (1993), el sistema de apego solamente puede modificarse dentro de una relación que brinde la seguridad, el respeto, la confianza y la validación suficientes como para resignificar sus propias vivencias traumáticas y utilizar unas defensas más funcionales y adecuadas. Debemos poder ofrecer a los padres y las madres aquello que queremos que ellos ofrezcan a sus hijos.



El tutor de resiliencia es una figura significativa que actúa como apoyo emocional y relacional para niños/as que han vivido situaciones adversas, facilitando su reconstrucción del sentido de sí mismos y el desarrollo de recursos para afrontar el futuro

Hemos de poder actuar como *tutores de resiliencia* con las familias. Según Barudy y Dantagnan (2010), el *tutor de resiliencia* es una figura significativa que actúa como apoyo emocional y relacional para niños (o adolescentes y adultos) que han vivido situaciones adversas, facilitando su reconstrucción del sentido de sí mismos y el desarrollo de recursos para afrontar el futuro. Una persona significativa, estable, empática y coherente que actúa como un "puente" entre el niño (o sus padres) y el mundo. De esta forma, podemos decir que el vínculo se establece como la barandilla que nos anima a andar un sendero nuevo, la cual nos permite sentirnos seguros en la incertidumbre.

Intervención

El papel del profesional de la psicología dentro de los centros socioeducativos (CSE)

Teniendo en cuenta todo esto, el papel del psicólogo en el contexto de los centros socioeducativos se puede abordar desde diferentes puntos de vista. Este artículo pretende ofrecer un relato interno y vivencial de la función que puede llegar a desempeñar la figura del psicólogo en este tipo de recursos, aunque tratando de explicar aquellos conceptos de los que hemos podido aprender en el transcurso del proyecto.

El contexto de los centros socioeducativos es, en general, un contexto marcado por el vínculo que se forma entre profesionales y usuarios (sean niños, niñas o adolescentes (NNA) o sus familias), pero también entre los propios profesionales, es decir, el equipo de trabajo. Como se comenta en la introducción, sabemos que el vínculo es una de las herramientas más potentes de la psicología para desarrollar sus tareas de forma eficaz.

Así, dentro de este marco relacional constante, el psicólogo es una figura que pretende principalmente dos cosas: adentrarse en el grupo sin desplazar a los demás e intervenir en las dinámicas sin interrumpirlas. Es decir, pretende aprovechar el marco de dinámicas y movimientos establecidos en los

El papel del profesional de la psicología atraviesa distintas facetas, respondiendo todas ellas a un mismo objetivo: entender y potenciar

centros para poder potenciar aquellos que están funcionando mejor, y tratar de relegar, poco a poco, aquellos que no, con tal de que florezcan nuevas formas de hacer. Podemos decir que el papel del profesional de la psicología atraviesa distintas facetas, respondiendo todas ellas a un mismo objetivo: entender y potenciar.

La tarea del psicólogo traza su recorrido de intervención desde el establecimiento del marco y la perspectiva (lo que podemos llamar la forma de ver las cosas; la mirada de la que hemos hablado) hasta la persecución activa de sus objetivos (que podemos atribuir a la intervención propiamente dicha), teniendo en cuenta la adaptación al entorno y a sus demandas.

Esto queda marcado por el bagaje personal que aporta cada profesional. Su experiencia previa, su perspectiva de trabajo y sus recursos propios. Dichas experiencias personales, unidas a las bases antes comentadas que se propusieron desde SOMOS VOZ, determinaron en gran medida la adaptabilidad de los profesionales a las diferentes situaciones y contextos, tanto en el trabajo con familias, el trabajo con los NNA o la adaptación a los equipos profesionales. La principal ventaja de contar con historias personales independientes, en un proyecto donde los objetivos estaban claros, fue que los profesionales aprendieran (aprendiéramos) unos de otros, aterrizando de la teoría a la práctica de forma orgánica y personal.

Este marco conceptual es lo que nos ha permitido en todo momento centrarnos en aquello que era importante abordar, independientemente de la situación. Básicamente, es como si tuviéramos una lente que nos permite detectar unos colores determinados, y la usamos para guiarnos por esos colores en diferentes momentos y lugares. Esta lente, tintada con estos principios (resiliencia, apego, circularidad), permite visibilizar de forma constructiva las cualidades de los participantes, sus experiencias, sus diferencias y sus intereses, incluyendo la influencia de su entorno social.

Además de la mirada, otro ingrediente principal ha sido el hecho de estar presentes en el espacio habitual de los NNA, en vez de traerlos a "nuestro terreno". ¿Por qué? Porque cuando hablamos del psicólogo o la psicóloga, todos nos imaginamos un despacho con un adulto frente a un niño, intermediados por una mesa, probablemente llena de símbolos y juguetes, con el menor respondiendo preguntas cuya respuesta el adulto interpreta (disculpadme, sé que Melanie Klein no estaría orgullosa de esta descripción). En nuestro caso, este "guion" fue transformado desde el planteamiento base del proyecto, puesto que, a pesar de poder contar con este estilo de intervención más individualizado, también se propuso al psicólogo como un elemento más en el espacio habitual de los niños y los educadores. En este sentido, el hecho de tener un profesional de la psicología presente en su espacio habitual abría distintos caminos al vínculo con los NNA y sus familias, ya que no solamente era una persona a la que podían contarle sus problemas, sino también alguien con quien jugar, resolver dudas, pedir consejo o reflexionar.

Por resumir un poco, la figura del psicólogo dentro de los CSE permite tener un enfoque amplio, que brinda la oportunidad de aportar de forma extendida a distintos ámbitos de intervención. El hecho de no estar directamente vinculado a un grupo, sino poder vincular con todos, ofrece al centro una especie de figura de autorriego, que va aprendiendo de unos y de otros y repartiendo ese conocimiento. Además, su intervención, más emocional y reflexiva, ofrece una oportunidad de maduración, no solo a nivel individual, sino quizás también a nivel de dinámicas y relaciones dentro del propio grupo. La conclusión, en realidad, es que el psicólogo tiene la virtud de adaptar su mirada, la capacidad de ver las cualidades para relacionarse con los demás, y eso le permite participar (a veces sin intervenir) de los procesos de crecimiento a todos los niveles dentro de los CSE. Para cerrar este punto, consideramos importante resaltar que el tiempo es un elemento clave. Cuanto más tiempo dispone el o la profesional en el espacio de intervención, mejor conocerá sus dinámicas y mayor vínculo podrá formar con los usuarios, de forma que más profundos serán los cambios conseguidos.



El psicólogo tiene la virtud de adaptar su mirada, la capacidad de ver las cualidades para relacionarse con los demás, y eso le permite participar de los procesos de crecimiento a todos los niveles dentro de los CSE

El trabajo con las familias

Es importante hablar de que este tiempo también sirve para conectar con las familias, para que nos vean y que las veamos. Pasar suficiente tiempo juntos, aunque sea de pasada en el centro, en acogidas y recogidas, hace que nazca la confianza sobre la que después trabajaremos con ellas. Si bien el principal objetivo de dichos centros es velar por la seguridad, la libertad, la dignidad y el amparo de los participantes, como hemos ido comentando, son las familias las que tienen un poder real de conseguir que tales principios se cumplan, a veces con la ayuda de los agentes sociales y a veces sin ella. Es importante tener esto en mente en todo momento, ya que no siempre se llega más allá de lo que practicamos en los espacios del centro, pero otras veces el avance de la mano de las familias es sorprendente. Las familias son el principal vehículo de los participantes de los centros, y nosotros podemos tratar de ser sus mecánicos, pero sin pretender ser un "coche de sustitución", ya que son ellas las que van a llevar a sus hijos e hijas hacia el futuro. Un ejemplo de esto fue el programa de acompañamiento familiar del proyecto.

Este consistía en aplicar los principios que hemos descrito con las familias. Más concretamente, lo de "llevar a los profesionales a su terreno", adaptándonos a sus necesidades (aunque su terreno fuera el CSE, si esta era su voluntad). La idea era tener las reuniones y entrevistas en lugares donde se sintieran cómodas. Aprovechar los recursos de las familias para que se empoderaran en el proceso de cuidado de los NNA, de la forma más orgánica posible y siempre adaptándonos a sus capacidades y valores. Uno de los puntos que se trabajó con los educadores, en este sentido, fue el concepto de que las familias se sintieran vistas, y no solamente observadas. Con esto nos referíamos a validar las situaciones y esfuerzos, aparentemente sin esperar

Aprovechar los recursos de las familias para que se empoderaran en el proceso de cuidado de los NNA, de la forma más orgánica posible y siempre adaptándonos a sus capacidades y valores

nada más de ellas. Reflejar a las familias los esfuerzos que percibíamos que estaban haciendo, de forma que sintieran que el CSE era un lugar de apoyo, un espacio donde expresar preocupaciones o necesidades. Que percibieran el centro como un banco donde poder sentarse si lo necesitaban.

Muchas veces es fácil anticipar soluciones que nos parecen óptimas y proponer ideas sin tener en cuenta la base de la familia. La idea es enseñar a pescar, no regalar el pescado, aunque implique mucha más paciencia

Es importante recordar que adaptarse no implica quitarles la responsabilidad de sus procesos. Con esto queremos destacar la importancia del respeto y el hecho de no ser paternalistas con los usuarios. Muchas veces, por situarnos en una posición resolutiva, es fácil anticipar soluciones que nos parecen óptimas y proponer ideas sin tener en cuenta la base de la familia. Eso nos sitúa en un rol de experto que no favorece un cambio real. La idea es enseñar a pescar, no regalar el pescado, aunque implique mucha más paciencia.

Dicho esto, en la mayoría de los casos es la propia familia la que se siente preparada para pedir algún tipo de consejo o acompañamiento, y entonces adaptarse es una tarea sencilla. El problema, quizás, aparece cuando la familia se siente bien en un estado que es percibido como de riesgo por el equipo educativo, ya que aparece el sentimiento de que dicho estado impide su evolución (normalmente teniendo alguna consecuencia para los NNA). Esto genera distancia y frustración por parte del equipo educativo. Creo que en este caso el psicólogo fue percibido como una figura capaz de desbloquear algunas de estas situaciones, precisamente por su flexibilidad y capacidad de mediación. También cabe destacar que aprendimos que no siempre se pueden mover las montañas. Quitando aquellas situaciones donde desafortunadamente se debe avisar a los servicios encargados de la protección a la infancia, aprendimos que a veces es posible solamente mover algunos granitos y esperar que eso provoque algún cambio en el resto de las cosas. Esto se observa en aquellas familias que tienen miedo, sea por desconocimiento o por malas experiencias, y se ven incapaces de comunicar ciertas situaciones o sentimientos.

Dentro de esta práctica es imprescindible mantener dos actitudes en todo momento: la honestidad y la autenticidad

Aquí toca abrir de nuevo una pequeña reflexión. En estos casos, generalmente, lo mejor es tener paciencia y dejar muy claro el rol de los profesionales. Dentro de esta práctica es imprescindible mantener dos actitudes en todo momento: la honestidad y la autenticidad. Es importante dejar claro que, aunque no nos guste admitirlo, las familias suelen tener motivos para pensar que son vigiladas por los y las profesionales. Por ello, muchas veces, las familias los perciben como un agente que observa con alguna intención secundaria, escondida detrás de una máscara de murales y refuerzo educativo, y en cierta medida, es así. La función en la prevención de la institucionalización radica en proteger y prevenir, pero cuando no se llega a tiempo de prevenir y se hace imposible el proteger, esta función es avisar y acompañar, y los y las profesionales no deben esconderse de ello, ni hacia ellos y ellas mismas, ni tampoco hacia las familias. La honestidad de este tipo puede parecer violenta, según cómo, pero permite que se prometa hasta donde se puede cumplir, y de su parte, que se pida ayuda cuando empieza a ser necesario.



Un ejemplo de este tipo de intervención sucedió durante el acompañamiento individual a uno de los niños del proyecto. Jugando con él en un espacio individual, apareció una situación de violencia familiar con el padre biológico (que no era pareja en aquel momento de la madre, pero hacía uso de su domicilio para ver al menor). A pesar de no estar presente, el padre no aprobaba la educación que recibía el niño y no aceptaba que las cosas en esa casa no fueran como a él le gustaría, y pagaba su frustración con el pequeño. Esta situación se daba cuando la madre todavía estaba trabajando, y el niño no terminaba de comunicárselo a la madre básicamente por miedo. Cuando esto sucedió, se lo comunicamos a la madre, que era la persona vinculada al centro, y esta vino a hablar con el equipo de profesionales. Como la relación era buena entre los referentes y ella, fuimos muy claros. Pusimos la línea roja que indicaba que habíamos hecho hasta donde podíamos ofrecer nosotros y habíamos avisado a los recursos pertinentes debido a que ese era el protocolo de protección. Le comunicamos que era nuestro trabajo, además de nuestra voluntad, pero también lo era estar a su lado y acompañarla durante el proceso que se iniciaba. Aunque se asustó, vio que no había nada más que eso, que por muy mala que fuera esa noticia, no había ninguna letra pequeña. Lo primero que hizo fue dejarnos claro su agradecimiento y su disposición a cambiar la situación, y nos apuntamos ese tanto como intervención bien hecha, a pesar de no haber llegado a tiempo ni haber podido proteger antes al pequeño.

No siempre hay que meter la nariz, porque las cosas terminan saliendo mejor si no se fuerzan. Muchas veces es a través de la confianza y la sinceridad que se explican situaciones difíciles y dolorosas, puesto que allí donde no nos hacen daño es donde más podemos mirar lo que nos duele. Darse cuenta de esto implica haber perdido vínculos con familias que tenías claro que los necesitaban. Cuando alguien persigue en exceso, suele hacerlo sin darse cuenta de que, en el fondo, probablemente esté intentando controlar una situación que en realidad no le corresponde. Se hace difícil empatizar con la aparente "inacción" de quienes sí están implicados directamente. Uno de los grandes aprendizajes de este proyecto ha sido precisamente ese: si queremos que las personas se responsabilicen de los logros y los buenos resultados, no podemos olvidar que, la mayoría de las veces, ya están asumiendo la carga de las situaciones más difíciles.

Estas intervenciones requieren tiempo. Por eso es tan importante conceder tiempo a los profesionales y a las familias, para poder establecer relaciones duraderas y estables que permitan trabajar aspectos sanadores de las dinámicas familiares

Consideramos muy importante, para cerrar este apartado, hablar de nuevo de que estas intervenciones requieren tiempo. Hay muchas familias que han tenido problemas graves de vinculación, y no ven claro, en su primera impresión, que un profesional pueda ayudarles. Por eso es tan importante conceder tiempo a los profesionales y a las familias, para poder establecer relaciones duraderas y estables que permitan trabajar de verdad aquellos aspectos sanadores de las dinámicas familiares. Fomentar unos equipos de trabajo estables facilita una intervención profunda y duradera. Recordamos el caso de un

padre que, acercándose el final del proyecto, pidió hablar con la psicóloga sobre algunas situaciones. Quizás fue demasiado tarde, pero al menos sucedió. Es una muestra de que hay personas que necesitan comprobar que un bastón no se quiebra para apoyarse en él.

El trabajo con los niños, niñas y adolescentes

El espacio de intervención de los NNA suele ser su sala. Como decíamos al inicio del artículo, esta se convierte en el espacio habitual que les permite realizar distintas actividades, como son el refuerzo académico, la enseñanza de contenidos, el desarrollo de juegos o actividades de relajación. En general, se trata de un espacio de mucha actividad, movimiento e interacción. Con el paso de los días, los NNA suelen sentir el espacio como propio. Esto permite que se expresen con libertad, que se expliquen sus aventuras diarias y que comenten aquellas cosas que les molestan. Durante esta interacción con sus compañeros y compañeras pueden surgir algunos conflictos, momentos de diversión o espacios de confianza, aunque dependiendo mucho de cómo interpreten dicho espacio, se formarán situaciones de un tipo o de otro. Esto es debido a que, generalmente, los NNA interpretan cómo se pueden mostrar según qué reacción tendrá su entorno. No olvidemos que muchos de estos NNA vienen de entornos donde pueden haberse encontrado limitaciones con la expresión emocional o situaciones de estrés e inestabilidad que han impedido vincularse de una forma segura. Esto puede provocar que lleguen al espacio grupal con poca expectativa de abrirse y compartir con los y las compañeras, lo que suele generar algún conflicto cuando el grupo no se conoce.

El hecho de que los NNA dispongan de una figura de apego dentro de su espacio habitual que les ofrezca la opción de comunicarse o ayudarles a solucionar conflictos, permite catalizar algunos de los procesos

Por el contrario, también nos encontramos con participantes que, a través de las experiencias de resiliencia en sus entornos, han normalizado ofrecer y pedir ayuda y aportan esa cooperación con el grupo. El trabajo de los profesionales con los NNA es tratar de generar un espacio donde ambos estilos de vinculación puedan coexistir. En el caso de los psicólogos y psicólogas, ayudar al profesional a construirlo. Esto es una tarea compleja, que requiere tiempo y flexibilidad. El proceso dependerá de muchos factores, como son las dificultades emocionales que atraviese el grupo, su capacidad de reflexión, la experiencia del profesional, el tiempo de intervención disponible y la preparación de la que se disponga. La base es establecernos como una persona de referencia para ellos, además de sus referentes de grupo habituales. El hecho de que los NNA dispongan de una figura de apego dentro de su espacio habitual que les ofrezca la opción de comunicarse o ayudarles a solucionar conflictos, permite catalizar algunos de los procesos de los que hablábamos hace un momento. La figura del o de la psicóloga en el espacio grupal tiene la capacidad de conectar de forma más individualizada con cada uno de los miembros del grupo y facilitar procesos de comunicación y apertura emocional. Es importante que sean los NNA los que se sienten en

su espacio porque esto permite que realmente se traten sus preocupaciones o sus puntos de vista, y sean ellos los protagonistas de la interacción, y no tanto las necesidades del profesional.



Es importante que sean los NNA los que se sienten en su espacio porque esto permite que realmente se traten sus preocupaciones o sus puntos de vista, y sean ellos los protagonistas de la interacción, y no tanto las necesidades del profesional

En conclusión, el trabajo con los NNA se basa en vincular con ellos a nivel individual, a través del tiempo y de las interacciones, pero entendiendo también que dichas interacciones suceden en un espacio colectivo. En cuanto a las relaciones individuales, es muy importante centrarse en la resiliencia de cada NNA, así como su forma de apego, mientras que, en los espacios grupales, aunque la resiliencia sigue siendo un factor muy importante, es imprescindible fijarnos en las dinámicas que se forman para no desequilibrarlas con nuestra presencia. Cuanto más protagonistas y cómodos se sientan los NNA, mejor vínculo podremos formar, porque más capacidades y virtudes podremos destacarles.

A continuación, proponemos las que, en base a la teoría, pero también a la experiencia que se presenta, son las bases para esta intervención, tan compleja en apariencia, pero apasionante en su práctica:

Estructura del espacio

La estructura del espacio se refiere a cómo definimos los lugares y momentos de intervención para que los NNA comprendan y entiendan la distribución, espacial y temporal, de las diferentes actividades. Es decir, dónde está todo, cuándo toca qué y qué se espera de ellos. Estas tres variables, si están bien definidas en los distintos momentos, no solo ofrecen la seguridad de poder prever lo que ocurrirá, sino que permiten la sensación de que el espacio es suyo y que, mientras se cumplen ciertas normas, cada uno puede ser quien quiera ser. Es una forma de definir dónde están, primero en cuanto a su comportamiento (lo que es responsabilidad de los NNA), pero también en la organización del tiempo (que es la responsabilidad del profesional).

Así, la estructura incluye las normas, los espacios y las rutinas, lo cual evidentemente se debe adaptar a las circunstancias y personas con las que se intervenga. En nuestro caso, se trabajaron algunas con los referentes de los grupos, aportando ideas y recursos, o enseñándoles las nuestras propias. Un ejemplo de rutina nuestra, por ejemplo, fue el periódico de la semana, el cual se explica brevemente más adelante en este apartado.

Espacio lúdico, de juego y teatralizado

Otro de los trucos más interesantes en el trabajo con NNA es utilizar la diversión, pues con ella se trabaja por una puerta diferente, más amigable.

Nosotros aplicamos este principio convirtiendo espacios de cohesión grupal en juegos cooperativos, o espacios de intimidad emocional en pequeñas escenas de teatro.

Esto ayuda a quitarle seriedad a algunos momentos, así como a despistar los miedos que tenemos de abrirnos para hablar de ciertos temas, como la familia o la amistad. En este sentido, la función del psicólogo pasa por aportar algo de frescura a las rutinas de los NNA. Un recurso muy interesante, por ejemplo, es utilizar objetos, como las *gafas de la positividad y la negatividad*, que permiten ver "las cosas buenas y malas que nos pasan", o el *parlanchín*, que permite, a la persona que lo tiene, ser escuchado/a por su grupo. En el caso de los adolescentes, estos objetos pierden su valor teatral, pero no del todo el valor funcional. Con ellos puede ser un recurso el hecho de negociar algunos motes respetuosos, o jugar a "apostarse" cosas (como un extra de tiempo libre) para ver si son capaces de implicarse en ciertos momentos donde les cueste. En resumen, el espacio con los NNA, sea individual o grupal, siempre es interesante que tenga un componente lúdico que lo haga ameno y divertido.

Un aspecto psicológico interesante de la inclusión de los profesionales de la psicología dentro del espacio de los CSE es que permite trabajar la manera como estos miran las experiencias que les ocurren, además de ganar conciencia de cómo se las narran a sí mismos

Resignificación y narrativa de las experiencias

Un aspecto psicológico interesante de la inclusión de los profesionales de la psicología dentro del espacio de los CSE es que ofrece la posibilidad de trabajar los estilos de afrontamiento de los NNA. Permite trabajar, en distintos momentos, la manera como estos miran las experiencias que les ocurren, además de ganar conciencia de cómo se las narran a sí mismos, para poder trabajar el efecto que esto tiene sobre su conducta y su vivencia de bienestar o de malestar. Que mediante metáforas o elementos lúdicos como las gafas que hemos comentado, puedan entender que en nuestro día a día solo un porcentaje de lo que vivimos es lo que realmente sucede, y el resto depende de cómo nos contamos lo que nos pasa. Esto permite que se puedan cuestionar el ángulo desde donde miran y la manera en la que se cuentan sus experiencias.

Esto permite que se puedan cuestionar el ángulo desde donde miran y la manera en la que se cuentan sus experiencias

Cohesión grupal

Es con el uso de este tipo de objetos, por ejemplo, que pueden estar jugando a ayudarse unos a otros a ver las cosas de una forma diferente, más funcional. Lo cual incrementa la vivencia de cooperación y de pertenencia en el grupo de iguales, y esto a su vez influye, de alguna manera, en la construcción del valor personal propio de cada participante.

Habilidades sociales



Además, el hecho de tener un psicólogo/a, propicia que, de forma transversal, se puedan trabajar las habilidades sociales de los NNA. Estas se definen como la capacidad para expresarnos ante los demás de una forma adecuada a cada situación, lo que permite solucionar, por norma general, los conflictos interpersonales (adaptación de la definición de Caballo, 2007). En este sentido, consideramos importante poder detectar y diferenciar las situaciones en las que una persona falla en sus interacciones sociales debido a que no quiere, o por desinterés, de aquella persona que no puede por falta de conocimiento. En ocasiones, los miembros con menos habilidades sociales no saben cómo interactuar debido a que han carecido de modelos que les guíen y les muestren maneras funcionales de relacionarse. Por ello es tan interesante tener una figura con la que poder abordar estos aspectos y ofrecer un espacio seguro en donde adquirir y poner en práctica herramientas de comunicación y resolución de conflictos, sea cual sea el contexto en el que se pongan en práctica.

Espacio seguro

Una de las funciones básicas del trabajo con los niños y niñas, y por la cual se trabajan todas estas facetas con ellos, es básicamente para la generación de un espacio seguro. El hecho de estar dentro de su espacio natural nos permite hacer detecciones tempranas de dificultades o situaciones sociales complejas, además de detectar posibles problemas dentro del ámbito del desarrollo evolutivo y de la salud mental que requieran de una actuación o atención más especializada.

El hecho de estar dentro de su espacio natural nos permite hacer detecciones tempranas de dificultades o situaciones sociales complejas

Por ello, también creemos que es de gran utilidad que los NNA cuenten con la posibilidad de tener a su alcance, además del grupo y su referente, un espacio individualizado, en el cual pueden sentirse vistos y escuchados por profesionales que les ayuden en la resignificación e integración de sus experiencias. Estos espacios suelen ser muy provechosos a la hora de identificar habilidades y recursos, de recordarles aquellos de los que ya disponen para hacer frente a las dificultades del día a día y a la hora de dotarlos de herramientas nuevas.

Dentro de la atención grupal, podemos resaltar como fundamental incluir dentro de la rutina diaria momentos para la introspección, en los cuales los NNA pudieran conectar con ellos mismos, identificar cómo se sienten y poder expresarlo al grupo en un espacio de escucha, respeto y ayuda mutua, donde puedan sentirse vistos, reconocidos y validados por sus iguales. Esto se consigue con una fusión entre un espacio bien estructurado y un grupo cohesionado. Este trabajo se simplifica si lo tomamos desde la perspectiva sistémica. Por ejemplo, cuando llega alguien nuevo, siempre hay alguien que se siente desplazado y, cuando alguien se marcha, rápidamente se rea-

Plantear espacios de apertura emocional y confianza es el primer síntoma y a la vez es desencadenante de buena sintonía en un grupo

daptan los roles de los compañeros para cubrir la pieza que falta. Este juego de roles constante nos permite intervenir sobre los grupos en conjunto, teniendo en cuenta que son más importantes las relaciones y los equilibrios que las actitudes individuales. Por ello, poder plantear espacios de apertura emocional y confianza es el primer síntoma y a la vez es desencadenante de buena sintonía en un grupo. Cuando un psicólogo/a propone un espacio más íntimo o de valencia emocional y los grupos lo aprovechan, generalmente se despiertan actitudes de ayuda y apoyo más a menudo. Es muy enriquecedor que los NNA sepan que, aunque sea de forma dinamizada y en momentos concretos, pueden abrirse y expresar cómo se sienten respecto a ciertas situaciones o contar algo que les ha ocurrido. Esto permite forjar esa sensación de seguridad que buscábamos en el proyecto con los grupos; es el primer paso para construir relaciones sólidas y profundas. En nuestro caso, atribuimos una parte importante del éxito de la intervención grupal a construir espacios estructurados y divertidos, con una serie de rutinas y momentos que se mantuvieron a lo largo del curso. Un buen ejemplo es el diario de la semana, que hemos comentado antes (Barudy y Dantagnan, 2011), donde cada niño, niña o adolescente explica una cosa mala y una cosa buena que les ha ocurrido durante la semana delante del grupo, y que, en nuestro caso, venía después de una relajación, donde se dedicaban unos minutos a establecer un ambiente de paz y tranquilidad en la sala.

Si los NNA saben claramente qué pueden y no pueden hacer, o qué consecuencias tienen sus acciones, pueden tomar decisiones en base a una realidad compartida con sus iguales. Una vez que tienen los límites claros, se les puede permitir aplicar su criterio y sus capacidades

Todo esto debe ir acompañado de unos límites claros, concisos y estables. Es interesante que los NNA sepan que las conductas tienen consecuencias naturales asociadas. Por ejemplo, si ensucian algo, deberán limpiarlo para que el grupo pueda continuar con la siguiente actividad; de igual forma, si existe un conflicto, las personas que lo hayan tenido no podrán participar en el espacio libre durante algún tiempo, debido a que, según lo que nos han mostrado, si no pueden controlar sus impulsos violentos, tampoco podrán hacerlo con los lúdicos. Si los NNA saben claramente qué pueden y no pueden hacer, o qué consecuencias tienen sus acciones, pueden tomar decisiones en base a una realidad compartida con sus iguales. Una vez que tienen los límites claros, se les puede permitir aplicar su criterio y sus capacidades en aquello que toca hacer, de la forma que crean más conveniente. Es decir, que decidan y tomen responsabilidad. Esto no siempre es fácil de conseguir, teniendo en cuenta a los referentes culturales de cada NNA, así como de los profesionales.

Por el contrario, cuando se consiguen establecer unos límites y se respetan, el grupo está preparado para decidir cosas y gestionar conflictos. En este sentido, es importante entender el contexto, la edad y las características de cada grupo a la hora de pretender que se sigan las normas y límites. Lo más difícil, aun así, quizás no es tanto el establecimiento de los mismos, sino ir gestionando los conflictos que surgen. Digamos que los profesionales marcan las "paredes de la habitación", pero luego también son los encargados de gestionar los momentos en que sus "habitantes" chocan entre ellos.

Este es uno de los aprendizajes transversales del proyecto. Los límites fueron un factor diferencial en el momento de intervenir a nivel emocional o reflexivo. Los grupos con límites menos claros se comportaban generalmente de forma más competitiva y segregada, con roles de poder y sumisión bastante marcados. Por contra, en aquellos donde se había pasado por la resolución de diferentes conflictos y se conocían entre ellos, los miembros tendían a discutir, cooperar y hacerse bromas de forma mucho más natural.

En conclusión, es importante ofrecer a los NNA espacios estables donde sentirse seguros y ser ellos mismos y ellas mismas, así como ofrecerles espacios de intimidad y expresión, acompañados de límites claros que les recuerden que donde están deberán respetar, pero serán a su vez respetados.



Es importante ofrecer a los NNA espacios estables donde sentirse seguros y ser ellos mismos y ellas mismas, acompañados de límites claros que les recuerden que donde están deberán respetar, pero serán a su vez respetados

Acompañamiento a los educadores

La tarea de intervención con los NNA se facilita si compartimos espacio con ellos, pero, en realidad, también implica habitar el espacio de los referentes del grupo. Para ellos, los y las profesionales de la psicología deben servir como refugio y respaldo, pero también pueden aportar conocimiento. Nuestra perspectiva ayuda en diferentes aspectos en esta dirección.

Muchas veces es difícil mantener la mirada constructiva con familias y NNA que han generado frustración, o que han conectado poco con los equipos. La figura del psicólogo ayuda a resignificar sus conductas y a relativizar ciertas situaciones gracias a este punto de vista algo más global de las cosas. Es importante que alguien que tiene la ventaja de no estar presente en todo momento como referente y líder de un grupo pueda aportar paciencia y apoyo cuando se dan estas situaciones. Los educadores y educadoras, si hacen su trabajo con dedicación, entran a formar parte de los sistemas de sus grupos, así como de los sistemas que se forman entre los NNA atendidos y sus familias. En cambio, cuando los profesionales de la psicología aparecen, pueden prestar su perspectiva para abordar ciertas dinámicas de forma distinta e intentar cambiar algunas actitudes cuando lo que prevalece son más las diferencias que los acercamientos.

Esto también se aplica a las dinámicas entre NNA. Cuando alguien es demandante, nos olvidamos de que lo es en comparación con sus compañeros/as, o en un contexto determinado, y ayudar a los profesionales a contextualizar las dificultades en el plano grupal les puede ayudar a quitarse presión y a centrarse en las teclas clave, en vez de en aquellas que, simplemente, no están sonando bien.

El aporte principal de la perspectiva sistémica y el positivismo en la mirada es poder hacer esta especie de "llaves de judo" ante las actitudes negativas o los problemas de relación que se van estableciendo en los grupos, sea entre participantes o con sus referentes.

Así, el psicólogo puede enseñar a mirar de forma distinta, siempre respetando el rol de referente de la persona que lleva el grupo. Sirve de apoyo, pero también de catalizador.

Conclusiones

Miradas y retos de futuro

Durante el proyecto SOMOS VOZ tuvimos la posibilidad de aprender mucho. Cabe destacar que aprender suele ir de la mano del error y la dificultad.

Durante el primer curso nos dedicamos a plantear las actividades de forma más reactiva, siguiendo las necesidades que íbamos encontrando en los distintos grupos, en base a nuestros conocimientos e inspiración. Decidimos entonces reunirnos con diferentes profesionales del proyecto para, en el verano de 2023, producir una sofisticada base de actividades y recursos enfocada al trabajo grupal e individual. Como ventaja, teníamos a nuestro favor unos objetivos claros, así como unas perspectivas y metodologías bien definidas desde el proyecto. Este proceso de creación, aunque laborioso y demandante, mostró sus frutos en seguida, con resultados y cambios en aquellos grupos que tenían las condiciones necesarias.

Es difícil imaginarse a un equipo profesional generando espacios estables y coherentes sin contar con una preparación en las mismas condiciones

Con esto nos gustaría destacar la importancia, tanto de enfocar bien lo que se espera de los proyectos, como de disponer del tiempo necesario para su aterrizaje y preparación. En nuestro caso, tener tiempo de entender el proyecto y hacerlo nuestro fue clave para su buen desarrollo, y somos conscientes de que dichas condiciones no siempre se dan. Por eso, creemos que para una buena intervención es fundamental tener una base sólida de preparación y planteamiento. Es difícil imaginarse a un equipo profesional generando espacios estables y coherentes sin contar con una preparación en las mismas condiciones.

Propuestas dirigidas a la intervención con las familias

El futuro del trabajo con las familias debe pasar por la transformación de la mirada institucional. Es imprescindible sustituir la lógica del juicio por una perspectiva de acompañamiento centrada en la resiliencia, donde la parentalidad sea entendida como una competencia contextual, que puede fortalecerse en un entorno adecuado. Con las familias es central generar relaciones desde el respeto, la honestidad y la autenticidad. No todas las familias deben caernos bien, pero con todas debemos poder mirarnos a los ojos. El rol de

"expertos" nos protege de la frustración, pero el de "acompañantes" ayuda a alcanzar cambios reales. La validación de sus esfuerzos, sin exigir resultados inmediatos, es una de las claves para su empoderamiento. Los centros socioeducativos se convierten así en lugares donde se ofrecen escucha y oportunidades de reorganización. La propuesta para el futuro es mantener una mirada constructiva pero realista. El hecho de ver a la familia como lo que es, y no centrarnos en sus carencias, hace que perdamos prisa cuando planteamos el acompañamiento. Es importante centrarnos en lo que hay realmente, en el punto en que se encuentran. Es decir, tratar de mover las piezas justas y necesarias para que avancen, según sus valores y necesidades, siempre y cuando eso promueva un espacio seguro para sus hijos/as.



Propuestas dirigidas a la intervención con los niños, niñas y adolescentes

Los niños, niñas y adolescentes, por su parte, necesitan adultos significativos que habiten su cotidianidad. Desde la perspectiva del apego, el vínculo se acaba convirtiendo en un canal terapéutico, un sitio donde aprender a relacionarse. La mejor base para el vínculo es la estabilidad. Por ello, la intervención grupal debe basarse en rutinas, espacios bien definidos y recursos lúdicos que permitan la expresión emocional sin forzarla. Establecer dinámicas y formas de hacer que promuevan la seguridad y la confianza permite que los NNA se desarrollen según sus capacidades, y no pensando en evitar a alguien o en defenderse de los demás. Un buen recurso es el uso de metáforas, objetos transicionales y dinámicas, que favorecen la externalización de preocupaciones y deseos. Mantener la lente en el sistema nos permite incidir en las dinámicas grupales cuando las cosas no funcionan y destacar las capacidades individuales cuando las cosas van bien. Si ofrecemos un espacio seguro, estable y divertido, podremos establecer vínculos que permitan a los NNA sentirse cómodos con nosotros, y de esta forma hacer una mejor prevención.

La figura del psicólogo/a debe dejar de verse como un agente externo para convertirse en un integrante activo de este sistema

Propuestas dirigidas a los centros socioeducativos o las entidades

Para tratar de aplicar estos aprendizajes, los centros socioeducativos deben concebirse como un ecosistema relacional, donde cada profesional, espacio y momento tiene un valor concreto en la construcción del bienestar. La figura del psicólogo/a debe dejar de verse como un agente externo para convertirse en un integrante activo de este sistema. Su presencia como una persona accesible posibilita la intervención desde la observación y la escucha, a veces incluso sin intervenir. La teoría sistémica nos recuerda que el cambio no se impone desde fuera, sino que surge de la propia relación entre los integrantes del sistema.

Recursos económicos y sociales

Como hemos ido apuntando a lo largo de los distintos apartados, todo esto se queda en la teoría si no existen medios para hacerlo real. En el ámbito de la intervención social suele destacar el ingenio y los recursos de los profesionales que intervienen, aunque sabemos que muchas veces no es retribuida al mismo nivel. Por ello, los equipos de los CSE necesitan, como mínimo, tiempo. Esto se traduce en suficientes horas destinadas a estar presentes y disponibles para acompañar y atender a las familias, tiempo para el acompañamiento grupal e individual de los NNA y, por último, tiempo para la comunicación entre el propio equipo, muy necesaria ante situaciones complejas. Otra limitación puede ser la falta de participación familiar en las actividades de los CSE, que puede estar motivada por la desconfianza u otros factores, tanto individuales como socioculturales. Este hecho demanda mucha presencia, paciencia e inventiva por parte de los equipos, lo que puede resultar frustrante y agotador cuando no se consiguen los objetivos planteados. En conclusión, los recursos personales de los profesionales deben acompañarse de recursos materiales, de forma que se pueda hacer frente a los diferentes desafíos que presenta el mundo de la acción social.

Recursos comunitarios dependiendo de la zona

El vínculo es la pista de despegue del cambio: sin confianza, no hay intervención efectiva

No todos los espacios donde intervenimos son iguales. Hay que entender que no en todos los barrios se invierte el mismo dinero en equipamiento ni todos los centros disponen de los mismos espacios. Las intervenciones dependerán en gran medida del tipo de espacios con los que se cuente. Además de que la población atendida cambia según el barrio donde estemos interviniendo. Como es evidente, es interesante tener en cuenta que también cambiarán sus expectativas y su forma de relacionarse, así como su forma de ver a los profesionales en intervención y su manera de conocernos.

Son pequeños detalles que, sumados, nos dejan viendo una foto totalmente distinta cada vez. Por eso es importante el aporte que ha hecho el proyecto con esta "lente" o este cambio en la mirada de cara a intervenir, manteniendo unos principios funcionales con quien sea y donde sea.

Aspectos a tener en cuenta

El humor, el afecto y el juego también son recursos terapéuticos

- El vínculo es la pista de despegue del cambio: sin confianza, no hay intervención efectiva.
- El humor, el afecto y el juego también son recursos terapéuticos.
- La narrativa con la que las personas se piensan a sí mismas puede transformarse si se sienten reconocidas. Es vital no sobreproteger ni invalidar a los usuarios de los centros, sino fortalecerlos.

- El respeto al ritmo del otro es una forma de intervención ética y efectiva.
- Es fundamental integrar los conceptos de apego, resiliencia y sistema relacional en la práctica cotidiana de los centros socioeducativos, pero también desde una perspectiva de recursos y tiempo.



La mirada profesional puede contaminarse por el desgaste emocional y la presión de resultados. El trabajo en equipo es fundamental para una intervención adaptada

Limitaciones

- Los tiempos institucionales suelen ser más breves que los tiempos vinculares. La rotación de profesionales dificulta procesos sostenidos.
- La mirada profesional puede contaminarse por el desgaste emocional y la presión de resultados. El trabajo en equipo es fundamental para una intervención adaptada.
- Las decisiones técnicas no siempre permiten la sensibilidad que requiere la intervención humana. Es importante dejar claras nuestras funciones y límites como profesionales.
- No siempre es posible transformar, pero siempre es posible acompañar con dignidad.

Agradecimientos

Queremos agradecer a los equipos de los CSE por dejarnos tener voz y que esta fuera escuchada. Gracias por reconocer nuestro trabajo y permitirnos ser uno más dentro de sus equipos, en el marco de un proyecto tan complejo y ambicioso.

Por último, queremos agradecer al equipo docente que imaginó, planteó y supervisó SOMOS VOZ, así como nuestra función en él.

Mateo Belil Xalabarder
Fundación Pere Tarrés
mateo.belil.xalabarder@gmail.com

Dulce María Pérez González
Fundación Pere Tarrés
dulcemapg@gmail.com

Bibliografía

Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.

Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Guía para la evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. *Los desafíos invisibles de ser madre y padre*.

Barudy, J. & Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil: Manual de técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia*. Gedisa Editorial.

Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7ª ed.). Siglo XXI de España Editores.

Crittenden, P. M. (2002). *Nuevas implicaciones clínicas de la teoría del apego* (M. A. Muñetón Ayala, Trad.). Promolibro.

Cyrulnik, B. (2013). *Los patitos feos: La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida.* Debolsillo

Desmond, C., Watt, K., Saha, A., Huang, J. & Lu, C. (2020). Prevalence and number of children living in institutional care: global, regional, and country estimates. *The Lancet*. *Child & adolescent health, 4*(5), 370–377. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30022-5

Minuchin, S. (1977). *Familias y terapia familiar*. Gedisa.

Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Duschinsky, R., Fox, N. A., Goldman, P. S., Gunnar, M. R. & Sonuga-Barke, E. J. (2020). Institutionalisation and deinstitutionalisation of children 1: A systematic and integrative review of evidence regarding effects on development. *The Lancet Psychiatry*, *7*(8), 703-720.

Winnicott, D. W. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires. Psicología profunda: Paidós.

Rocío López de Castro

La experiencia de la implementación de dos programas de innovación pedagógica

Recepción: 15/07/2025 / Aceptación: 09/01/2026

Resumen

Este artículo presenta la experiencia de implementación de los programas "Ocio, Deporte y Cultura" y "Participación Infantil", enmarcados en el Modelo de Innovación Pedagógica SOMOS VOZ. El contexto de intervención son dos centros socioeducativos (CSE) de la Fundación Valsé ubicados en Madrid que trabajan desde una perspectiva preventiva con jóvenes y familias en situación de vulnerabilidad: el Proyecto Puzle (Fuencarral – El Pardo) y el Proyecto Trampolín (Ciudad Lineal). A través de metodologías participativas, inclusivas y basadas en el acompañamiento, se han promovido procesos de empoderamiento, cohesión comunitaria y desarrollo de competencias ciudadanas en niños, niñas y adolescentes (NNA). El trabajo en red con entidades del entorno y la implicación progresiva de las familias han sido elementos clave para la sostenibilidad del modelo. El artículo expone aprendizajes significativos, como la necesidad de reformular la cultura evaluativa, repensar las relaciones de poder y resignificar el rol de los equipos educativos. La experiencia permite concluir que los centros socioeducativos son espacios privilegiados para construir una ciudadanía activa desde la infancia y fomentar el derecho a la participación en contextos reales de transformación social.

Palabras clave

Programas de innovación pedagógica, centros socioeducativos, participación infantil, ocio, deporte y cultura, resignificación del tiempo educativo.

The experience of implementing two educational innovation programmes

This article presents the experience of implementing the Leisure, Sport and Culture and Child Participation programmes under the aegis of the SOMOS VOZ Educational Innovation Model. The context of the intervention are two socio-educational centres run by the Valsé Foundation in Madrid. Their work takes a preventive approach to assisting young people and families in vulnerable situations. The centres are the Puzle Project (Fuencarral–El Pardo) and the Trampolín Project (Ciudad Lineal). Participatory, inclusive and support-based methodologies are employed to promote processes of empowerment, community cohesion and the development of citizenship skills in children and adolescents. Networking with local organisations and the gradually increasing involvement of families are key elements in the sustainability of the model. The article presents significant lessons learned, such as the need to reformulate the culture of evaluation, rethink power relations and redefine the role of educational teams. The experience leads to the conclusion that socio-educational centres are spaces of excellence for building active citizenship from childhood and promoting the right to take part in real contexts of social transformation.

Keywords

Pedagogical innovation programmes, socio-educational centres, child participation, leisure, sport and culture, redefining educational time.

Cómo citar este artículo:

López de Castro, R. (2026).
La experiencia de la implementación de dos programas de innovación pedagógica.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 86 p. 73-90.

ISSN 2339-6954

Contextualización socioeducativa y territorial de los proyectos

Los CSE *Trampolín* y *Puzle* se encuentran en dos distritos de Madrid caracterizados por una alta heterogeneidad social, con presencia significativa de población migrante, situaciones de precariedad laboral y desigualdades estructurales. Estos factores configuran un ecosistema educativo desafiante, donde el riesgo de exclusión social se entrelaza con oportunidades comunitarias de resiliencia y agencia colectiva.

Los programas de "Ocio, Deporte y Cultura" y "Participación Infantil" han dado respuesta a una necesidad real: la de generar espacios protectores, participativos y formativos para los niños, niñas y adolescentes desde una lógica de derechos

Partiendo de este diagnóstico, los programas de "Ocio, Deporte y Cultura" y "Participación Infantil" han dado respuesta a una necesidad real: la de generar espacios protectores, participativos y formativos para los niños, niñas y adolescentes (NNA) desde una lógica de derechos. En línea con lo que plantea Gentili (2001), "la escuela pública —y por extensión los espacios educativos no formales— no solo reproducen la sociedad, también la transforman cuando se lo proponen" (p. 15).

La implementación de los mencionados programas de innovación pedagógica ha favorecido que los NNA desarrollen y potencien competencias personales, participativas y de sociabilización, así como han resultado un medio para mejorar la integración de los jóvenes participantes y las familias en sus propios territorios.

Del mismo modo, los espacios en los que se han desarrollado ambos programas han resultado ser una buena oportunidad para llevar a cabo procesos y acciones en los que se han fomentado y consolidado relaciones con otras entidades locales (públicas y privadas). En el marco de ambas programaciones se han establecido sinergias y alianzas con equipamientos de ocio, deporte y cultura y se ha promovido que los NNA y sus familias hagan uso habitual de las instalaciones y de las actividades programadas en sus distritos.

La implementación de los programas de innovación pedagógica ha favorecido que los NNA desarrollen y potencien competencias personales, participativas y de sociabilización

Justamente, una de las claves fundamentales de ambos programas es su capacidad para articular educación, cultura y territorio de forma integrada. Este enfoque reconoce que los aprendizajes no son neutrales, sino que están mediados por contextos específicos y por experiencias culturales que les otorgan sentido. En ese marco, el acceso a la cultura y el derecho al ocio no se conciben como un lujo, sino como una condición fundamental para el desarrollo integral. Tonucci (2004) ya lo expresaba cuando proponía ciudades construidas a escala infantil, donde los espacios culturales y urbanos estén disponibles para el juego, la exploración y la participación. Los programas desarrollados en los centros socioeducativos (CSE) han incorporado esta visión, utilizando los recursos del entorno como escenarios de aprendizaje: bibliotecas, centros culturales, espacios deportivos, plazas y asociaciones vecinales. Este enfoque ha permitido resignificar la relación de los NNA con su barrio, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la apropiación simbólica del espacio.

Esta visión del ocio educativo como escenario educativo cobra especial relevancia si lo entendemos, como afirman Morata y Rocha (2021), como un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias participativas, la adquisición de hábitos democráticos y la experimentación de formas de ciudadanía activa. En esta misma línea, investigaciones recientes destacan que los espacios de ocio educativo pueden promover la cohesión social en contextos de diversidad, ofreciendo oportunidades para el reconocimiento mutuo, el diálogo intercultural y la participación comunitaria (Cañellas et al., 2023). Desde este enfoque, el ocio educativo no solo complementa la formación académica, sino que se configura como una herramienta clave para el empoderamiento juvenil y la transformación social. En línea con esta idea, los programas de "Ocio, Deporte y Cultura" y "Participación Infantil" han funcionado como verdaderas escuelas de participación, donde NNA no solo ocupan su ocio educativo, sino que lo llenan de sentido, de práctica democrática y de construcción colectiva. Para garantizar la ética en la intervención, todos los participantes y sus familias fueron informados previamente sobre los objetivos de los programas, la naturaleza de las actividades y el uso de la información recogida. Se obtuvo consentimiento informado por escrito de las familias y de los propios niños y niñas, respetando su capacidad de comprensión. Además, se implementaron protocolos de confidencialidad y anonimización de los datos, de manera que toda la información utilizada para evaluación, investigación y difusión se gestionó protegiendo la identidad y la privacidad de los participantes, en consonancia con los principios de los derechos de la infancia y la ética del cuidado.



Investigaciones recientes destacan que los espacios de ocio educativo pueden promover la cohesión social en contextos de diversidad, ofreciendo oportunidades para la participación comunitaria

La participación infantil: más allá de la metodología, una postura política

La innovación pedagógica, en el marco del modelo SOMOS VOZ, no se entiende como una mera aplicación de técnicas novedosas, sino como un proceso estructural y ético de transformación educativa. La implementación ha implicado repensar críticamente los fines, las prácticas y los vínculos que configuran el acto educativo en los contextos de nuestra intervención. Concretamente, la innovación que propone el modelo SOMOS VOZ bebe de diversas tradiciones teóricas que confluyen en una mirada transformadora de la educación: las pedagogías críticas (Freire, 1970; Giroux, 1997) y la participación infantil como derecho (Hart, 1993; Tonucci, 2004).

La innovación pedagógica és un proceso estructural y ético de transformación educativa

Desde este enfoque, la educación no es neutra ni técnica, sino una práctica cargada de intencionalidad política. Esta visión se refuerza con estudios recientes que reconocen el valor del tiempo libre educativo como un espacio privilegiado para la participación social de niños, niñas y adolescentes, donde se ejercita la ciudadanía desde una perspectiva activa y protagónica (Morata & Palasí, 2023).

Como indica Garcés (2017), “educar es asumir que lo que se enseña afecta al mundo” (p. 35). La pedagogía, entendida desde una perspectiva crítica, va más allá de la transmisión de contenidos o la reproducción de normas sociales. Se configura como una acción transformadora, una posibilidad de intervención sobre la realidad que permite generar nuevas formas de convivencia, subjetividad y construcción colectiva. En esta línea, Freire (1970) plantea que la educación debe ser una práctica de la libertad, un proceso en el que educador y educando se reconozcan mutuamente como sujetos de conocimiento y transformación.

Este enfoque resuena especialmente en los contextos socioeducativos como los de los centros *Puzle* y *Trampolín*, donde la educación se convierte en una herramienta para el empoderamiento y la inclusión social. Del mismo modo, los programas de “Ocio, Deporte y Cultura” y “Participación Infantil” constituyen una apuesta por educar desde y para la transformación social. Tal como señala Giroux (1997), los espacios educativos deben abrirse al debate ético y político, asumiendo una función democratizadora que permita a los sujetos comprender y actuar sobre su realidad.

Por su parte, la participación infantil, considerada un derecho fundamental recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), debe garantizarse desde una mirada integral que reconozca a los NNA como sujetos sociales con capacidad de agencia.

El modelo de intervención no solo incorpora el lenguaje de los derechos como marco legal, sino que lo traduce en prácticas concretas. Reconocer a los NNA como sujetos de derecho implica garantizar su participación, pero también respetar su dignidad, proteger sus trayectorias vitales y promover entornos libres de violencia. Este enfoque se sostiene sobre los cuatro principios fundamentales de la Convención sobre los Derechos del Niño: no discriminación, interés superior, derecho a la vida y desarrollo, y respeto a la opinión del niño. Estos principios no operan de manera aislada, sino de forma articulada, definiendo la ética de la intervención educativa.

Asimismo, adoptar un enfoque de derechos implica posicionarse frente a las desigualdades estructurales y reconocer que la infancia no está al margen de los conflictos sociales, sino que es parte activa de ellos. Por tanto, innovar desde los derechos también es luchar contra la exclusión, el racismo, el clasismo o el capacitismo que atraviesan nuestras prácticas e instituciones.

La importancia de las dimensiones humanística y social se encuentra en el centro de los dos programas

La importancia de las dimensiones humanística y social se encuentra en el centro de los dos programas. Ambos han resultado ser importantes oportunidades para el crecimiento personal de los participantes, dado que han impulsado la incorporación a la vida comunitaria y asociativa, a la vez que se les ha posibilitado asumir compromisos cívicos y aprender prácticas de participación social y ciudadana. La experiencia del proceso de la implementación ha evidenciado que los CSE son contextos y estructuras adecuadas en

los que es posible generar climas educativos de proximidad y confianza que facilitan oportunidades y estímulos para el desarrollo de las competencias participativas en los NNA.



Hart (1993) define distintos niveles de participación, subrayando la importancia de evitar simulacros participativos que solo refuerzan estructuras jerárquicas. Desde esta perspectiva, los programas se han centrado en fomentar una participación real, progresiva y adaptada a la madurez evolutiva de los niños, niñas y adolescentes.

La figura del educador o educadora deja de ser la de un transmisor de contenidos o gestor de actividades, para convertirse en facilitador, mediador y cuidador del proceso. Esta resignificación del rol implica el desarrollo de competencias emocionales, comunicativas, interculturales y reflexivas. Como propone Puig (2012), educar desde el cuidado es sostener espacios de confianza donde se escuchen las voces silenciadas y se valoren los saberes no hegemónicos.

El modelo SOMOS VOZ se inscribe así en una genealogía de pedagogías emancipadoras que buscan subvertir lógicas adultocentristas, jerárquicas y asistencialistas, reconociendo a niños, niñas y adolescentes como sujetos activos, con agencia y voz propia. Esta perspectiva se entrelaza con el pensamiento de Tonucci (2004), quien plantea que la infancia no es solo una etapa biológica, sino una categoría política desde la cual repensar la organización de lo común.

El modelo SOMOS VOZ se inscribe en una genealogía de pedagogías emancipadoras que buscan subvertir lógicas adultocentristas, jerárquicas y asistencialistas, reconociendo a niños, niñas y adolescentes como sujetos activos

La innovación no puede disociarse de esta mirada. Es transformadora cuando permite revisar críticamente las estructuras de poder, redistribuir la voz en el espacio educativo y promover aprendizajes significativos que inciden en la vida personal y comunitaria de los participantes.

Implicaciones ético-políticas del modelo participativo

Para la implementación de ambos programas ha resultado fundamental poner en práctica determinadas metodologías que transversalizan y comparten ambos programas. En primer lugar, tenemos que destacar la importancia de las metodologías experiencial y participativa.

La participación la entendemos como un derecho y una oportunidad de la ciudadanía a tomar parte de las decisiones que afectan a la vida de las personas y de la comunidad (Hart, 1993) y requiere de un proceso formador de actitudes y el desarrollo de prácticas en torno a la política, así como también de un aprendizaje continuo para su promoción y ejercicio (Sauri & Márquez, 2005).

Adoptar un enfoque participativo no es tan solo un giro metodológico, sino una toma de postura ética y política frente a cómo concebimos a la infancia y la adolescencia

Adoptar un enfoque participativo no es tan solo un giro metodológico, sino una toma de postura ética y política frente a cómo concebimos a la infancia y la adolescencia. Implica desnaturalizar la mirada adultocentrista predominante en muchas intervenciones y reconocer a los NNA como interlocutores válidos y capaces de generar conocimiento y transformación social.

Tal como sostiene Tonucci (2004), "cuando se permite a los niños participar en las decisiones que afectan su vida cotidiana, se contribuye a crear ciudades más humanas para todos" (p. 25). En esta línea, nuestras prácticas buscan desjerarquizar las relaciones educativas y favorecer procesos de cocreación de sentido que interpelen a todos los actores implicados: participantes, familias, educadores y comunidad.

La participación es, en este sentido, una forma de justicia cognitiva (Santos, 2009): reconoce saberes subalternos y construye epistemologías desde abajo. Supone abrir las instituciones a nuevas formas de legitimidad, donde la experiencia y la voz de los NNA tengan un valor equiparable al saber técnico o profesional.

La participación activa ha sido esencial para que los niños, niñas y adolescentes se hayan sentido incluidos y comprometidos en todo el proceso

La participación activa ha sido esencial para que los niños, niñas y adolescentes se hayan sentido incluidos y comprometidos en todo el proceso. Involucrar a los participantes de forma directa no solo ha aumentado su sentido de pertenencia, sino que también ha enriquecido el diálogo al interpretar sus voces y miradas. Este enfoque ha contribuido a evitar dinámicas jerárquicas susceptibles de reproducir desigualdades y ha promovido, en cambio, un sentimiento colectivo y horizontal en el desarrollo de las actividades.

De la experiencia con los grupos de adolescentes de *Puzle* y *Trampolín* se desprenden ejemplos representativos de la implementación práctica de estos enfoques. En ambos proyectos, durante el curso 2022-23, se organizaron varias jornadas comunitarias de carácter deportivo y otras de carácter más lúdico-festivas. Estas actividades surgieron como propuesta de los propios grupos en asambleas abiertas o desde organismos de representación como la *Mesa de Juventud* del distrito de Ciudad Lineal. Todos los procesos o acciones comunitarias que se desarrollaron en el marco de la implementación de los dos programas de innovación pedagógica incluyeron: el diseño de la cartelería y la programación, el liderazgo de la dinamización de las actividades, la convocatoria a las familias y a otras entidades del barrio e, incluso, la gestión de permisos municipales (como es el caso del CSE de Ciudad Lineal).

El acompañamiento educativo se centró en facilitar recursos, mediar conflictos y garantizar que todas las voces del grupo fueran escuchadas. La experiencia reforzó habilidades como la planificación, la toma de decisiones compartidas y la gestión del tiempo, además de visibilizar el potencial transformador de la participación real. El éxito de las diferentes jornadas comunitarias generó un efecto multiplicador en otros grupos de NNA y ha motivado a la consolidación de un espacio asambleario que sigue vigente actualmente, como es el caso de *Puzle*, y a la consolidación de la *Mesa de Juventud* en el caso de *Trampolín*.

En este sentido ha sido fundamental ofrecer a los jóvenes un espacio activo para desarrollar y liderar procesos: promoviendo la participación de los NNA en el diseño, implementación y evaluación de las actividades; fomentando el empoderamiento individual y grupal; y visibilizando su protagonismo como agentes significativos en todos los procesos.



Se ha requerido una metodología activa e inclusiva en la implementación de ambos programas. Los profesionales han tenido que actuar como facilitadores y mediadores con las diferentes entidades del barrio, actividades y servicios de la comunidad

Del mismo modo, se ha requerido una metodología activa e inclusiva en la implementación de ambos programas. Así, los profesionales han tenido que actuar como facilitadores y mediadores con las diferentes entidades del barrio, actividades y servicios de la comunidad. Esto ha requerido, por parte del CSE y del equipo de educadores ejecutores de la implementación, llevar a cabo un gran esfuerzo por ofrecer a los NNA y sus familias información actualizada y adaptada de los recursos de su entorno más cercano para que, de forma progresiva, se fueran incorporando a actividades y acciones comunitarias y se pudieran sentir adecuadamente acogidos en la programación de otras entidades. Así se han requerido procesos de orientación y de apoyo para garantizar la incorporación y una integración positiva, ofreciéndoles actualizaciones y variedad en el tipo de actividades, así como buscando la mayor inclusión posible, teniendo sobre todo en cuenta aspectos como la conciliación laboral y familiar.

Siguiendo con las metodologías, y en relación con la incorporación activa a la vida comunitaria de los NNA y sus familias, ha resultado clave la práctica del acompañamiento. De este modo, el educador/a ha sido el guía y la figura mediadora clave para el desarrollo de diversas actividades grupales y acciones comunitarias enmarcadas en el fomento de la autogestión, el trabajo en equipo y la adquisición de las competencias participativas. En este proceso de acompañamiento ha sido necesario que los participantes se hayan sentido escuchados, consultados, así como que hayan experimentado el hecho de que sus decisiones han sido respetadas y consideradas.

El trabajo en red y la conexión con la comunidad

Trabajar en red ha resultado ser una acción esencial para la implementación y la sostenibilidad de ambos programas a largo plazo

El trabajo en red y la conexión con la comunidad han formado parte del fundamento metodológico de todo el proceso. Trabajar en red ha resultado ser una acción esencial para la implementación y la sostenibilidad de ambos programas a largo plazo porque participar de la red comunitaria, así como cuidar y generar nuevas alianzas en la implementación, ha posibilitado que los NNA y sus familias hayan desarrollado procesos de participación en el marco de su comunidad. Y es que ambos programas han resultado una posibilidad o medio para facilitar y promover el aprendizaje y la práctica de la participación, entendida como medida de protección y de promoción de la infancia y la adolescencia. Solo si desde la infancia la persona aprende a

asumir las responsabilidades sociales y colectivas, en la vida adulta las podrá desarrollar de forma óptima (Hart, 1993).

Gracias al trabajo en red y al compartir con los agentes que la componen la misma mirada y los enfoques propios de la innovación pedagógica, se han logrado sistematizar jornadas comunitarias y actividades lúdico-deportivas, dando continuidad a ciertas alianzas y generando otras nuevas.

Para mantener el contacto con los diferentes espacios y entidades del territorio con los que programar y realizar actividades conjuntas, además de tener un enfoque común de intervención, se ha hecho necesario participar de las reuniones mensuales técnicas. Porque acudir a estos encuentros facilita el proceso de incorporación de los participantes y sus familias en estos espacios.

De todo lo anterior se desprende que, para garantizar la participación de NNA y sus familias en todas las fases de estos programas, se requiere de un equipo educativo especializado que conozca los diferentes recursos del territorio, los servicios y equipamientos de ocio, deporte y cultura, así como los agentes que lo componen. Este aspecto puede resultar una amenaza teniendo en cuenta la rotación del personal educativo dentro de las entidades del sector social. En la puesta en marcha de las coordinaciones y alianzas, es importante no solo conocer los recursos de la comunidad, sino que además es fundamental nutrir las relaciones interprofesionales hasta que los diferentes procesos o actividades queden formalizados. La rotación sistemática de nuestros equipos educativos amenaza constantemente las relaciones y vínculos entre los y las profesionales que componen la red de los territorios.

Dificultades detectadas: La implicación de las familias en los CSE

Una de las complejidades detectadas a lo largo del proceso de implementación de los dos programas ha sido la incorporación de las familias a los mismos. Los motivos que se han identificado y que pueden explicar la baja participación de estas proceden de la falta de tiempo para conciliar vida laboral y familiar. En ningún caso, se han encontrado causas o se han recogido testimonios que se relacionen con la falta de vinculación o confianza en los CSE.

Para superar esta dificultad, se ha hecho necesaria la actualización constante de la agenda de las actividades de ocio, deportes y cultura de los correspondientes distritos, así como el estudio de nuevos canales de transmisión de esta información. Por otro lado, nos ha resultado de gran valor afrontar escalonadamente (por etapas y procesos) lo que consideramos el fenómeno: implicación de las familias. En este sentido se ha manifestado útil la práctica de abordar individualmente cada caso/familia, analizándolo no como un todo sino en base a los siguientes ítems o grados de implicación: ¿está la familia informada de las ofertas y actividades?; ¿se ha recogido su voz en los procesos diagnósticos?; ¿la familia toma decisiones en el diseño de las actividades?; ¿participa de las convocatorias?; ¿acompaña a sus hijos e hijas en el proceso de motivación y/o desarrollo de las actividades de ocio y deporte?; ¿participa de la evaluación de los programas?; ¿la familia forma parte de las coordinaciones que se han derivado de ambos programas?. De este modo, a través de este ejercicio de segmentar el fenómeno de la implicación de las familias, hemos podido enfrentarnos a esta dificultad y hacer un mejor diagnóstico y ajuste de los planes de trabajo y acompañamientos individualizados.



Por otro lado, hemos observado que cuando los niños y las niñas toman decisiones en el diseño de la planificación de las actividades, forman parte activa de la ejecución y son capaces de consolidar mecanismos de evaluación, aumenta considerablemente la garantía de la participación de sus familias en las acciones programadas. Los NNA, en cuanto se sienten más partícipes de los procesos y los protagonistas de éstos, resultan ser los mejores convocantes.

El reto de la innovación pedagógica: una práctica en construcción permanente

La innovación pedagógica no solo ha implicado incorporar nuevas metodologías, sino también repensar el sentido mismo de la educación. Según autores como Carbonell (2002), innovar es transformar la cultura profesional, los valores institucionales y las formas de relación educativa. En este sentido, el modelo SOMOS VOZ se sitúa en la línea de las pedagogías críticas que entienden la educación como una práctica política y emancipadora (Freire, 1970).

Implementar este modelo de innovación pedagógica y, concretamente, los programas de “Ocio, Deporte y Cultura” y de “Participación Infantil” ha supuesto un reto para la Fundación Valsé desde el momento en que se han incorporado nuevas metodologías de intervención y se ha cambiado el paradigma para la planificación de acciones y actividades. Y es que el desarrollo de las competencias participativas de los NNA requiere de iniciativas que favorezcan la participación en sus entornos más inmediatos, posibilitando, a la vez, que aprendan a tomar decisiones en relación con sus proyectos personales y el desarrollo de su comunidad. La participación, por tanto, requiere de aprendizajes y de práctica. En este sentido, ambos programas han representado una innovación para la entidad, generando cambios y transformaciones en su estructura, entre otros motivos, por ampliar el marco de actuación para

desarrollar acciones, más allá de las instalaciones de nuestros centros, y por generar la posibilidad de que los NNA y sus familias hayan podido conocer más y mejor el tejido asociativo y otros recursos de sus barrios.

Asimismo, investigaciones recientes refuerzan la idea de que las actividades de ocio educativo no solo cumplen una función lúdica o complementaria, sino que constituyen un espacio clave para el desarrollo de competencias transversales fundamentales para el éxito escolar y la mejora de la ocupabilidad juvenil. En esta línea, Morata et al. (2019) destacan que el tiempo libre educativo permite el desarrollo de habilidades como la autonomía, el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de conflictos, todas ellas esenciales para la inclusión educativa y laboral. Estos hallazgos respaldan la apuesta del modelo SOMOS VOZ por resignificar el ocio educativo como un escenario pedagógico de primer orden, donde se construyen no solo aprendizajes significativos, sino también trayectorias de vida con mayor sentido de agencia y pertenencia.

Los cambios han resultado lentos dado que el reto ha sido grande, aunque poco a poco se han ido consolidando los enfoques y las metodologías propias del modelo de innovación, así como abandonando ciertos sesgos propios de la intervención paternalista o adultocentrista. Finalmente, los equipos educativos han logrado interiorizar el enfoque protagónico y normalizar la participación de los NNA en los procesos de diseño, ejecución y evaluación de las acciones.

La innovación educativa representa hoy uno de los principales desafíos del sector socioeducativo, especialmente cuando se trabaja con poblaciones en situación de vulnerabilidad. No se trata simplemente de renovar técnicas o dinámicas de intervención, sino de transformar las estructuras simbólicas, metodológicas y éticas que sostienen nuestra práctica educativa. Desde esta perspectiva, innovar implica revisar críticamente nuestras propias creencias sobre el poder, la infancia, el conocimiento y la comunidad (Torres Santomé, 2007).

Autores como Dussel (2005) advierten sobre el riesgo de vaciar de contenido la noción de innovación cuando esta se convierte en un eslogan institucional sin una base reflexiva ni ética. Por eso, entendemos que el verdadero reto de la innovación radica en tensionar el modelo tradicional de intervención centrado en la tutela, la verticalidad o la reproducción asistencialista, para dar paso a enfoques más horizontales, emancipadores y centrados en el protagonismo infantil y adolescente.

Además, en el contexto de los CSE, innovar también supone redibujar los límites de lo educativo, reconociendo que el aprendizaje no ocurre exclusivamente en el aula ni bajo formatos preestablecidos. La apertura del modelo SOMOS VOZ a lo comunitario, a los espacios públicos, a las asambleas barriales y a los procesos de co-creación con otros agentes sociales ha sig-

nificado una verdadera disrupción respecto a modelos más cerrados o institucionalizados.

Como señala Garcés (2017), educar desde la innovación crítica es asumir que “nuestras prácticas están hechas de límites y posibilidades” (p. 94), y que solo reconociendo esa tensión se puede avanzar hacia una transformación profunda y honesta de los modos de intervenir.

En suma, la innovación pedagógica que encarna el modelo SOMOS VOZ no es una meta alcanzada, sino una práctica en construcción permanente. Su potencial transformador reside en su carácter procesual, reflexivo y vinculado a los derechos humanos. Apostar por esta innovación es, en definitiva, asumir una postura política frente al tipo de educación y sociedad que queremos construir.



En suma, la innovación pedagógica que encarna el modelo SOMOS VOZ no es una meta alcanzada, sino una práctica en construcción permanente

El rol de los equipos educativos

El rol de los equipos educativos ha adquirido una centralidad clave en la implementación del modelo SOMOS VOZ. Esta centralidad no está asociada al control ni a la conducción de procesos, sino más bien a la capacidad de facilitar, sostener, acompañar y mediar los vínculos que se generan en los contextos socioeducativos. En este sentido, el educador o educadora ya no se presenta como un referente unidireccional de saber o de autoridad, sino como un actor comprometido con una ética del cuidado, la escucha y la co-construcción.

Esta transformación del rol requiere una resignificación de la práctica profesional. Ya no basta con aplicar metodologías participativas: se necesita desarrollar una sensibilidad específica que permita leer los tiempos, los silencios, los conflictos y las oportunidades que emergen en los procesos comunitarios. La innovación, en este marco, implica también un desplazamiento subjetivo: abandonar el lugar del que “motiva” o “anima” hacia un lugar que acompaña, pregunta y resignifica (Giroux, 1997).

Como apunta Gentili (2001), la tarea del educador transformador no se limita a facilitar aprendizajes individuales, sino que se orienta a “la construcción de sujetos sociales capaces de disputar el sentido de lo común” (p. 110). Por ello, es imprescindible que los equipos educativos dispongan de tiempos institucionales para la formación continua, la sistematización de experiencias, el cuidado mutuo y el análisis ético de su práctica.

Sin estos espacios, el riesgo de desgaste, reproducción mecánica de intervenciones o despolitización de la acción es alto. Por el contrario, cuando se promueve un trabajo en equipo desde la corresponsabilidad, la horizontalidad y el reconocimiento mutuo, emergen prácticas que no solo cuidan a los NNA y sus familias, sino también a los propios educadores y educadoras.

Esta realidad nos lleva a insistir en la necesidad de que los equipos educativos cuenten con tiempo y recursos destinados no solo a la acción directa, sino también a la formación continua, el trabajo reflexivo y el cuidado emocional. La calidad de los programas depende directamente de la calidad del acompañamiento ofrecido, y esta solo se garantiza si los profesionales tienen espacios para compartir, aprender y cuidarse.

Algunas capacidades imprescindibles para el desarrollo de ambos programas han sido la de poseer técnicas de conducción de grupos, así como la capacidad para respetar decisiones, ritmos e intereses de los niños, niñas, adolescentes y sus familias.

Asimismo, se ha identificado la necesidad de incorporar habilidades como la comunicación no violenta, la mediación comunitaria y la gestión emocional de grupos diversos.

La innovación no puede recaer únicamente en el cambio metodológico: exige una transformación del rol profesional, más horizontal, facilitador y comprometido políticamente con los derechos de la infancia. Para ello se ha hecho preciso no solo cuestionar sesgos inherentes a la práctica del trabajo, sino también garantizar el avance hacia intervenciones más reflexivas, integrales e igualitarias.

El cuidado profesional como dimensión ética y estructural

El cuidado profesional no puede entenderse como un aspecto accesorio o meramente emocional del trabajo socioeducativo, sino como una dimensión estructural que condiciona la calidad y sostenibilidad de cualquier intervención

En el marco de los procesos de innovación pedagógica, el cuidado profesional no puede entenderse como un aspecto accesorio o meramente emocional del trabajo socioeducativo, sino como una dimensión estructural que condiciona la calidad y sostenibilidad de cualquier intervención. Cuidar de quienes cuidan implica reconocer que los equipos educativos, al estar expuestos de manera constante a la complejidad social, requieren espacios sistemáticos de acompañamiento, formación, contención y reflexión.

Como señala Puig (2012), el cuidado es una ética relacional que atraviesa toda práctica educativa comprometida con los derechos humanos. Desde esta perspectiva, la implementación del modelo SOMOS VOZ ha puesto de manifiesto la necesidad de construir entornos laborales que favorezcan el bienestar integral del equipo, promuevan relaciones de trabajo colaborativas y habiliten tiempos institucionales para el descanso, la autorregulación emocional y la socialización del malestar.

Además, cuidar al equipo implica repensar las condiciones materiales de la intervención: la estabilidad laboral, la claridad de funciones, el reconocimiento de la experiencia y la reducción del trabajo invisible. La innovación, sin estos soportes, corre el riesgo de volverse una exigencia desgastante o una sobrecarga sin sostén.

En este sentido, el cuidado también se proyecta como una dimensión política del trabajo social: exige disputar condiciones más justas, equitativas y humanas dentro del propio sector. Solo así es posible sostener una pedagogía crítica que no se fracture en el día a día de la precariedad institucional.



La figura del educador o educadora deja de ser la de un transmisor de contenidos o gestor de actividades, para convertirse en facilitador, mediador y cuidador del proceso. Esta resignificación del rol implica el desarrollo de competencias emocionales, comunicativas, interculturales y reflexivas. Como propone Puig (2012), educar desde el cuidado es sostener espacios de confianza donde se escuchen las voces silenciadas y se valoren los saberes no hegemónicos.

Incidencia política y sostenibilidad del modelo

La sostenibilidad de las innovaciones pedagógicas no puede depender únicamente de la voluntad y compromiso de los equipos educativos o de la financiación puntual de proyectos

Una de las lecciones clave de esta experiencia ha sido reconocer que la sostenibilidad de las innovaciones pedagógicas no puede depender únicamente de la voluntad y compromiso de los equipos educativos o de la financiación puntual de proyectos. Es imprescindible incidir en las políticas públicas locales para consolidar un marco institucional que garantice la continuidad de los programas y su integración en estrategias municipales de infancia y juventud.

Esto exige un trabajo articulado entre entidades sociales, administraciones públicas y ciudadanía organizada, que permita transformar los aprendizajes acumulados en propuestas de política pública. La sistematización de experiencias, la producción de conocimiento desde la práctica y la participación activa en espacios de diálogo institucional son herramientas clave para avanzar en esta línea (Santos, 2009).

Asimismo, urge incorporar una mirada estructural al análisis de los contextos de intervención. Las desigualdades sociales, la precarización de la vida y la fragmentación de los servicios públicos impactan directamente en la posibilidad real de ejercer derechos como la participación, el ocio o la educación. Por eso, innovar también implica disputar el sentido de las políticas sociales y abogar por modelos más integrales, redistributivos y centrados en la justicia social. En este sentido, tal y como subraya el reciente informe del Síndic de Greuges de Catalunya (2025), la universalización del ocio educativo debe ser una prioridad de las políticas públicas si se quiere garantizar el acceso equitativo al derecho al tiempo libre como parte del desarrollo integral de la infancia. Las experiencias analizadas en este artículo refuerzan esta tesis, mostrando cómo el acceso sostenido a espacios de ocio educativo y participación genera procesos de empoderamiento, cohesión comunitaria y ejercicio real de ciudadanía desde edades tempranas. En consonancia con esta mirada, los centros socioeducativos se configuran como espacios clave

de mediación entre las políticas públicas y las realidades cotidianas de la infancia en situación de vulnerabilidad, haciendo visibles tanto las carencias estructurales como las posibilidades de transformación.
Como sostienen Torres Santomé (2007) y Dussel (2005), la educación —cuando se asume como un proyecto democrático— no puede ser neutral. Su misión es disputar la hegemonía de los discursos y prácticas que perpetúan exclusiones y abrir caminos hacia una ciudadanía plena desde la infancia.

Resignificar el tiempo educativo: lentitud, proceso y escucha

La evaluación continua ha sido uno de los aspectos clave que ha garantizado la calidad y la adaptabilidad del proceso. Los registros, las fuentes de verificación, los espacios de supervisión o compartir buenas prácticas han permitido identificar cuáles han sido los elementos efectivos y cuáles han necesitado ajustes a lo largo del proceso.

La reflexión crítica sobre la participación y las buenas prácticas ha implicado una reconfiguración profunda de la forma en que entendemos y nos relacionamos con los participantes de nuestra entidad.

Uno de los aprendizajes más profundos durante la implementación del modelo ha sido la necesidad de resignificar el tiempo educativo. En un contexto marcado por la aceleración, la fragmentación y la lógica de resultados inmediatos, apostar por una pedagogía transformadora exige reivindicar el valor del proceso, de la espera activa y de los ritmos propios de cada persona y grupo.

La participación no puede forzarse ni medirse en términos cuantitativos o productivistas. Por el contrario, requiere de tiempos extendidos para generar confianza, construir vínculos, abrir el diálogo y sostener los procesos. Como advierte Rosa (2016), la presión por la eficiencia en los dispositivos sociales termina por erosionar la calidad relacional, que es precisamente el corazón de toda intervención educativa significativa.

En esta línea, los CSE han funcionado como espacios donde el tiempo se desmercantiliza: se recupera la posibilidad de detenerse, de reformular lo planificado, de habitar la incertidumbre, de valorar lo imprevisto. Esto ha permitido que los NNA no solo participen, sino que se reconozcan a sí mismos como parte activa del tiempo compartido, capaces de influir en el ritmo, los contenidos y las formas del acompañamiento.

Esta resignificación del tiempo educativo también interpela al rol adulto. Escuchar verdaderamente a los niños y adolescentes requiere tiempo, disponibilidad y presencia genuina. No es posible construir procesos democráticos desde la prisa o la saturación. Por ello, uno de los pilares de la sostenibilidad pedagógica debe ser la creación de temporalidades habitables que permitan procesos lentos, reflexivos y ajustados a las necesidades reales de los participantes.



Reconstrucción de la relación de los y las profesionales con los participantes y sus familias

El proceso ha estado marcado por tres elementos clave: el fomento de la cultura participativa; la resituación del profesional y de los equipos educativos; y la reflexión y reconstrucción de la relación de los y las profesionales con los participantes y sus familias. Estos tres elementos han resultado esenciales para superar enfoques paternalistas y reduccionistas que a menudo venían prevaleciendo en las intervenciones. Y es que en el camino de la implementación de las metodologías y enfoques de innovación hemos avanzado hacia modelos de trabajo más inclusivos y transformadores.

El proceso ha estado marcado por tres elementos clave: el fomento de la cultura participativa; la resituación del profesional y de los equipos educativos; y la reflexión y reconstrucción de la relación de los profesionales con los participantes y sus familias

La resituación de la profesionalidad en el tercer sector exige una reflexión profunda sobre las dinámicas y las condiciones que moldean el trabajo cotidiano en este ámbito. Los profesionales del tercer sector también estamos inmersos en contextos socioculturales que influyen en nuestras perspectivas y decisiones. Reconocer esta realidad es el primer paso hacia una práctica más consciente y comprometida con los derechos de los NNA y sus familias. Reconstruir la relación con la población destinataria ha significado entender a los participantes como sujetos activos con voz, agencia y sabiduría propia. Este motivo ha sido fundamental para romper ciertas dinámicas de poder y actitudes reflejo de enfoques paternalistas que desvalorizan la agencia de los jóvenes y su capacidad para generar cambios en sus propias vidas.

Esta redefinición no hubiera sido posible sin la sensibilización y la formación que han acompañado a la implementación del Modelo de Innovación. Esta inversión ha fomentado la horizontalidad en las dinámicas y ha promovido relaciones más colaborativas.

Los profesionales han hecho un gran esfuerzo por trabajar de forma continua en el cuestionamiento de los sesgos de sus intervenciones. Facilitar que los y las participantes se hayan sentido parte activa del proceso y responsables del mismo, lograr definir objetivos conjuntos, asignar tareas o responsabilidades compartidas, realizar acuerdos e incorporar la autorreflexión como un proceso constante ha resultado fundamental para crear espacios seguros e implementar una metodología participativa que ha pretendido que todas las voces sean escuchadas y promover la horizontalidad y el respeto en el marco de los derechos de la infancia.

Esta resignificación del tiempo educativo se alinea con lo planteado por Morata y Alonso (2019), quienes defienden que el tiempo no puede ser concebido únicamente como una variable organizativa, sino como una dimensión pedagógica con capacidad para construir subjetividades y fomentar una ciudadanía activa. En su análisis, el tiempo educativo actúa como un recurso estratégico que posibilita procesos de identidad personal y pertenencia colectiva, especialmente en contextos inclusivos donde las desigualdades estructurales tienden a reproducirse. En este sentido, gestionar el tiempo con intencionalidad pedagógica permite crear espacios de escucha, reflexión y participación que impactan directamente en la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida.

Reflexiones finales: hacia una cultura institucional transformadora

Podemos concluir que los centros socioeducativos son una escuela de participación social y ciudadana donde los NNA son considerados agentes activos, conocedores de sus problemas y protagonistas de sus decisiones, capacitados para participar de manera consciente y activa en la formación, en la elección de sus actividades y en la planificación y la gestión de su vida personal, social y política.

A la luz de esta experiencia, es necesario destacar que la innovación pedagógica no puede concebirse como una acción aislada o técnica, sino como una estrategia institucional transformadora. Ello implica revisar marcos teóricos, posicionamientos éticos y prácticas cotidianas desde un enfoque sistémico que articule formación, acompañamiento y evaluación permanente.

En este sentido, avanzar hacia una cultura de innovación genuina requiere procesos de autorreflexión profesional, espacios de supervisión técnica y dispositivos que garanticen la participación protagónica de los NNA como sujetos de derecho. Asimismo, es fundamental que las entidades del tercer sector asuman un rol más político en la defensa de los derechos sociales, interpelando estructuras adultocentristas, jerárquicas y asistencialistas que aún perviven en muchas prácticas educativas.

El modelo SOMOS VOZ, si bien desafiante, ha demostrado que es posible generar transformaciones profundas con recursos limitados, siempre que exista una voluntad institucional clara y una apuesta por el trabajo comunitario desde lo cotidiano. Reconocer el valor de la infancia como ciudadanía activa no solo mejora la calidad de las intervenciones, sino que también fortalece el tejido social y democratiza los procesos educativos.



En definitiva, la implementación de los programas de “Ocio, Deporte y Cultura” y “Participación Infantil” ha supuesto un ejercicio de transformación para estos dos CSE de la Fundación Valsé, pero también una oportunidad para resignificar el sentido de nuestro trabajo educativo. Hemos aprendido que la innovación no siempre requiere grandes recursos, pero sí compromiso, escucha activa y voluntad de revisar nuestras prácticas.

A futuro, consideramos clave seguir fortaleciendo la articulación territorial, la formación continua de los equipos y la evaluación participativa como pilares para la sostenibilidad de estos dos programas. También se vuelve imprescindible incidir en las políticas públicas locales, para que este tipo de programas no dependan exclusivamente de la voluntad de las entidades sociales, sino que formen parte de una estrategia común de promoción de derechos.
En un contexto de creciente complejidad social, apostar por la participación infantil y la innovación pedagógica no es solo una opción metodológica, sino un posicionamiento ético y político. Porque los niños y niñas no son solo el futuro: son el presente, y tienen derecho a ser escuchados, a decidir y a construir junto a nosotros y nosotras la comunidad que quieren habitar.

Rocío López de Castro
Fundación Valsé
Área de proyectos e innovación social
rocio.lopez@salesianas.org

Bibliografía

Cañellas, C., Morata, T. & Rocha, J. A. (2023). Cohesión social, interculturalidad y ocio educativo en Catalunya. En T. Morata, E. Palasí, & E. Tobalina (coords.). *Ocio educativo y acción sociocultural: Construyendo modelos para el desarrollo de personas y comunidades*. Editorial Graó.
Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.
Dussel, I. (2005). *Políticas del conocimiento y reformas educativas*. UNESCO.
Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.
Gentili, P. (2001). *Pedagogía de la igualdad*. Paidós.
Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
Hart, R. (1993). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. UNICEF.
Morata, T. & Alonso, I. (2019). El tiempo libre educativo, clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas. En I. Alonso & K. Artexe (coords.). *Educación en el tiempo libre: La inclusión en el centro* (pp. 37–52). Octaedro.

Morata, T. & Palasí, E. (2023). Ocio y participación de niñas, niños y adolescentes: el tiempo libre educativo como marco de construcción de ciudadanía activa. En I. Revetllat & V. Cabedo (coords.). *Participación social de los niños, niñas y adolescentes: Guía de buenas prácticas para su desarrollo* (pp. 111–153). Tirant Lo Blanch.

Morata, T., Palasí, E., Marzo, M. & Pulido, M. A. (2019). *Competencias clave desarrolladas en el Tiempo Libre Educativo relevantes para el éxito escolar y la mejora de la ocupabilidad juvenil*. Grupo de Investigación Innovación y Análisis Social (GIAS), Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, Universidad Ramon Llull.

Morata, T., Palasí, E. & Rocha, J. A. (2020). Ocio y participación juvenil: El tiempo libre educativo como espacio de aprendizaje y práctica de la participación. En *Ocio y juventud: Sentido, potencial y participación comunitaria* (pp. 181–202). UNED.

Puig, J. M. (2012). Ética del cuidado y educación. Graó.

Rosa, H. (2016). *Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo*. Katz Editores.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO.

Sauri, J. & Márquez, M. (2005). *La participación infantil: Una mirada desde la educación*. Graó.

Síndic de Greuges de Catalunya (2025). *Informe La universalización del ocio educativo en Cataluña*. Síndic de Greuges de Catalunya.

Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Torres Santomé, J. (2007). *Currículum, cultura y sociedad*. Morata.

Maria Àngels Pavón

Supervisión socioeducativa en el programa SOMOS VOZ: del cuidado profesional a la transformación colectiva

Recepción: 13/07/2025 / Aceptación: 16/01/2026

Resumen

En un contexto cada vez más complejo para la intervención socioeducativa, especialmente en dispositivos de medio abierto que atienden a la infancia en situación de vulnerabilidad, la supervisión profesional se consolida como un recurso estratégico para el análisis crítico de la práctica, el bienestar de los equipos y la transformación de los modelos de intervención. Este capítulo presenta el análisis cualitativo de una experiencia de supervisión en el marco del Programa de Innovación para la Prevención de la Institucionalización en la Infancia SOMOS VOZ, una iniciativa impulsada por la Coordinadora Estatal de Plataformas Sociales Salesianas, junto con la Fundación Pere Tarrés, la Fundación Canaria MAIN y la Fundación Bosco Social. Desde una perspectiva crítica y participativa, se analiza el proceso de supervisión con 57 profesionales de equipos socioeducativos de distintos territorios del Estado español. Mediante una metodología rigurosa y adaptada a la virtualidad, la supervisión se consolidó como espacio de reflexión ética, aprendizaje situado y fortalecimiento del trabajo en equipo. El capítulo profundiza en los aportes de esta herramienta en desarrollo profesional y bienestar emocional y como catalizador de procesos innovadores, sostenibles y transformadores en la intervención social actual.

Palabras clave
Supervisión profesional, intervención socioeducativa, infancia vulnerable, bienestar emocional, innovación social.

Socio-educational supervision in the SOMOS VOZ programme: from professional care to collective transformation

In an increasingly complex context for socio-educational intervention, especially in open-environment initiatives aimed at assisting vulnerable children, professional supervision is becoming established as a strategic resource for the critical analysis of practice, the wellbeing of teams and the transformation of intervention models. This paper presents a qualitative analysis of a supervision experience within the framework of the SOMOS VOZ Innovation Programme for the Prevention of Institutionalisation in Children, an initiative promoted by the State Coordinator of Salesian Social Platforms in cooperation with the Pere Tarrés Foundation, the Canary Islands MAIN Foundation and the Bosco Social Foundation. From a critical and participatory perspective, the supervision process is analysed through the experience of 57 members of socio-educational teams in various regions of Spain. Using a rigorous methodology adapted to the virtual environment, supervision was established as a tool for ethical reflection, situated learning and strengthening teamwork. The article also describes the contributions of this tool to professional development and emotional wellbeing and as a catalyst for innovative, sustainable and transformative processes in social intervention today.

Keywords
Professional supervision, socio-educational intervention, vulnerable children, emotional wellbeing, social innovation.

Cómo citar este artículo:

Pavón Ferrer, M. À. (2026).
Supervisión socioeducativa en el programa SOMOS VOZ: del cuidado profesional a la transformación colectiva.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 86, p. 91-112.

ISSN 2339-6954

Introducción

Los profesionales que trabajan en centros socioeducativos de medio abierto enfrentan diariamente un escenario cada vez más complejo y dinámico. La diversidad de situaciones familiares, la vulnerabilidad creciente de la infancia, la urgencia de las intervenciones y la presión institucional por resultados estandarizados generan contextos de trabajo intensos, donde emergen dudas, malestares y tensiones que requieren espacios específicos para su reflexión. En este contexto, la supervisión profesional adquiere un papel fundamental, no solo como herramienta técnica, sino como una práctica reflexiva que favorece el crecimiento personal y colectivo, el cuidado emocional y la mejora continua de la intervención.

La supervisión no solo revisa la acción, sino que interroga el sentido de la intervención, legitima las emociones que emergen en la práctica cotidiana y potencia la construcción de conocimiento situado

A lo largo de su evolución histórica, la supervisión en la intervención social ha transitado desde enfoques centrados en la corrección técnica y el control del desempeño hacia perspectivas más humanizadoras, críticas y complejas. En la actualidad, cobra fuerza una visión que la concibe como un dispositivo integral de acompañamiento, capaz de articular las dimensiones subjetivas, organizativas e institucionales del trabajo educativo. Desde esta mirada, la supervisión no solo revisa la acción, sino que interroga el sentido de la intervención, legitima las emociones que emergen en la práctica cotidiana y potencia la construcción de conocimiento situado.

Este giro conceptual se expresa en la idea de la supervisión como metatrabajo (Puig, 2010), entendida como un espacio donde se piensa el trabajo para transformarlo. Supervisar implica detenerse, analizar supuestos, revisar marcos de interpretación, resignificar malestares y generar nuevas hipótesis de lectura e intervención. En contextos de medio abierto, donde los profesionales navegan entre demandas institucionales, complejidades familiares y límites estructurales, este metatrabajo se convierte en una necesidad organizativa y ética más que en un complemento metodológico.

La supervisión también opera como un espacio intermedio —ni burocrático ni clínico— desde el cual se pueden articular las tensiones entre el sistema institucional y el sistema profesional. Las instituciones, guiadas por lógicas de eficiencia, evaluación y estandarización, pueden generar sobrecargas y contradicciones que afectan el sentido del trabajo educativo. Paralelamente, el sistema profesional integra la experiencia, las emociones, los valores y los dilemas éticos de quienes intervienen en primera línea. La supervisión ofrece un territorio donde estas tensiones pueden ser exploradas, nombradas y elaboradas colectivamente, favoreciendo la coherencia interna de los equipos y la sostenibilidad profesional.

La supervisión también opera como un espacio intermedio desde el cual se pueden articular las tensiones entre el sistema institucional y el sistema profesional

En el marco de estas perspectivas teóricas, este artículo presenta el análisis cualitativo de la experiencia de supervisión desarrollada en el Programa de Innovación para la Prevención de la Institucionalización en la Infancia SO-



MOS VOZ, impulsado por la Coordinadora Estatal de Plataformas Sociales Salesianas en colaboración con la Fundación Pere Tarrés, Fundación Canaria MAIN y Fundación Bosco Social. A través de un proceso de supervisión virtual, se acompañó a 57 profesionales de equipos socioeducativos de diversos territorios del Estado español, consolidando un espacio de pensamiento crítico, escucha horizontal, aprendizaje situado y cuidado del bienestar profesional.

Desde una perspectiva crítica y participativa, el presente artículo examina cómo la supervisión contribuyó a fortalecer la calidad técnica del programa, mejorar la cohesión de los equipos, sostener emocionalmente a los profesionales y promover la transformación de las prácticas socioeducativas. Entendida como un acto político-pedagógico que reivindica el valor del pensamiento y del cuidado en la intervención social, la supervisión se revela como un dispositivo clave para responder a los desafíos complejos que caracterizan el trabajo socioeducativo contemporáneo.

Marco teórico sobre la supervisión socioeducativa

El metatrabajo como base conceptual de la supervisión

En los escenarios contemporáneos de intervención socioeducativa, marcados por la volatilidad institucional y la creciente densidad emocional de las tareas, la supervisión profesional adquiere una centralidad epistémica, metodológica y ética. Lejos de ser una técnica instrumental, se consolida como una práctica metarreflexiva que interpela el sentido de la acción, resignifica los vínculos con la tarea y articula los niveles subjetivo, relacional e institucional (Puig, 2010).

Este enfoque se fundamenta en las aportaciones de Puig (2016), quien concibe al profesional reflexivo como aquel capaz de revisar críticamente su acción en contextos de incertidumbre, produciendo un saber situado y transformador. En esta línea, la supervisión es metatrabajo, lo cual implica que pensar el trabajo es ya trabajo y se inscribe en el paradigma del aprendizaje transformador (Illeris, 2018). Este tránsito reflexivo facilita la ruptura epistemológica, la posibilidad de nombrar lo invisible y la generación de nuevas hipótesis de lectura.

El carácter fragmentado de los marcos organizativos —resultado de las lógicas de eficiencia y esquemas de evaluación estándar— condiciona la vivencia profesional, generando zonas de incertidumbre y aislamiento. La supervisión actúa como un dispositivo mediador que habilita un “tercer espacio”,

alternativo al repliegue individual y a la lógica burocrática. En él es posible reelaborar sentidos, compartir angustias y co-construir criterios de intervención pertinentes ante las tensiones entre las demandas institucionales y las realidades del terreno (Barrère, 2002).

El metatrabajo supervisivo se apoya en el enfoque de las *comunidades de práctica* (Wenger, 2002). La conversación entre pares legitima el conocimiento situado y posibilita el paso de una cultura de la reproducción a una cultura de la interrogación. Esta dimensión reflexiva tiene consecuencias directas sobre el bienestar profesional. La supervisión, al habilitar espacios de escucha, validación y resignificación (Muñoz & Ros, 2017), actúa como un factor de contención emocional que mitiga el *burnout*. En este sentido, cuidar a quien cuida se convierte en una condición *sine qua non* para sostener prácticas responsables y humanizadas (Moreno, 2008).

La idea de metatrabajo se distancia de una supervisión centrada en el control o la mera resolución técnica. Implica una mirada ecológica y sistémica (Puig, 2009) que entiende la práctica como el resultado de múltiples interacciones. Supervisar en clave metarreflexiva es generar condiciones para la emergencia de nuevas miradas y la revitalización del compromiso ético. En suma, la supervisión se configura como una necesidad organizacional, política y epistémica para los equipos que enfrentan realidades complejas.

La idea de metatrabajo se distancia de una supervisión centrada en el control o la mera resolución técnica. Implica una mirada ecológica y sistémica que entiende la práctica como el resultado de múltiples interacciones

Interacción de los sistemas profesional e institucional

Desde una perspectiva sistémica, la intervención socioeducativa puede entenderse como el punto de encuentro, y a menudo de fricción, entre dos sistemas que operan con lógicas, finalidades y tiempos dispares: el sistema institucional y el sistema profesional. La supervisión, en este marco, no actúa como mero puente técnico entre ambos, sino como un espacio de mediación simbólica y metodológica que permite transitar, traducir y recomponer esas tensiones desde una mirada integradora (Puig, 2009).

La supervisión actúa como un espacio de mediación simbólica y metodológica que permite transitar, traducir y recomponer esas tensiones desde una mirada integradora

Las instituciones operan como estructuras que organizan, normativizan y sostienen la acción. Proporcionan recursos materiales y simbólicos, generan marcos de actuación y otorgan legitimidad al trabajo realizado. Sin embargo, tal como advierten Bolam et al. (2005), estas estructuras también tienden a operar bajo lógicas burocráticas, evaluativas y prescriptivas que, si no son cuestionadas, pueden erosionar el vínculo ético-político de los profesionales con su práctica. En muchos contextos, la presión institucional hacia la estandarización y la rendición de cuentas puede distorsionar los fines educativos originales, reduciendo la práctica a su dimensión más operativa y cuantificable.



En este sentido, las sesiones de supervisión permiten visibilizar cómo los mandatos institucionales son vividos e interpretados por los equipos, y cómo afectan la coherencia interna entre valores, prácticas y marcos metodológicos. Así, se despliega una labor crítica de análisis organizacional que habilita la posibilidad de identificar aquellas narrativas institucionales que, lejos de sostener la tarea, la fragmentan o desorientan. Tal como señala Barrère (2002), esa distancia entre el discurso institucional y la vivencia profesional genera malestar organizativo, descrédito simbólico y, en ocasiones, desafección hacia la propia función.

En diversos espacios de supervisión, este desfase se ha expresado a través de la sobrecarga administrativa, la lógica acumulativa de la documentación y la profusión de instrumentos de evaluación estandarizados que resultan desconectados del terreno. Este fenómeno no es accidental, sino estructural: responde a la proliferación de dispositivos de control orientados a cumplir con exigencias externas más que a comprender o mejorar la práctica. Esta presión técnica puede actuar como un desencadenante del desgaste profesional, al desplazar el sentido y despersonalizar el vínculo con la tarea.

La supervisión, concebida desde un enfoque crítico y situado, ofrece aquí una oportunidad de reconstrucción: permite discernir colectivamente qué instrumentos son funcionales al proyecto socioeducativo, qué dinámicas reproducen el control sin transformación y qué prácticas pueden reformularse para recuperar su sentido pedagógico y relacional. Se trata de generar un aprendizaje transformador que no solo amplíe competencias, sino que reestructure las condiciones bajo las cuales se producen.

A la vez, el sistema profesional no puede ser entendido de forma homogénea o como simple receptor de las imposiciones institucionales. Está compuesto por un entramado dinámico de saberes técnicos, experiencias emocionales, trayectorias subjetivas y compromisos éticos que dan forma a la práctica cotidiana (Puig, 2009). La supervisión se convierte entonces en un dispositivo privilegiado para rearticular ese sistema profesional desde un lugar que conjuga el reconocimiento del saber experto con la exploración de sus límites, tensiones y potencialidades.

Es precisamente en este plano donde la supervisión permite desestabilizar prácticas automatizadas, resignificar la implicación personal y trabajar sobre las condiciones estructurales que restringen la agencia de los profesionales. El aprendizaje situado no ocurre en abstracto, sino en comunidades de práctica donde el conocimiento se articula con la experiencia concreta. Así, en la medida en que la supervisión habilita un espacio colectivo y no punitivo para compartir esas experiencias, se activa un proceso de reconstrucción del sentido profesional que fortalece tanto la identidad como la capacidad de intervención.

Un ejemplo paradigmático lo constituye el abordaje de las dificultades en la implicación de las familias en la experiencia de SOMOS VOZ, tal como fue planteado en una de las experiencias supervisadas. Lo que en una lectura superficial podía atribuirse a la falta de compromiso externo fue resignificado, a través del análisis colectivo, como resultado de condicionantes interseccionales —género, clase, idioma, temporalidad laboral— que desbordaban el margen de maniobra de los profesionales. Esta lectura más compleja permitió generar estrategias de intervención empáticas y contextualizadas y, sobre todo, consolidó un aprendizaje colectivo no replicable mediante protocolos estandarizados.

La interfaz entre sistema institucional y sistema profesional no debe pensarse únicamente como una zona de conflicto, sino como un lugar fértil de elaboración, negociación y producción de nuevas narrativas. En este sentido, la supervisión ofrece un marco para la construcción de sentido, no como consenso impuesto, sino como deliberación compartida. Supervisar desde este lugar implica abrir espacio para el disenso metodológico, el análisis de las contradicciones y la construcción lenta y situada de marcos de actuación legitimados por quienes los sostienen.

La supervisión se constituye como un acto político-pedagógico que desafía las simplificaciones binarias entre lo técnico y lo emocional, lo institucional y lo personal, lo prescriptivo y lo subjetivo

En suma, la supervisión operando en esta interfaz sistémica se constituye como un acto político-pedagógico que desafía las simplificaciones binarias entre lo técnico y lo emocional, lo institucional y lo personal, lo prescriptivo y lo subjetivo. Al hacerlo, contribuye a resignificar el lugar del trabajo socioeducativo como práctica situada, éticamente orientada y colectivamente construida.

Supervisión como espacio de pensamiento crítico y cuidado profesional

En el ejercicio profesional dentro del ámbito socioeducativo, especialmente en contextos de alta carga emocional y exigencias cambiantes, los equipos requieren espacios estables para reelaborar sus prácticas, nombrar las tensiones emergentes y cuidar de forma activa su bienestar psicosocial. En este sentido, la supervisión desempeña un papel multifuncional, articulando dimensiones técnicas, relacionales y éticas que la sitúan como una herramienta clave en el sostenimiento de los equipos. Esta triple funcionalidad —mejora de la tarea, reconducción de conflictos y promoción del bienestar emocional— ha sido ampliamente reconocida por Puig (2009) y constituye el corazón metodológico de los espacios de supervisión desplegados en el marco del programa SOMOS VOZ.

La supervisión funciona como una plataforma para el análisis situado de la práctica profesional

A nivel técnico, la supervisión funciona como una plataforma para el análisis situado de la práctica profesional. Tal como muestra Muñoz, A. J., & Ros, I. (2017), el conocimiento práctico se genera en la intersección entre la experiencia directa y la reflexión activa. La supervisión facilita este proceso

de aprendizaje experiencial al ofrecer una estructura dialógica en la que los equipos pueden confrontar sus actuaciones, identificar patrones de intervención, revisar supuestos y generar hipótesis alternativas. En este sentido, el análisis de los propios marcos interpretativos (frecuentemente tácitos) permite a los profesionales avanzar hacia formas más conscientes y contextualizadas de intervención.



Sin embargo, el valor de la supervisión excede lo técnico y se despliega también en su capacidad para contener, traducir y trabajar con las tensiones interpersonales e institucionales. La reconducción de conflictos, tal como la plantea Puig (2009), implica generar espacios de escucha, reconocimiento y negociación que posibiliten la emergencia de nuevas formas de organización y cooperación. En una de las experiencias documentadas, el trabajo de supervisión permitió detectar la rutina improductiva de ciertas reuniones de equipo, derivando en una revisión compartida de roles, dinámicas de poder y acuerdos operativos. Esta mirada crítica, apoyada en herramientas metodológicas participativas como las preguntas circulares o el análisis de expectativas implícitas, promovió una cultura interna más corresponsable y deliberativa.

Asimismo, la revisión de los liderazgos dentro de los equipos supervisados revela una dimensión profundamente organizacional y emocional del proceso. Frente a estructuras de liderazgo implícito o poco claro, la supervisión facilitó procesos emergentes de liderazgo compartido, no jerárquico, en línea con modelos de aprendizaje colectivo y gestión horizontal del conocimiento Kellerman (2008). Esta reconfiguración no solo mejora la operatividad del equipo, sino que dignifica las voces silenciadas y redistribuye el poder simbólico, favoreciendo un sentido más democrático y equitativo de la tarea común.

Otra dimensión relevante abordada en las sesiones ha sido la revisión del sentido y uso de las herramientas de intervención. En contextos donde la burocratización tiende a despojar a las herramientas de su intención original, la supervisión actúa como una instancia de realineamiento ético. En lugar de dispositivos de control, las herramientas son reconfiguradas como instrumentos de cuidado, escucha y significatividad para el usuario, devolviendo a la práctica su vocación emancipadora. Este tránsito ético-metodológico resuena con los planteamientos de Moreno (2008), quien advierte sobre el riesgo de deshumanización en las prácticas institucionales cuando no se acompaña el hacer técnico de una mirada crítica y relacional.

Por otra parte, la dimensión emocional de la supervisión no puede considerarse un aspecto secundario. Numerosos estudios, entre ellos los desarrollados por Montgomery (2005), han mostrado cómo el desgaste emocional y la falta de sentido constituyen factores determinantes en la aparición del *burnout* profesional. La posibilidad de verbalizar afectos, compartir vivencias y legitimar el malestar en un entorno seguro actúa como un mecanismo de protección emocional y cohesión grupal. En este sentido, la supervisión

no se limita a una función terapéutica, sino que se constituye en un espacio político donde el cuidado mutuo se convierte en práctica colectiva y en elemento estructurante de la sostenibilidad profesional.

La virtualidad en la que se desarrollaron las sesiones de supervisión, lejos de reducir su impacto, ofreció una oportunidad metodológica para repensar el sentido del encuentro. Tal como señalan Barrios y López (2021), la supervisión en línea exige condiciones específicas —infraestructura tecnológica, formación previa, creación de clima—, pero puede generar entornos de trabajo emocionalmente significativos si está bien diseñada.

En el caso de SOMOS VOZ, la combinación de estructuras estables, dinámicas colaborativas y una supervisión externa con legitimidad simbólica facilitó una experiencia supervisiva rica, reflexiva y cohesionadora, adaptada a los condicionantes organizativos sin renunciar a la profundidad del acompañamiento.

En definitiva, cuando la supervisión se entiende como un espacio multifuncional, capaz de articular el análisis crítico, la gestión de conflictos y la contención emocional, se transforma en una práctica profundamente transformadora. Tal como señala Puig (2011), este tipo de supervisión genera contextos propicios para la evolución de los equipos, reequilibrando la tensión entre productividad y cuidado, entre eficacia operativa y salud subjetiva. Bajo esta mirada, la supervisión no solo mejora la tarea, sino que también humaniza la organización, fortalece los vínculos y alimenta una ética del trabajo en red basada en la escucha, la corresponsabilidad y la reflexión compartida.

Descripción del proyecto de supervisión SOMOS VOZ

Objetivos del proceso de supervisión

La implementación de la supervisión en el Programa de Intervención para la Prevención Integral e Inclusiva SOMOS VOZ respondió a una necesidad tanto estratégica como ética, orientada a garantizar la eficacia de la intervención socioeducativa y a promover el bienestar y la sostenibilidad profesional de los equipos implicados. En este marco, los objetivos se estructuraron en distintos niveles interrelacionados, que se detallan a continuación:



1. Sostener y consolidar la calidad técnica del programa
   - Desarrollar y compartir un marco metodológico común que dé coherencia, legitimidad y continuidad a los aprendizajes derivados de la experiencia.
   - Asegurar que las prácticas profesionales mantengan un estándar técnico alineado con los principios del programa.

2. Convertir la supervisión en una herramienta de transformación profesional y colectiva
   - Articular una estructura clara y estable de supervisión, basada en la periodicidad de los encuentros, el uso de metodologías participativas centradas en casos reales y la intervención de supervisoras externas con formación especializada.
   - Potenciar la supervisión como espacio de sentido, salud y mejora continua para los equipos.

3. Favorecer el análisis crítico de la práctica profesional
   - Crear espacios sistemáticos de reflexión donde los equipos puedan revisar e interpretar sus intervenciones, integrando conocimientos técnicos con la complejidad de las situaciones reales.
   - Potenciar la capacidad de los profesionales para articular teoría y práctica en contextos cambiantes y demandantes.

4. Acompañar la gestión emocional y prevenir el desgaste profesional
   - Reconocer y abordar el impacto emocional del trabajo socioeducativo, ofreciendo un espacio seguro para la expresión y el procesamiento del malestar.
   - Prevenir el *burnout* mediante prácticas de contención y promoción del autocuidado.

5. Promover la distancia reflexiva y el discernimiento ético
   - Facilitar herramientas para diferenciar entre el mandato institucional, las necesidades de los destinatarios y las propias implicaciones subjetivas del profesional.
   - Estimular una mirada ética y situada que permita orientar las decisiones de intervención con mayor claridad y responsabilidad.

6. Fortalecer la cohesión y la coordinación interna de los equipos
   - Impulsar dinámicas de corresponsabilidad, especialmente en equipos con liderazgos informales o poco definidos.
   - Fomentar el diálogo, la cooperación y la gestión constructiva de conflictos como base para la mejora de la intervención.

Estos objetivos se materializaron en un proceso de supervisión que trascendió la dimensión técnica, posicionándose como un dispositivo de cuidado colectivo. Las sesiones de supervisión promovieron la reflexión crítica, la gestión emocional y el fortalecimiento de los lazos profesionales, consolidando así una práctica que, más allá de la intervención, cultivó las condiciones necesarias para su sostenibilidad y transformación constante.

Organización del dispositivo

La implementación de la supervisión en el marco del Programa de Intervención para la Prevención Integral e Inclusiva SOMOS VOZ se concibió como una estrategia estructural destinada a fortalecer la calidad técnica del modelo, garantizar la sostenibilidad profesional de los equipos y promover un enfoque reflexivo que permitiera alinear la práctica diaria con los principios que orientan el programa. La decisión de incorporar un dispositivo supervisivo estable respondió tanto a necesidades organizativas detectadas en los equipos como a la voluntad de institucionalizar un espacio de análisis crítico, cuidado emocional y aprendizaje situado.

Desde una perspectiva global, la supervisión se articuló alrededor de tres finalidades centrales. En primer lugar, se buscó consolidar la coherencia metodológica del programa, dotando a los equipos de un marco común que facilitara la interpretación compartida de los principios del modelo y la aplicación rigurosa de sus herramientas. En segundo lugar, se entendió la supervisión como un dispositivo de transformación profesional y colectiva, capaz de generar dinámicas de autoevaluación, construcción de sentido y mejora continua. Finalmente, se propuso fortalecer los recursos subjetivos de los profesionales, habilitando un espacio de cuidado emocional, prevención del desgaste y resignificación de las tensiones inherentes al trabajo socioeducativo.

Para materializar estos objetivos, se diseñó un proceso supervisivo sostenido en el tiempo que combinó periodicidad estable, metodologías colaborativas y un uso estratégico del entorno virtual. A lo largo de dos cursos, los equipos participaron en seis sesiones de supervisión distribuidas entre 2023 y 2024, con un intervalo aproximado de dos o tres meses entre encuentros. Este ritmo permitió a los profesionales integrar progresivamente los aprendizajes, revisar la evolución de las intervenciones y volver a cada sesión con nuevos elementos derivados de la práctica cotidiana. En total, participaron 57 profesionales organizados en tres grupos interterritoriales, acompañados por una figura de referencia que facilitó la coordinación interna y garantizó la continuidad del proceso.



La elección de un formato virtual, lejos de constituir una solución meramente técnica, se convirtió en una oportunidad para repensar el sentido del encuentro supervisivo. El uso de plataformas digitales favoreció la accesibilidad de los grupos distribuidos territorialmente, incorporó herramientas de interacción sincrónica y asincrónica, y permitió sostener un clima de trabajo colaborativo. No obstante, esta modalidad requirió cuidar aspectos fundamentales —disponibilidad tecnológica, estabilidad de conexión, pautas de participación y recreación de un clima relacional— para preservar la profundidad reflexiva y la confianza necesarias en un dispositivo de estas características.

Preparación de las sesiones

Las sesiones se fundamentaron en un trabajo preparatorio que invitaba a los profesionales a detenerse antes de cada encuentro y analizar aspectos relevantes de su intervención. Este trabajo previo, realizado en ocasiones de forma individual y en otras de manera colectiva, consistió en la elaboración de fichas de reflexión centradas en la revisión de la práctica, la detección de tensiones institucionales y la selección de casos o situaciones significativas. Este ejercicio preliminar no solo activaba la disposición reflexiva, sino que aseguraba que los contenidos abordados en la supervisión respondieran a necesidades reales y no a formulaciones abstractas.

El análisis anticipado permitió además identificar temas transversales de especial relevancia para el programa, como el trabajo con familias referentes, la mirada interseccional o la intervención desde la educación intercultural. Asimismo, emergieron otros temas de notable relevancia, como las dificultades en el funcionamiento interno de los equipos o las dudas respecto a los instrumentos de evaluación asociados al modelo. La priorización de estos contenidos por parte de los propios educadores reforzó la naturaleza participativa del proceso y garantizó la pertinencia de los ejes de trabajo.

Estructura metodológica de las sesiones

Las sesiones de supervisión se desarrollaron siguiendo una secuencia metodológica estable que articuló trabajo emocional, análisis colectivo, metodologías participativas e identificación de tensiones emergentes. Esta estructura permitió sostener un proceso sistemático, profundo y orientado tanto al aprendizaje profesional como al cuidado del equipo.

En primer lugar, cada encuentro se iniciaba con un chequeo emocional colectivo, una práctica breve pero significativa que ofrecía a los profesionales la posibilidad de situarse anímicamente y reconocer las vivencias recientes vinculadas a su tarea. Este gesto inicial, sencillo pero fundamental, contri-

buía a generar un clima de confianza y horizontalidad, condición imprescindible para la expresión honesta de dudas, malestares o incertidumbres propias del trabajo socioeducativo.

El núcleo central de la sesión se articulaba alrededor del análisis colectivo de casos reales, seleccionados previamente por los equipos a partir del trabajo preparatorio. Estos casos se exponían siguiendo una estructura común que facilitaba su comprensión y permitía al grupo profundizar en la lectura de la situación. El propósito no era resolver técnicamente el caso, sino ampliar la mirada, visibilizar condicionantes estructurales, identificar dinámicas institucionales, reconocer tensiones relacionales y explorar alternativas de intervención desde marcos interpretativos diversos. Este enfoque favoreció un ejercicio reflexivo profundo, coherente con la "reflexión en la acción" descrita por Schön (1987), y permitió la emergencia de una comprensión más compleja y situada de la práctica educativa.

El análisis se enriqueció mediante el uso de metodologías participativas, tales como matrices de análisis, preguntas circulares, lluvia de ideas o role-playing parcial, todas ellas adaptadas al entorno virtual. Estas dinámicas facilitaron la implicación activa de todos los participantes, distribuyeron el protagonismo y sostuvieron una lógica de co-construcción del conocimiento, en línea con los principios de las comunidades de práctica (Wenger, 2002). En este marco, las sesiones dejaron de ser un espacio de recepción de soluciones para convertirse en un espacio dialógico y horizontal donde el saber emergía de la interacción entre iguales.

Un eje especialmente relevante del proceso supervisivo fue la identificación y elaboración de tensiones. A lo largo de las sesiones aparecieron conflictos relacionales, dilemas éticos, dudas técnicas y bloqueos institucionales, muchos de ellos derivados del rigor metodológico que exige el modelo SOMOS VOZ. La supervisión permitió contextualizar estas tensiones, desactivar lecturas individualizadas del malestar y resignificar los instrumentos de evaluación no como mecanismos de control, sino como herramientas para sostener la calidad pedagógica y el aprendizaje colectivo. Este desplazamiento interpretativo resultó clave para que los equipos habitaran con mayor conciencia y serenidad la complejidad de su tarea.

Este trabajo central se sustentó en una preparación previa realizada por los equipos, quienes completaban fichas de reflexión centradas en el análisis de su práctica, la identificación de tensiones institucionales y la selección de casos o situaciones significativas. Este ejercicio preliminar favoreció una participación más consciente y focalizada, y garantizó que las temáticas abordadas respondieran a necesidades reales. A partir de este trabajo emergieron tres núcleos principales —trabajo con familias referentes, mirada interseccional y educación intercultural— junto con otros temas transversales como el funcionamiento interno de los equipos o la resignificación de los

instrumentos de evaluación. En varios grupos, este trabajo previo se realizó de forma colectiva, mientras que en otros adoptó un formato individual, manteniendo siempre la coherencia metodológica del dispositivo.



Finalmente, cada sesión concluía con una síntesis colectiva orientada a recoger aprendizajes, inquietudes y posibles líneas de mejora. Este cierre no solo cumplía una función operativa, sino también simbólica, reforzando el sentido de pertenencia al programa y consolidando una narrativa compartida sobre el cambio y la mejora continua.

En su conjunto, esta secuencia metodológica permitió que el dispositivo de supervisión se consolidara como un espacio que integra tres funciones esenciales: el análisis crítico de la práctica, el cuidado profesional y la mejora organizacional. A través de un proceso estructurado y del compromiso sostenido de los equipos, la supervisión se configuró como un espacio generador de sentido, donde pensar la práctica se convirtió en un acto colectivo, emancipador y coherente con los principios del programa SOMOS VOZ.

Instrumento de evaluación y análisis del impacto supervisivo

Para valorar el impacto del dispositivo de supervisión en el desarrollo profesional, el bienestar emocional y la mejora de la práctica socioeducativa en el marco del programa SOMOS VOZ, se diseñó y aplicó un cuestionario de satisfacción *ad hoc* dirigido al conjunto de las personas participantes.

La construcción de este instrumento respondió a dos principios rectores del proyecto:

- **Concebir la supervisión como metatrabajo**, es decir, como un espacio de análisis reflexivo y transformación de la práctica.
- **Entender la supervisión como cuidado profesional**, generando condiciones para el sostenimiento emocional y ético de los equipos.

Diseño del cuestionario

El cuestionario fue elaborado específicamente para esta experiencia supervisiva, con el fin de captar las percepciones profesionales sobre el valor del proceso y su relación con los principios del modelo SOMOS VOZ. El instrumento combinó preguntas cerradas en escala Likert (de 1 a 5, donde 1 = "Muy en desacuerdo" y 5 = "Muy de acuerdo") y preguntas abiertas, orientadas a recoger matices cualitativos, ejemplos y sugerencias de mejora.

El diseño se organizó en cinco dimensiones analíticas, definidas a partir del marco teórico de la supervisión socioeducativa y de los objetivos operativos del proyecto:

1. **Integración del modelo SOMOS VOZ (dimensión técnica):** Ítems orientados a evaluar la claridad metodológica del programa, la transferencia de los enfoques a la práctica y la utilidad de la supervisión para profundizar en las herramientas y principios del modelo.
2. **Fortalecimiento del trabajo en equipo (dimensión relacional):** Ítems centrados en la cohesión grupal, la corresponsabilidad, la clarificación de roles y la capacidad del equipo para abordar conjuntamente situaciones complejas.
3. **Reflexión socioeducativa y pensamiento crítico (dimensión epistémica):** Preguntas destinadas a identificar el grado en que el espacio supervisivo promovió metatrabajo, revisión de supuestos, ampliación de perspectivas y generación de nuevas hipótesis interpretativas.
4. **Desarrollo profesional y bienestar emocional (dimensión ética/cuidado):** Ítems sobre la función de la supervisión como espacio de contención emocional, legitimación del malestar, prevención del desgaste profesional y fortalecimiento del sentido vocacional.
5. **Propuestas de mejora:** Preguntas abiertas que recogieron valoraciones críticas, sugerencias operativas y aspectos a reforzar o ajustar en futuras ediciones.

El instrumento constó de 22 preguntas (17 cerradas y 5 abiertas). Las preguntas abiertas permitieron ampliar información sobre: aprendizajes más significativos, tensiones detectadas, elementos metodológicos especialmente útiles, necesidades no cubiertas, expectativas para el futuro.

Procedimiento de aplicación

El cuestionario se administró al finalizar el ciclo anual de supervisiones, una vez completadas las sesiones previstas entre 2023 y 2024. La aplicación fue individual, anónima y voluntaria, mediante un formulario digital accesible a todos los equipos.

La participación fue elevada, con una tasa de respuesta del 93 %, lo que permitió disponer de una lectura representativa de las vivencias de los 57 profesionales involucrados. El anonimato buscó garantizar la honestidad en las respuestas y reducir sesgos derivados de relaciones jerárquicas, cohesión grupal o expectativas institucionales.

El tiempo estimado para la cumplimentación fue de 10 a 12 minutos. Además, se ofreció un espacio adicional para comentarios libres, utilizado por la mayoría de los participantes para expresar apreciaciones personales relacionadas con el cuidado emocional, la calidad del acompañamiento y la dinámica grupal.



Metodología de análisis

Dado el carácter predominantemente cualitativo y valorativo de la información, el análisis se articuló en dos fases complementarias: análisis descriptivo de los ítems cerrados y análisis cualitativo temático de las respuestas abiertas. Las respuestas fueron tratadas mediante un proceso de codificación inductiva, siguiendo el enfoque de análisis temático.

Análisis de los datos de satisfacción de los destinatarios de la supervisión en el marco del programa SOMOS VOZ

El análisis cualitativo de los datos recogidos mediante el cuestionario de satisfacción sobre el espacio de supervisión revela un alto grado de valoración positiva por parte de los profesionales participantes. Las respuestas muestran una amplia gama de beneficios percibidos, que se pueden categorizar en cinco dimensiones clave. Desarrollamos a continuación algunas de estas conclusiones de forma extendida.

Integración del modelo SOMOS VOZ y sus enfoques metodológicos

Uno de los aspectos más reiterados por los participantes es la utilidad de los espacios de supervisión para profundizar en la comprensión e interiorización de los enfoques del modelo SOMO VOZ. Las sesiones han favorecido una toma de conciencia sobre la centralidad del acompañamiento social y han impulsado procesos de cuestionamiento profesional, generando una mayor alineación entre la práctica diaria y los principios del programa. Este proceso se enmarca en lo que Zabalza (2004) denomina “la reflexión en la acción”, donde el profesional revisa críticamente su propia práctica a partir de su experiencia directa.

Cabe señalar que este impacto ha estado estrechamente relacionado con el uso de metodologías activas y participativas en el diseño de las sesiones de supervisión. La implementación de fichas de reflexión previa, la exposición de casos prácticos y la apertura a la resolución de dudas concretas han facilitado una participación significativa y orientada a las necesidades reales de los equipos. Estas estrategias responden a los principios del aprendizaje situado y significativo (Jonassen, 2002), donde el conocimiento se construye de forma contextualizada y relevante para quien aprende.

Fortalecimiento del trabajo en equipo y abordaje colaborativo de casos

La supervisión ha operado como una herramienta de cohesión y enriquecimiento del trabajo en equipo. Los destinatarios valoran la posibilidad de organizar la tarea educativa de manera más estructurada y, sobre todo, de repensar el abordaje de casos complejos desde una lógica interdisciplinar y dialógica. Estas prácticas se alinean con la noción de "comunidades de práctica" (Wenger, 2002), donde el aprendizaje y la construcción del conocimiento emergen de la interacción entre iguales que comparten un compromiso profesional y una práctica común.

En este sentido, la presentación estructurada de casos por parte de los propios equipos —acompañada de momentos para la escucha activa, la reformulación de hipótesis y el intercambio de estrategias— ha sido fundamental para enriquecer el análisis situacional de cada intervención.

Reflexión socioeducativa y ampliación de perspectivas

El espacio de supervisión ha sido descrito como un contexto fértil para la reflexión pedagógica y la incorporación de nuevos marcos interpretativos. Se evidencia un ejercicio de metarreflexión que permite cuestionar supuestos, reajustar visiones y abrirse a nuevos enfoques.

La alternancia entre dinámicas individuales de reflexión y momentos colectivos de puesta en común —estructurados a partir de las fichas previas y el análisis de casos— ha favorecido lo que Hawkins (2011) define como "aprendizaje transformador": un cambio en los marcos de referencia que permite a los sujetos ver el mundo y su práctica profesional de manera diferente.

Desde una perspectiva de desarrollo profesional, las supervisiones han sido percibidas como un espacio generador de aprendizajes significativos. Se observa que no solo se produce una adquisición de nuevas herramientas, sino

también una renovación del sentido y del compromiso profesional. En este contexto, la supervisión actúa como dispositivo de cuidado, no solo técnico, sino también emocional, alineado con el modelo de "cuidar al que cuida" (Moreno, 2008), fundamental en entornos de alta exigencia psicosocial.



Además, el componente emocional está íntimamente vinculado con la prevención del desgaste profesional. Según Schaufeli (2002), espacios que promueven la participación, la autoexpresión y el reconocimiento mutuo pueden actuar como barreras protectoras frente al *burnout*, especialmente en sectores como la intervención social, donde el capital emocional es un recurso central.

Si bien el balance general es claramente favorable, algunos participantes identifican aspectos susceptibles de mejora. En primer lugar, se señala que determinadas dinámicas entre compañeros, aunque bienintencionadas, restaron tiempo a contenidos considerados más sustantivos. En segundo lugar, se propone evitar la mezcla de centros con realidades dispares en una misma sesión, ya que esto complica la adaptación del lenguaje técnico y la contextualización por parte de las supervisoras. Por último, aunque se reconoce la buena conducción de los encuentros en formato virtual, se expresa el deseo de que las sesiones pudieran celebrarse de manera presencial, dado el potencial enriquecedor del contacto directo.

Estos aspectos son coherentes con lo que Bolam et al. (2005) destacan en relación con el desarrollo profesional continuo: la necesidad de adaptar los formatos a las características del grupo, preservar el sentido de pertenencia y promover espacios de interacción significativa.

Beneficios que aportan al equipo los espacios de supervisión

Los espacios de supervisión, tal como se han implementado en el marco del programa SOMOS VOZ, no solo representan una herramienta de mejora técnica, sino que se configuran como verdaderos dispositivos de transformación colectiva. Uno de los beneficios más evidentes es la consolidación del equipo como unidad reflexiva, en la que se promueve una lectura compartida de las realidades y de las propias prácticas profesionales. Esta dinámica contribuye a superar la fragmentación institucional y fomenta una lógica de corresponsabilidad, cohesión y pertenencia.

Los espacios de supervisión se configuran como verdaderos dispositivos de transformación colectiva. Uno de los beneficios más evidentes es la consolidación del equipo como unidad reflexiva

En línea con lo planteado, cuando los equipos tienen oportunidades para reflexionar colectivamente, intercambiar experiencias y construir sentidos comunes, aumenta su eficacia en la toma de decisiones, mejora la calidad de la intervención y se refuerza el compromiso con el proyecto institucional. En este sentido, la supervisión ha operado como un catalizador de aprendizaje

organizacional, entendiéndolo no solo como la acumulación de saberes, sino como la capacidad del grupo de reelaborar sus propias prácticas a partir del análisis conjunto (Schaufeli, 2002).

Además, los participantes destacan que la posibilidad de compartir experiencias con otros centros en un entorno protegido y no evaluativo permite romper con el aislamiento profesional, identificar buenas prácticas y generar referencias externas que enriquecen la actuación del propio equipo. Esta apertura horizontal favorece una visión menos reactivamente centrada en los déficits y más orientada a la búsqueda de soluciones creativas y adaptadas al contexto.

También se identifican beneficios emocionales y relacionales: la expresión de emociones asociadas al trabajo —frecuentemente invisibilizadas en los espacios institucionales formales— refuerza los vínculos entre compañeros y dinámicas de cuidado mutuo (Moreno, 2008). El equipo encuentra en la supervisión no solo un lugar para pensar, sino también para ser escuchado, legitimado y sostenido, especialmente en momentos de sobrecarga o conflicto.

Más allá del beneficio individual, la supervisión permitió construir un lenguaje común, fortalecer la cohesión grupal y compartir referentes éticos de intervención. Este sentido de pertenencia al proyecto compartido es uno de los pilares para sostener procesos de cambio e innovación social.

Como señala Puig (2011), la supervisión genera contextos propicios para la evolución de los equipos, aportando horizontalidad, mirada crítica y posibilidad de transformación. En un entorno organizacional donde a menudo se impone la lógica de la productividad, recuperar el valor del pensar y del sentir se convierte en un acto ético y político.

En síntesis, la supervisión grupal actúa como un espacio de regeneración profesional y emocional que favorece el bienestar, fortalece la cultura colaborativa del equipo y mejora la calidad de la intervención, coherente con los principios del modelo SOMOS VOZ.

Desarrollo de competencias profesionales

Las dinámicas de análisis de casos, el intercambio de perspectivas y la reflexión crítica generaron un entorno fértil para el fortalecimiento de competencias

Otro de los aportes fundamentales de las sesiones de supervisión ha sido el impulso al desarrollo de competencias profesionales complejas, tanto en el plano técnico como en el relacional y ético. Las dinámicas de análisis de casos, el intercambio de perspectivas y la reflexión crítica generaron un entorno fértil para el fortalecimiento de competencias vinculadas a la comprensión sistémica de las situaciones, la toma de decisiones contextualizada, la comunicación empática y la coordinación con otros recursos.

En consonancia con el enfoque competencial propuesto por Perrenoud (2004), las competencias profesionales no se reducen a saberes técnicos, sino que implican la capacidad de movilizar, integrar y transferir conocimientos, actitudes y habilidades en situaciones complejas, inestables y cargadas emocionalmente. En este sentido, las sesiones de supervisión permiten articular la teoría con la práctica, reforzando la capacidad de actuación estratégica de los profesionales.



Asimismo, los participantes relatan que las sesiones han contribuido a mejorar su capacidad de análisis crítico, al integrar otras miradas, escuchar otros enfoques y cuestionar sus propios posicionamientos sin sentirse juzgados. Esto se alinea con el "aprendizaje transformador" descrito por Lange (2004), en que los profesionales revisan sus marcos de referencia, generan nuevas interpretaciones y adaptan sus prácticas con mayor conciencia y flexibilidad.

Otro aspecto clave ha sido el desarrollo de habilidades metacognitivas, como la autorregulación emocional y la evaluación de la propia intervención. La posibilidad de detenerse a pensar "desde fuera" ha sido señalada como uno de los elementos más valiosos del proceso, ya que muchas veces la urgencia de la acción impide ese tipo de distancia analítica. Según Schön (1983), esta capacidad de reflexión sobre la acción (y en la acción) es central para la práctica profesional competente.

Otro aspecto clave ha sido el desarrollo de habilidades metacognitivas, como la autorregulación emocional y la evaluación de la propia intervención

Por último, cabe señalar que el enfoque metodológico de las supervisiones también ha favorecido el desarrollo de habilidades relacionales y comunicativas: la escucha activa, la argumentación constructiva, la empatía profesional y la colaboración intercentros. Estas competencias transversales son esenciales en contextos de intervención socioeducativa donde el trabajo en red y el enfoque centrado en la persona exigen una comunicación efectiva y respetuosa.

En resumen, los espacios de supervisión, bien estructurados y facilitados desde una lógica formativa, se constituyen como un entorno privilegiado para la profesionalización del rol educativo y social, y una vía sólida para el desarrollo de competencias que trascienden el saber hacer y alcanzan el saber ser y el saber pensar.

Conclusiones

Los resultados del proceso de supervisión desarrollado en el marco del programa SOMOS VOZ confirman que la supervisión, cuando se concibe desde una mirada crítica, reflexiva y situada, se constituye en un dispositivo estratégico para el bienestar profesional, la coherencia metodológica y la calidad de la intervención socioeducativa. Los hallazgos muestran que los equipos valoran altamente la oportunidad de detenerse, revisar su práctica, compartir

dificultades y construir interpretaciones colectivas que favorecen una intervención más consciente y contextualizada.

Estos resultados coinciden con la literatura previa, que destaca la relevancia de la supervisión como espacio de aprendizaje transformador (Illeris, 2018; Schön, 1983), de construcción de comunidades de práctica (Wenger, 2002) y de sostenimiento emocional en profesiones de alta carga relacional (Moreno, 2008; Muñoz & Ros, 2017). Del mismo modo, se corrobora lo señalado por Puig (2011) y Barrère (2002) respecto al papel de la supervisión como dispositivo de mediación entre lógicas institucionales y profesionales, habilitando un espacio donde es posible nombrar tensiones, revisar marcos interpretativos y reorientar prácticas.

No obstante, el análisis también permite identificar límites y desafíos que abren nuevas preguntas para futuras implementaciones. En primer lugar, la modalidad virtual, aunque valorada positivamente, requiere condiciones específicas de conectividad, clima y acompañamiento para evitar la fatiga digital y asegurar la profundidad reflexiva del proceso. En segundo lugar, la diversidad territorial y organizativa de los centros participantes plantea retos en cuanto a la homogeneidad de lenguaje técnico y a la adaptación del dispositivo a realidades dispares. Finalmente, la persistencia de tensiones asociadas al rigor evaluativo sugiere la necesidad de seguir trabajando la resignificación de los instrumentos del modelo para evitar que sean leídos como mecanismos de control.

Desde una perspectiva práctica, la experiencia evidencia que la supervisión no solo mejora el desempeño técnico, sino que fortalece la cohesión de los equipos, amplía la capacidad interpretativa y promueve una cultura profesional basada en la corresponsabilidad, la reflexión crítica y el cuidado mutuo. Estos elementos se revelan especialmente relevantes en contextos socioeducativos complejos, donde los profesionales enfrentan presiones institucionales, demandas emocionales y situaciones de alta vulnerabilidad. En este sentido, la supervisión se confirma como una herramienta organizacional imprescindible para sostener la calidad y la ética de la intervención.

De cara al futuro, se abren diversas líneas de proyección. Sería pertinente explorar formatos híbridos de supervisión, que combinen encuentros presenciales y virtuales, así como profundizar en metodologías de análisis transversal entre centros que permitan consolidar aprendizajes compartidos y detectar patrones emergentes. Asimismo, se sugiere avanzar en la evaluación longitudinal del impacto de la supervisión, incorporando instrumentos que midan cambios en competencias profesionales, bienestar emocional y cohesión organizativa a medio y largo plazo. Finalmente, se vislumbra la oportunidad de ampliar la supervisión a otros agentes del ecosistema socioeducativo —direcciones, coordinaciones o entidades colaboradoras— para fortalecer la coherencia global del modelo SOMOS VOZ.

En síntesis, la experiencia analizada demuestra que la supervisión es un dispositivo generador de salud organizacional, sostén emocional y transformación profesional, y que su incorporación sistemática contribuye de manera significativa a la consolidación de prácticas educativas más reflexivas, éticas y sostenibles. En un escenario marcado por la incertidumbre y la complejidad, la supervisión se reafirma como un acto político-pedagógico que protege el sentido del trabajo socioeducativo, dignifica la tarea de los equipos y posibilita la construcción colectiva de modelos de intervención más humanos, contextualizados y transformadores.



Maria Àngels Pavón Ferrer
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Barcelona
angels.pavon@ub.edu

Bibliografía

Barrère, A. (2002). *Los oficios del humanismo. Trabajo y formación de los educadores sociales*. Graó.

Barrios, J., & López, C. (2021). Supervisión y trabajo en red en la intervención socioeducativa: Retos y aprendizajes en tiempos de virtualidad. *Revista de Educación Social*, (32), 45–62.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Department for Education and Skills (DfES).

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2013). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge.

Hawkins, P. (2011). *Supervision in the Helping Professions*. Open University Press.

Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (2ª ed.). Routledge.

Jonassen, D. H. (2002). Learning as activity. *Educational Technology*, *42*(2), 15–23.

Kellerman, B. (2008). *Followership: How Followers Are Creating Change and Changing Leaders*. Harvard Business Press.

Lange, E. (2004). Transformative and Restorative Learning: A Vital Dialectic for Sustainable Societies. *Adult Education Quarterly*, *54*(2), 121–139.

Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, *28*(3), 458–486.

Moreno, M. (2008). *Supervisión y autocuidado profesional en contextos de ayuda*. Narcea.

Muñoz, A. J., & Ros, I. (2017). El trabajo emocional en la intervención socioeducativa: retos y propuestas desde la supervisión. *Educación XX1*, *20*(2), 257–278.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
Puig i Cruells, C. (2010). Del supervisar y de la supervisión en la intervención social. *Revista de Treball Social (RTS)*, (189), 55–68.
Puig i Cruells, C. (2011). La supervisión como instrumento de calidad y cuidado en la intervención social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (48), 19–35.
Puig i Cruells, C. (2016). *La supervisión en la acción social: Una oportunidad para el bienestar de los profesionales* (1ª ed.). Publicacions URV.
Rivera, E. (2020). La supervisión como herramienta de mejora continua en contextos educativos complejos. *Revista Complutense de Educación*, *31*(4), 473–489.
Rodríguez-Bravo, A. E. (2015). Aprendizaje profesional reflexivo en contextos educativos: una revisión de estudios recientes. *Revista Iberoamericana de Educación*, *67*(2), 117–138.
Sáez, J., & Escudero, T. (2020). Comunitats de pràctica i supervisió: aprenentatge compartit en entorns socioeducatius. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (75), 37–49.
Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *33*(5), 464–481.
Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.
Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
Tuset, A., & Lalueza, J. L. (2018). Supervisión de equipos educativos: Un espacio para el cuidado profesional y la transformación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (32), 101–117.
Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.
Zabalza, M. L. (2004). *La supervisión de la práctica docente*. Graó.

Anna Viñas

La supervisión desde una perspectiva sistémica

Recepción: 25/07/2025 / Aceptación: 07/01/2026

Resumen

El proyecto SOMOS VOZ pone en el centro la intervención integral con niños, niñas y sus familias, integrando los sistemas de prevención y protección desde una perspectiva relacional y sistémica. El objetivo principal es evitar y/o minimizar la institucionalización de los menores. Por lo tanto, este programa tiene un carácter eminentemente preventivo. En respuesta a la necesidad de herramientas para abordar este enfoque, se crearon espacios de supervisión profesional, concebidos como lugares de cuidado, reflexión y crecimiento para las profesionales implicadas en el programa. Estos espacios, realizados de forma virtual en grupos amplios, ofrecieron oportunidades para revisar prácticas, compartir inquietudes y desarrollar estrategias efectivas en el trabajo con las familias. A través de herramientas como mapas relacionales, genogramas, ecomapas, equipos reflexivos y dinámicas del "como si", se promovió una mirada ampliada de las situaciones y una comprensión más profunda de los vínculos familiares. La supervisión se enfocó también en el desarrollo de competencias profesionales, integrando conocimientos teóricos, habilidades prácticas y el estilo personal de cada profesional. Este proceso permitió reconocer la propia implicación en las intervenciones, favoreciendo una práctica más consciente, ética y eficaz. Así, los espacios de supervisión se consolidaron como una herramienta esencial para fortalecer las intervenciones, mejorar el acompañamiento a las familias y garantizar el bienestar integral de la infancia.

Palabras clave
Somos voz, supervisión relacional, competencias profesionales, familias, mirada sistémica, modelo relacional-vincular.

Supervision from a systemic perspective

The SOMOS VOZ programme focuses on comprehensive intervention with children and their families, integrating prevention and protection systems from a relational and systemic perspective. Its main objective is to prevent and/or minimise the institutionalisation of minors. Accordingly, the programme is eminently preventive in nature. In response to the need for tools to implement this approach, professional supervision mechanisms were established, designed as spaces for care, reflection and growth for workers involved in the programme. These spaces, conducted virtually in large groups, provided opportunities to review practices, share concerns, and develop effective strategies for working with families. Tools such as relational maps, genograms, ecomaps, reflective teams, and 'as if' dynamics encouraged a broader view of situations and a deeper understanding of family ties. Supervision also focused on developing professional skills, integrating theoretical knowledge, practical competences and the personal style of each professional. This process enabled recognition of personal involvement in interventions, promoting a more conscious, ethical, and effective practice. As a result, supervision spaces were firmly established as an essential tool for enhancing interventions, improving support for families, and ensuring children's integral wellbeing.

Keywords
The SOMOS VOZ programme, relational supervision, professional skills, families, systemic approach, relational-bonding model.

Cómo citar este artículo:

Viñas Millán, A. (2026).
La supervisión desde una perspectiva sistémica.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 86, p. 113-132.

CC BY NC

ISSN 2339-6954

Introducción

Uno de los ejes principales del proyecto SOMOS VOZ tiene que ver con la articulación de los sistemas de prevención y protección, teniendo una concepción integral de la familia y de los niños/as. Por lo tanto, el trabajo con la familia cobra una importancia relevante y las profesionales[1] que ponen en marcha el programa necesitaban la revisión e incorporación de herramientas para desarrollarlo.

Los espacios de supervisión se han creado teniendo en cuenta la importancia de generar un lugar seguro donde las profesionales puedan parar, sentir y reflexionar sobre la práctica

Los espacios de supervisión se han creado teniendo en cuenta la importancia de generar un lugar seguro donde las profesionales puedan parar, sentir y reflexionar sobre la práctica, para retornar a la cotidianeidad del trabajo diario de una forma más consciente. En este sentido, el espacio de supervisión se va tejiendo entre las profesionales como una red que sostiene todas las dudas, inquietudes y malestares que provoca la práctica del día a día, pretendiendo ser un lugar de refugio y experimentación. Así como también es una fuente de recursos y emociones compartidas, de buenas prácticas y de compromiso con el grupo. En este planteamiento, las relaciones y las emociones que surgen de la relación de ayuda son muy relevantes. En este sentido, Sarró (2007) apunta:

> Los aspectos relacionales tienen en la supervisión una importancia extraordinaria. Tanto si estamos en posición de "supervisor" como de "supervisado", se nos ofrece una exquisita ocasión para aprender cómo se construye una relación en unas circunstancias específicamente adecuadas a la finalidad de lo que se pretende: una experiencia de comunicación, donde podemos vivir —en nuestra propia persona— los efectos que nos produce y los afectos que nos mueve (Sarró, 2007, p. 11).

Como nos cuenta Sarró[2] (2007), la relación que se establece en el espacio de supervisión guarda una gran similitud con la que se crea entre los niños y niñas, sus familias y la profesional encargada de acompañarlos. Este espacio ofrece la oportunidad única de experimentar, observar y reflexionar en primera persona sobre las dinámicas relacionales que se producen, permitiendo así un aprendizaje profundo y vivencial. A través de esta experiencia directa, la profesional puede identificar y comprender mejor los aspectos emocionales, comunicativos y de vínculo que influyen en la interacción con los menores y sus familias. Además, la supervisión se convierte en un laboratorio donde se pueden explorar nuevas formas de relacionarse, ajustar posturas y estrategias, y mejorar la calidad del acompañamiento. De esta manera, lo vivido y aprendido en la supervisión puede extrapolarse a la práctica cotidiana, fortaleciendo las relaciones y favoreciendo un trabajo más humano y efectivo con los niños y las niñas y sus entornos.

Desde este planteamiento, nace el espacio y se inicia un camino conjunto que nos permite explorar los límites y posibilidades de la intervención socioeducativa. En este lugar de confianza, se empezó a trabajar en la concreción de objetivos comunes, teniendo en cuenta todas las necesidades expresadas en los diferentes equipos. El tema prioritario y coincidente se centraba en el trabajo con las familias, detectando por parte de las profesionales tener poca formación y pocos recursos en el trabajo con ellas. Algunos equipos también expresaban tener la necesidad de repensar el espacio que le daban a las familias para conseguir una mayor comodidad en la relación con ellas. Además, otras profesionales expresaban la necesidad de crear un espacio seguro para las familias con el objetivo de potenciar su participación. Una preocupación compartida tenía que ver con que a través del programa se habían pasado unas escalas de medición que habían tomado tiempo con las familias, pero que habían producido una sensación de control en algunas de ellas. Por este motivo, y por la importancia del trabajo familiar en el programa, las profesionales priorizan supervisar y profundizar en este aspecto.



El tema prioritario y coincidente se centraba en el trabajo con las familias, detectando por parte de las profesionales tener poca formación y pocos recursos en el trabajo con ellas

En el programa se destacan tres grandes áreas: a) Las principales necesidades del niño/a, b) Las capacidades parentales para satisfacerlas y c) Los factores contextuales y familiares donde viven y se desarrollan los niños/as y sus familias.

Destacan tres grandes áreas: a) Las principales necesidades del niño/a, b) Las capacidades parentales para satisfacerlas y c) Los factores contextuales y familiares donde viven y se desarrollan los niños/as y sus familias

Algunas orientaciones de especial importancia para su práctica son, en primer lugar, concebir la parentalidad positiva como un factor de realización y satisfacción personal para madres y padres, entendida no solo como el ejercicio de responsabilidades y deberes, sino como una experiencia vital enriquecedora que potencia el bienestar emocional y psicológico de los adultos implicados (Rodrigo et al., 2008; Egan, 2002). Esta visión supone reconocer y promover las fortalezas individuales y familiares, destacando las competencias parentales que permiten afrontar de manera constructiva los retos cotidianos de la crianza, así como gestionar situaciones de estrés o conflicto con estrategias basadas en la empatía, el respeto y la comunicación asertiva. Además, la parentalidad positiva cumple una función esencial en la protección y prevención de problemas en el desarrollo de la infancia y la adolescencia, pues favorece entornos seguros, afectivos y estimulantes que contribuyen al pleno desarrollo físico, emocional, social y cognitivo de niños, niñas y adolescentes. Igualmente, se configura como un instrumento clave de cohesión social, al promover relaciones familiares y comunitarias basadas en valores democráticos, solidaridad y participación activa, lo que repercute directamente en la construcción de ciudadanía responsable y en el fortalecimiento del capital humano y social, pilares fundamentales para sociedades más inclusivas y equitativas (Rodrigo et al., 2008; Egan, 2002).

Para acompañar a las familias en este sentido, era necesario que las profesionales pudiesen revisar sus prácticas desde un paradigma que les permitiera tener herramientas para crear la alianza necesaria para poder trabajar con ellas y, sobre todo, con las familias que más resistencias presentaban.

"El trabajo intensivo y personalizado con las familias y los propios niños/as facilita una mejor detección de las necesidades y dificultades relacionadas con la desprotección, así como la concreción de acciones que permitan mejorar dichas situaciones mediante la aportación de recursos personales y estructurales que faciliten la reducción de los riesgos identificados" (Palasí et al., 2024).

Por todo lo descrito, los diferentes equipos deciden priorizar este tema con la idea de revisar, repensar y ampliar el repertorio de recursos en el trabajo con las familias.

El marco de trabajo de la supervisora es el modelo relacional-vincular directamente influenciado por el modelo sistémico y la pedagogía social comunitaria. Desde este marco conceptual, se trazan las líneas que marcarán el camino del espacio de supervisión, entendiendo las familias como sistemas.

El marco de trabajo de la supervisora es el modelo relacional-vincular directamente influenciado por el modelo sistémico y la pedagogía social comunitaria

> El modelo sistémico permite abordar casos individuales o familiares desde una mirada mucho más global de la problemática. Se trata de pasar del modelo tradicional, donde se trata el caso individualmente, a un modelo en que se valore —como argumentan Campanini y Luppi (1998)— la situación de la persona considerando sus exigencias y capacidades; las características más significativas de su ambiente y las relaciones, los recursos y carencias de la comunidad, los puntos de conflicto entre la persona y las estructuras institucionales. Este examen de la situación social de una persona lleva a evaluar y seguir el tipo de intervención más útil para facilitar no solo su crecimiento, sino también el del ambiente (Viñas, 2022).

Así mismo, se entiende que el trabajo de acompañamiento a los niños y las niñas incluye la mirada y la inclusión de sus familias, su red de personas significativas, la red profesional y la influencia de su comunidad en el trabajo socioeducativo.

El modelo sistémico parte de la idea de que los problemas individuales no pueden entenderse de forma aislada, sino en el contexto de las relaciones familiares y sociales en las que la persona está inmersa. En el ámbito de la protección de menores, este enfoque considera a la familia como un sistema interconectado en el que las conductas, emociones y roles de cada miembro influyen en los demás.

Los principios clave del modelo sistémico son:

1) **Interdependencia:** Los cambios en un miembro afectan al resto del sistema familiar. Por ello, las intervenciones deben considerar al grupo familiar completo.
2) **Comunicación y patrones relacionales:** Se analiza cómo se comunican los miembros, qué dinámicas se repiten y cómo estas pueden favorecer o dificultar el bienestar del menor.

3) **Contexto y significado:** Los comportamientos se entienden según el contexto familiar, cultural y social; no se juzgan de manera aislada.
4) **Círculo de retroalimentación:** Las acciones generan respuestas que refuerzan o modifican las dinámicas familiares, lo que permite identificar ciclos disfuncionales o saludables.



En este sentido, se valora no solo la conducta del menor, sino también la estructura familiar, los vínculos afectivos, las pautas educativas y los recursos del entorno. Se trabaja con todos los miembros —no solo con el menor— para promover cambios sostenibles, promoviendo la corresponsabilidad, buscando empoderar en lugar de sustituir sus funciones. Además, se intenta integrar la comunidad, escuela, servicios sanitarios y otros recursos sociales, entendiendo que el bienestar infantil depende de un entramado de apoyos.

Objetivos del espacio

Para tener diferentes perspectivas, hace falta parar, reflexionar, compartir, formarse y supervisarse. Esta revisión, análisis o supervisión tiene dos beneficios principales: el cuidado de la propia profesional y, sobre todo, evitar las malas praxis. Un elemento clave para las profesionales que desarrollan su práctica profesional a través del vínculo tiene que ver con cómo podemos gestionar los riesgos derivados de la exigencia y la proximidad que el vínculo y la relación implican, y las profesionales a las que va dirigido este espacio desarrollan esta función. Por ese motivo, la supervisión tiene un papel fundamental en este programa.

Para tener diferentes perspectivas, hace falta parar, reflexionar, compartir, formarse y supervisarse

En este caso, el espacio de supervisión se configuró a partir de dos grupos de unos 28 profesionales cada grupo. Fueron 6 encuentros virtuales que se desarrollaron cada 4 meses en un periodo de 2 años y que han permitido trabajar a partir del paradigma descrito para conseguir los objetivos trazados.

Durante la primera sesión del proceso de supervisión, el grupo comenzó a conformarse de manera progresiva. Se generó un espacio inicial en el que las participantes pudieron expresarse, compartir sus primeras impresiones y plantear las expectativas que tenían respecto a este espacio. Esta etapa fue clave para sentar las bases del trabajo conjunto, ya que permitió visibilizar necesidades, inquietudes y deseos que orientarían el diseño y desarrollo del proceso. Escuchar activamente estas expectativas fue fundamental para establecer una relación horizontal entre la supervisora y las profesionales participantes, promoviendo desde el inicio un clima de respeto, apertura y colaboración.

Este momento inicial también puede entenderse como la construcción de un "acuerdo de trabajo" compartido, en el que se definen, de manera consensuada, los compromisos mutuos, los modos de funcionamiento y los princi-

pios que guiarán el recorrido. Este acuerdo no solo establece un marco de confianza, sino que también contribuye a generar un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el espacio, habilitando una mayor implicación por parte de todas las personas involucradas.

Una vez abordadas las expectativas individuales y colectivas, y cuando el grupo comenzó a sentirse más cohesionado y seguro, se procedió a una segunda etapa del proceso: la identificación y priorización de objetivos comunes. Esta tarea se realizó de forma participativa, permitiendo que cada equipo y/o entidad aportara su mirada, contextualizada en su propia realidad y experiencia profesional. Fruto de este trabajo conjunto, se definieron una serie de objetivos que guiaron el proceso de supervisión. Estos objetivos no fueron estáticos, sino que pudieron ir evolucionando a lo largo de las sesiones, ajustándose a las necesidades emergentes del grupo y del contexto de intervención.

Entre los objetivos consensuados, se destacan los siguientes:

- *Generar un espacio común, lo más cercano posible a la experiencia presencial*. Pese a que los encuentros se realizaron en formato virtual, se buscó construir un entorno de confianza donde cada profesional se sintiera segura para compartir vivencias, dudas, reflexiones y aprendizajes. Este espacio debía resguardar la intimidad y garantizar la confidencialidad de todo lo compartido, promoviendo relaciones basadas en el respeto, el apoyo mutuo y el cuidado colectivo.

- *Fomentar una ampliación de la mirada profesional frente a las situaciones cotidianas que se presentan en la práctica*. Esto implicó abrir el foco de análisis, desnaturalizar ciertas dinámicas y permitir el ingreso de nuevas perspectivas que habiliten otros modos de comprender y abordar las intervenciones. Esta capacidad de mirar más allá de lo inmediato y evidente fue trabajada como una herramienta clave para la mejora de la práctica socioeducativa.

- *Ofrecer un espacio de aprendizaje continuo y de experimentación*, donde se pudieran explorar nuevas ideas, metodologías y estrategias sin temor al error. La supervisión se concibió como un laboratorio de pensamiento y acción, en el que las profesionales pudieran revisar sus intervenciones desde una perspectiva reflexiva, compartida y crítica.

- *Promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias profesionales de las participantes,* tanto en el plano técnico como en el relacional. Se valoró especialmente la capacidad de análisis, la empatía, la creatividad y la flexibilidad como competencias esenciales en el acompañamiento de las familias.



- *Impulsar un cambio de mirada en las profesionales que favorezca la autonomía y el empoderamiento de las familias*. Se trabajó con la idea de que cuanto más conscientes y preparadas estén las profesionales, mayores serán sus herramientas para acompañar procesos de cambio significativos en las familias, favoreciendo una relación basada en la corresponsabilidad y el respeto.

- *Fomentar la interconexión e interrelación entre los equipos participantes*, entendiendo que el intercambio de experiencias, visiones y saberes enriquece profundamente el proceso de supervisión. Esta interacción permitió identificar puntos en común, valorar la diversidad de enfoques y construir una red de apoyo profesional entre territorios y entidades.

- *Compartir experiencias y aprendizajes con otras profesionales* que implementan los mismos programas en diferentes contextos geográficos. Este intercambio resultó especialmente valioso para reconocer buenas prácticas, identificar desafíos comunes y explorar soluciones creativas ya aplicadas por otros equipos.

- *Consolidar la supervisión como una práctica profesional legítima y necesaria*, que contribuya al bienestar emocional y profesional de quienes intervienen con familias y menores. Se buscó romper con la idea de que la supervisión es únicamente un espacio correctivo, para convertirla en un recurso permanente de reflexión, cuidado y desarrollo profesional.

- *Incorporar, mediante diferentes herramientas y metodologías, las voces de los niños y niñas, de las familias y de otros actores de la red socioeducativa*, reconociendo su rol central en los procesos de intervención. Se promovió así una visión integral y relacional del trabajo social y educativo, que no se centre exclusivamente en la profesional, sino que integre múltiples miradas y saberes.

- *Ofrecer contenidos y recursos teórico-prácticos* que complementen la experiencia de las profesionales y amplíen su repertorio de estrategias de intervención. Estos recursos fueron seleccionados con el objetivo de ayudar a crear espacios de trabajo seguros, accesibles y sostenibles, donde las familias puedan vincularse con mayor confianza y continuidad al acompañamiento socioeducativo.

- *Asegurar que el bienestar de los niños, niñas y sus familias esté siempre en el centro del trabajo de supervisión*, entendiendo que cada reflexión, cada acción y cada propuesta debe orientarse a mejorar la calidad de vida y las oportunidades de desarrollo de las personas acompañadas.

En resumen, esta primera fase del proceso de supervisión posibilitó establecer las bases de un trabajo colaborativo, reflexivo y comprometido, que apuesta por la mejora continua, la corresponsabilidad y el aprendizaje compartido. A través del fortalecimiento de los equipos y del intercambio entre profesionales, se aspira a una intervención cada vez más consciente, transformadora y centrada en las personas.

Aportaciones del espacio de supervisión para reflexionar sobre el enfoque sistémico y el trabajo con familias

El espacio de supervisión se fue configurando a medida que avanzábamos en el camino. Este recorrido se ha ido vehiculando a través de diferentes herramientas que permitieron reflexionar sobre el trabajo con las familias. En alguna sesión, la supervisora fue introduciendo conocimientos desde la teoría para poder ir ofreciendo recursos a las profesionales. Cabe decir que en una fase anterior del programa SOMOS VOZ, la misma supervisora había ofrecido espacios de formación a este mismo grupo de profesionales, introduciendo el modelo relacional-vincular con gran base sistémica y comunitaria. Esta circunstancia ha permitido ir recordando conceptos durante las sesiones de supervisión, haciendo de la formación y la supervisión dos espacios interrelacionados.

A continuación, se comparten algunas de las herramientas sistémicas que han contribuido a generar reflexión en los espacios de supervisión.

Mapas relacionales

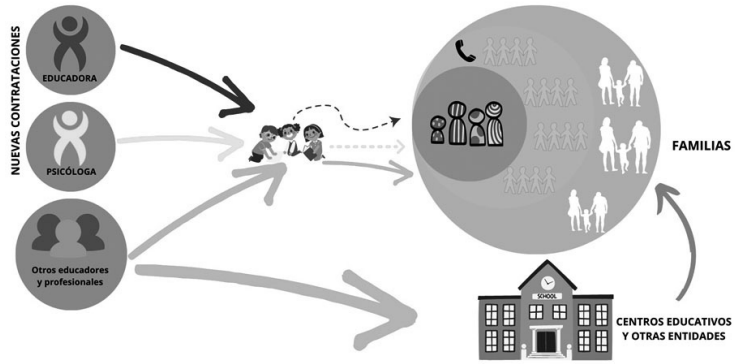
Hemos utilizado el mapa relacional como una herramienta visual para comprender y explorar las relaciones significativas de los centros con las familias de los niños y niñas. Esta herramienta sirve para identificar las relaciones, las dinámicas y los vínculos emocionales que existen entre las familias y los centros. En el proceso de supervisión nos ha permitido visualizar diferentes tipos de relaciones. También, identificar relaciones positivas, conflictivas, dependientes, distantes o ambivalentes.

En este sentido, los mapas también permiten ver si existen patrones relacionales repetitivos entre los centros y las diversas familias. Permite abrir el foco y ver otros elementos que pueden estar influyendo en la situación o que pueden apoyar en un momento concreto.



Este trabajo permitió a los equipos trabajar conjuntamente y reflexionar días antes de la sesión para poder describir la evolución de la relación de las familias antes y después de la implementación del programa. Las preguntas que guiaban la reflexión son las siguientes:

- Contexto: Qué ideas tienen las familias de lo que se hace en el centro.
- ¿Cómo os gustaría que fuera la relación entre las familias y el centro?
- ¿Cuál sería la participación óptima según vuestro punto de vista?
- ¿Cuál sería la participación realista de las familias en el centro?
- ¿Qué tendría que pasar para que eso se hiciera posible?
- Otras ideas que surjan en el debate



Fuente: Fundación Mornese (2022).

A partir de esta sesión y de las ideas que surgieron, se empezaron a concretar acciones para mejorar la intervención familiar. Además, empezaron a emerger temas concretos, situaciones familiares, tipología de familias y tipos de intervenciones y acompañamientos. Esto nos llevó a seguir con el trabajo de casos, para profundizar con la *revisión, análisis y reflexión compartida de casos reales*. Para ello, se compartió una guía adaptada del trabajo de Raquel Sabrafen (2007).

Breve guía para la supervisión de casos

Guías para el trabajo de casos hay muchas, y en cada una de ellas se destacan aspectos que tienen que ver con el modelo de intervención de la supervisora en particular. La propuesta que se presenta recoge una serie de cuestiones sistémicas que nos permiten abrir el foco y trabajar en la sesión con informaciones muy útiles que ya han sido pensadas para compartir en el grupo.

Las profesionales coinciden en constatar la progresiva incorporación, en el análisis de los casos expuestos, de las múltiples dificultades que deben enfrentar en el ejercicio de su labor cotidiana. Se observa una mayor disposición a explicitar temores personales y profesionales, así como a reconocer la posibilidad de cometer errores, lo que supone un avance significativo en términos de reflexión crítica y autoconciencia. Del mismo modo, se destaca la aceptación de los propios límites o de ciertas imposibilidades de intervención eficaz ante situaciones complejas, junto con la vivencia de ambivalencias emocionales que emergen en la relación entre las profesionales y las personas usuarias, generando sentimientos encontrados que requieren ser comprendidos y elaborados. Además, se señala la dificultad inherente en la elección de intervenciones, las cuales pueden oscilar entre estrategias orientadas al control y aquellas centradas en la ayuda y el acompañamiento. En definitiva, se subraya la importancia de aceptar explícitamente que las relaciones profesionales se sustentan en la complejidad, exigiendo respuestas alejadas de toda simplificación o reduccionismo, y demandando una mirada más integradora y contextualizada que permita abordar la realidad de manera más eficaz y humana (Alegret et al., 2007)[3].

Esta guía nos introduce elementos sistémicos muy útiles para el análisis. Trabajamos, principalmente, con el genograma desde una perspectiva amplia, que no solo recoge las relaciones familiares, sino también todas aquellas relaciones significativas y de soporte que las familias tienen. A través del genograma, el equipo reflexivo y la supervisora pueden:

- Guiar a la profesional a detectar aspectos que no había visto.
- Preguntar por vínculos no explorados.
- Relacionar eventos familiares con el motivo de consulta.

Esto permite ajustar o afinar estrategias de intervención según lo revelado en el genograma.

Por otro lado, se usa el ecomapa, herramienta complementaria al genograma, que nos permite ampliar el sistema de relaciones profesionales que están influyendo en la situación. Es decir, este diagrama visual representa las relaciones entre una persona, familia o sistema y su entorno social, institucional y comunitario. Mientras el genograma se enfoca en el sistema familiar, el ecomapa se centra en las redes externas de apoyo y conflicto.

A partir de estos ejercicios se generan, en las sesiones, conversaciones que nos permiten hablar del trabajo realizado con sus logros y dificultades, sus luces y sus sombras, para poder introducir los objetivos no logrados y las preocupaciones que llevan a las profesionales a traer la situación de esa familia al espacio de supervisión. Exploramos los recursos de los niños y las niñas y de su familia, y también de los profesionales. Esta será una parte muy importante del trabajo durante la sesión.



En los casos analizados, los relatos muestran que siguen prevaleciendo las inquietudes vinculadas a la intervención, centradas en cuestiones prácticas como el "qué hacer" o el "hacia dónde seguir", lo cual sigue ocupando un lugar prioritario en el discurso profesional (Alegret et al., 2007). No obstante, se observa un avance significativo, ya que se dedica un espacio cada vez mayor a la exploración de aspectos emocionales, reflejados en interrogantes como "qué siento" o "qué me pasa". Este giro evidencia un proceso de integración de la dimensión relacional dentro de la intervención profesional, reconociendo que las vivencias internas de la profesional influyen en la manera de abordar los casos. Así, se destaca una comprensión más compleja y profunda de la práctica, que supera lo meramente técnico para incorporar lo emocional y subjetivo.

Este proceso nos llevará a trabajar a partir de la construcción de hipótesis relacionales que abren nuevas posibilidades para observar la situación. Nos permite comprender el problema desde una mirada contextual y dinámica, más allá del individuo aislado. Estas interpretaciones provisionales explican cómo los síntomas o dificultades de una persona pueden estar relacionados con las dinámicas de sus relaciones significativas (familia, pareja, escuela, comunidad, etc.). Buscamos entender los patrones de interacción que mantienen un problema o síntoma.

Equipos reflexivos

El equipo reflexivo[4] es un modelo de trabajo utilizado en algunos enfoques terapéuticos, especialmente en la terapia sistémica y la terapia familiar, que consiste en un grupo de terapeutas o profesionales que observan una sesión terapéutica y luego comentan sus impresiones, hipótesis o reflexiones mientras el terapeuta principal y el paciente (o familia) los escuchan. La adaptación de esta técnica a los espacios de supervisión consiste en organizar al equipo desde este punto de vista para poder trabajar con la profesional consultante desde una mirada poliédrica que le permita llevarse de la sesión el mayor número de reflexiones posibles. Con toda la información derivada de la guía anterior, se organiza el equipo reflexivo. Esto permite al equipo escuchar activamente el relato de la profesional. Finalizada la primera parte de la sesión, las participantes comparten sus observaciones y pensamientos en presencia de la profesional, que se aparta del grupo. Hablan entre ellas, como si la supervisada "escuchara desde fuera", sin dirigirse directamente a ella. El equipo puede ofrecer diferentes formas de ver un problema o situación, generando nuevas posibilidades de comprensión. También favorece la autorreflexión, ya que escuchar cómo otras personas interpretan lo que uno ha dicho puede ser revelador y ayuda a pensar desde otro lugar.

El equipo reflexivo es un modelo de trabajo utilizado en algunos enfoques terapéuticos, que consiste en un grupo de terapeutas o profesionales que observan una sesión terapéutica y luego comentan sus impresiones, hipótesis o reflexiones mientras el terapeuta principal y el paciente los escuchan

Un aspecto especialmente valioso es que la diversidad de interpretaciones frente a una misma situación o intervención enriquece significativamente el proceso. Y algo aún más relevante, esta pluralidad contribuye a reducir los sesgos que pueden surgir de una mirada única.

Este enfoque nos lleva a fomentar la colaboración y el respeto dentro del equipo, que no busca ofrecer "respuestas correctas", sino generar reflexiones compartidas. Esto crea un ambiente menos directivo y más participativo. Un equipo reflexivo se convierte así en una herramienta poderosa dentro del proceso de supervisión: aporta múltiples perspectivas, facilita la construcción conjunta de significado y promueve una forma de acompañamiento profundamente respetuosa, basada en la escucha activa, la valoración de la diversidad y la reflexión colectiva.

Además, en nuestro caso, estos equipos reflexivos, conducidos de manera virtual, estaban integrados por profesionales muy diversas, procedentes de territorios, contextos institucionales y entidades distintas. Esta heterogeneidad, lejos de ser un obstáculo, enriquecía notablemente el proceso, ya que el intercambio de perspectivas, experiencias y enfoques distintos aportaba matices y soluciones innovadoras a las situaciones analizadas, fortaleciendo el aprendizaje colectivo.

El uso del "como si" para hacer presente

El uso del "como si" nos permite hacer presente a la familia, a los niños y las niñas, a la red de profesionales (maestras, monitoras, psicólogas, etc.) y a otros miembros de la familia extensa o de la comunidad que pueden tener un papel importante en la situación que se nos presenta y que no están participando del espacio de supervisión. El término "como si"[5] (también llamado *acting as if* o *Als ob* en alemán, según el filósofo Hans Vaihinger y luego retomado por autores como Winnicott y autores sistémicos) se refiere a una forma de actuar, sentir o relacionarse como si algo fuera cierto, sin que lo sea completamente o conscientemente.

En este caso, el "como si" es utilizado en la sesión de supervisión para ampliar la mirada y utilizar al grupo para introducir a las personas protagonistas. Esto ayuda a hacer un ejercicio sobre cómo deben estar viviendo los protagonistas su situación, siempre trabajando con hipótesis, teniendo en cuenta que éstas no son ni verdaderas ni erróneas. Esta fórmula permite abrir el foco y tener en cuenta aspectos que podrían haber pasado desapercibidos. Por lo tanto, las profesionales del espacio adquieren un rol durante una parte de la sesión.



Todas estas propuestas se combinan de manera articulada para dar cuerpo y significado a los espacios de supervisión, convirtiéndolos en escenarios dinámicos de reflexión y aprendizaje. En las sesiones de supervisión, se emplean diversos recursos metodológicos como el uso de metáforas, esculturas y objetos simbólicos, que facilitan la expresión de emociones, percepciones y experiencias difíciles de verbalizar de manera directa. Estos elementos actúan como mediadores que permiten profundizar en la comprensión de las situaciones expuestas y de las vivencias personales de las profesionales, fomentando una mayor conexión entre lo emocional y lo racional. Al finalizar cada sesión, se realiza una devolución cuidadosamente elaborada, cuyo objetivo es ofrecer a la profesional supervisada una síntesis clarificadora, proporcionándole una nueva mirada y nuevos recursos, tanto emocionales como técnicos, para afrontar de manera renovada la situación que la preocupa y su práctica cotidiana.

Cabe destacar que las sesiones de supervisión desarrolladas en el marco del proyecto SOMOS VOZ se llevaron a cabo en su totalidad de forma virtual. Esta modalidad implicó la adaptación de todas las técnicas y dinámicas descritas a un entorno online, lo cual supuso un desafío, pero también abrió posibilidades innovadoras para mantener la calidad y la profundidad del proceso supervisivo, superando las barreras físicas y geográficas.

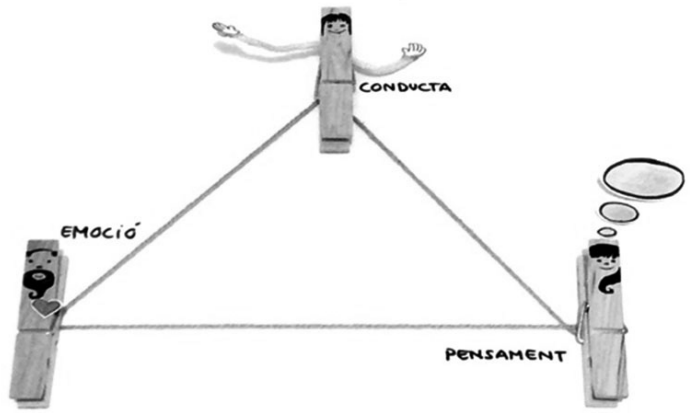
Desarrollo de competencias profesionales

Uno de los principales objetivos del espacio de supervisión es incidir de manera directa en el desarrollo de las competencias profesionales, con el fin de potenciar un crecimiento sostenido en dichas competencias y empoderar a las profesionales en su práctica cotidiana. En este sentido, resulta fundamental comprender en profundidad las implicaciones cognitivas, emocionales y conductuales que este proceso moviliza, ya que no solo se trata de adquirir herramientas técnicas, sino también de favorecer una mayor autoconciencia, seguridad y confianza en la toma de decisiones. La supervisión, por tanto, se convierte en un espacio seguro y enriquecedor, donde se integran saberes, emociones y experiencias para fortalecer la intervención profesional.

Uno de los principales objetivos del espacio de supervisión es incidir de manera directa en el desarrollo de las competencias profesionales, con el fin de empoderar a las profesionales en su práctica cotidiana

Como nos enseñó Susana Vega[6] (en Coletti, 1997), cada profesional se utiliza a sí mismo en toda situación de la intervención; su propia persona resulta ser su herramienta-instrumento de trabajo indiscutible. Por lo tanto, la eficacia de la intervención dependerá de cómo se use o, lo que es lo mismo, de cómo integre su persona y su rol.

En el proceso de integración del rol profesional intervienen, fundamentalmente, tres dimensiones, que resultan especialmente relevantes para el desarrollo adecuado del mismo por parte de las profesionales: el sentir, el pensar y el hacer.



Fuente: Ayuntamiento de Castell d'Aro, Platja d'Aro i s'Agaró, 2018.

Estas tres dimensiones, que se encuentran estrechamente interrelacionadas, representan un recurso esencial para el ejercicio profesional (Vega en Coletti, 1997). El "saber" hace referencia al marco teórico y epistemológico que proporciona los fundamentos necesarios para reconocer, comprender y orientar los procesos de intervención, otorgando rigor y coherencia a la práctica. El "hacer" implica el conjunto de habilidades técnico-prácticas exigidas por el modelo o los modelos de referencia, las cuales permiten llevar a la práctica las estrategias diseñadas y concretar la intervención de forma efectiva. Finalmente, el "ser" alude al estilo profesional único y personal de cada individuo, a su singularidad, así como a su manera particular de pensar, sentir y establecer relaciones, aspectos que impregnan de autenticidad y humanidad su quehacer profesional.

En el caso de esta experiencia, estos tres aspectos se han ido articulando en el transcurso de las sesiones de la siguiente forma:

- A partir de la reflexión y de la ampliación de miradas, se han ido transformando aspectos cognitivos. La incorporación de algunas teorías dentro de las sesiones ha ampliado conocimientos y ha abierto otras posibilidades. Este cambio en "el saber" provoca irremediablemente un cambio en "el hacer" y en "el sentir".

- Las diferentes propuestas compartidas entre los equipos sobre acciones, programas e intervenciones concretas han ido incorporándose en "el hacer" de cada una de las profesionales en diferentes medidas. Por lo tanto, sin darse cuenta, las profesionales que se han atrevido a incorporar nuevas formas de hacer también se han permitido cambiar su pensamiento y su emoción.



- Este cambio de emociones o del "sentir" se ha abierto paso sutilmente en las diferentes sesiones de supervisión, ya que se ha movido en la medida en que cada una de las profesionales se ha abierto a contactar con sus sentimientos y emociones y les ha dado un lugar. Este proceso ha podido ser muy personal, y en el contexto virtual menos compartido.

En este sentido, y partiendo de la comprensión profunda de que somos personas acompañando a otras personas, la figura y la presencia de la profesional se convierten en el eje central dentro del proceso de supervisión. Esto implica que el desarrollo personal y profesional de quien se supervisa no es un aspecto secundario, sino un componente esencial, dado que un cambio en su mirada, en su actitud o en su posición frente a una situación determinada puede generar un impacto significativo en la realidad que enfrenta. Esta idea se fundamenta en los principios del paradigma sistémico, que nos recuerdan que un cambio en una parte del sistema inevitablemente desencadena modificaciones en el resto de sus componentes. Si concebimos el trabajo con personas y familias como un sistema interconectado, el crecimiento y la transformación en las profesionales que brindan apoyo y acompañamiento pueden repercutir directamente en las dinámicas y procesos de las personas y familias atendidas. De este modo, el cambio personal y profesional de la profesional supervisada no solo enriquece su práctica, sino que también potencia la posibilidad de generar cambios positivos y sostenibles en aquellas familias o personas a quienes acompaña, favoreciendo procesos de mejora y bienestar en un nivel mucho más amplio y profundo.

El constructivismo nos brinda una perspectiva clara y profunda sobre la implicación activa de las profesionales en los procesos de ayuda. Desde esta epistemología, se sostiene que la observadora no es un ente externo ni neutral respecto a aquello que observa, sino que forma parte integral y activa del proceso de observación. Esto implica que las percepciones, interpretaciones y acciones de la profesional están inevitablemente influidas por su propia experiencia, contexto y subjetividad. Por lo tanto, el conocimiento generado en el proceso es co-construido, lo que resalta la importancia de la reflexión crítica y la conciencia sobre el rol que desempeña la profesional en la dinámica de ayuda.

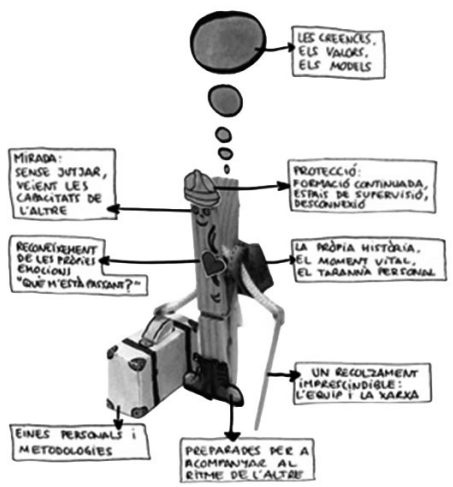
Por este motivo, las profesionales no podemos separarnos de la situación que describimos: recordemos la famosa frase de Maturana y Varela (1984): "Todo lo dicho es dicho por alguien", "todo acto de conocer depende de la estructura de quien conoce".

Desde esta implicación de las profesionales, el modelo sistémico también nos invita a mirarnos a nosotras mismas para poder ver las interacciones también en nuestras intervenciones, lo que facilita el crecimiento profesional y personal de las profesionales que se dedican a acompañar a personas.

Estos espacios de supervisión constituyen verdaderas instancias de formación y entrenamiento continuo, brindando a las profesionales herramientas y estrategias que les permiten desempeñar su labor con mayor seguridad y confianza. Además, contribuyen de manera significativa al desarrollo integral de sus funciones, favoreciendo tanto su crecimiento personal como profesional, y mejorando la calidad de la intervención que ofrecen. En esta línea Vega destaca:

> El resultado del entrenamiento es el aprendizaje de una técnica basada en usar estratégicamente su self desde el rol profesional. Técnica que, bien utilizada, no solo beneficia al usuario en cuanto a lograr mejores resultados en la intervención, sino que también implica para el profesional un cuidarse a sí mismo de los desgastes posibles de la profesión (Vega, 1997, p. 174).

En este sentido, la profesional se convierte en su propia herramienta, que debe aprender a utilizar de manera consciente y reflexiva; y los espacios de supervisión le permiten conocerla, explorarla, ampliarla y protegerla, fortaleciendo su práctica y promoviendo su bienestar emocional.



Fuente: Viñas et al., 2018, p. 38.

Si partimos de la premisa de que las profesionales de la ayuda somos nosotras mismas y que somos una herramienta fundamental —el canal a través del cual se transmiten tanto los contenidos como la metodología de intervención—, es inevitable reconocer que nuestras emociones forman parte activa del proceso. Estas emociones, generadas en el ejercicio de acompañar, sostener y asistir a otras personas, influyen en nuestras percepciones, juicios y decisiones, muchas veces de manera inconsciente. Por ello, se vuelve imprescindible generar espacios que permitan visibilizar y trabajar esas experiencias internas que afectan directamente a nuestra práctica.



En este marco, la supervisión se convierte en un espacio esencial, no solo para el aprendizaje técnico o metodológico, sino también como un recurso para garantizar una práctica ética, reflexiva y coherente. Supervisar es mucho más que revisar procedimientos o buscar soluciones; es abrir un espacio de encuentro, contención y crecimiento donde la profesional puede revisar su implicación emocional, sus dudas, sus límites y sus fortalezas.

Tal como lo expresan Viñas y Fabregó (2012), se trata de "un espacio que recoge y acoge a la persona, aceptando todas sus características para que pueda reflexionar sobre el rol profesional". Es, en definitiva, una invitación a mirarse a sí misma en relación con las otras personas, a partir de una mirada honesta y sin juicio. Crear ese entorno seguro y humano facilita el desarrollo de una mayor conciencia de sí, permitiendo ajustar la intervención desde una perspectiva más auténtica, ética y empática.

Así, la supervisión no solo fortalece la práctica profesional, sino que también cuida a quien cuida, convirtiéndose en un pilar fundamental del ejercicio responsable dentro de las profesiones de ayuda.

Aprendizajes realizados

Según las propias profesionales, los aprendizajes han sido variados y han tenido que ver con los siguientes aspectos.

Aplicación del modelo y programas

La participación en los espacios de supervisión ha brindado a las profesionales la oportunidad de revisar en profundidad hasta qué punto han logrado integrar los enfoques y principios del modelo de intervención, y de reforzar la relevancia que posee el acompañamiento social en el desempeño cotidiano de su labor. Estos encuentros han generado un valioso espacio de reflexión colectiva, en el que se han abordado aspectos fundamentales como la implicación y participación activa de las familias, lo cual ha facilitado la elaboración de estrategias específicas para superar barreras y dificultades que suelen surgir durante el desarrollo de los programas. Asimismo, el intercambio con otros equipos profesionales ha enriquecido enormemente el proceso, ya que ha permitido compartir experiencias, contrastar buenas prácticas y conocer distintas normativas autonómicas, así como diversas formas de intervención y metodologías de trabajo, ampliando la perspectiva y fortaleciendo las competencias de las profesionales en su quehacer diario.

Organización de la tarea educativa y análisis de casos

En cuanto a la organización de la tarea educativa, la supervisión ha ofrecido un apoyo constante y significativo, tanto en la planificación de actividades como en la preparación cuidadosa de las intervenciones con las personas y familias atendidas. Compartir y analizar casos concretos dentro de este espacio ha resultado especialmente valioso, pues ha permitido ampliar perspectivas, identificar diferentes enfoques y adoptar nuevas miradas ante situaciones complejas o retadoras. Esta dinámica ha fomentado un verdadero aprendizaje colaborativo, en el que cada profesional ha podido aportar su experiencia, enriquecer la reflexión conjunta y generar ideas prácticas y creativas, aplicables a contextos y casos similares. Además, ha promovido un clima de confianza que facilita el intercambio abierto de estrategias, recursos y metodologías, no solo dentro de un mismo equipo, sino también entre distintos grupos de trabajo y profesionales de diferentes ámbitos. Todo ello ha contribuido a fortalecer la calidad de las intervenciones y a impulsar una práctica educativa más eficaz, consciente y reflexiva.

Reflexión pedagógica y socioeducativa

Los espacios han impulsado una reflexión profunda y necesaria sobre las prácticas pedagógicas y socioeducativas, permitiendo a las profesionales analizar con detenimiento su trabajo diario. A lo largo de estas sesiones, se han replanteado enfoques, ajustado visiones y explorado nuevas herramientas y metodologías de intervención para afrontar los retos que surgen en el acompañamiento a personas y familias. Saber que otras entidades atraviesan dificultades similares ha resultado especialmente útil, ya que ha ayudado a relativizar los problemas, a reducir la sensación de aislamiento y a fomentar el pensamiento colectivo en la búsqueda de soluciones. Además, se ha puesto el foco en el rol y la coordinación del equipo profesional, en lugar de centrarse únicamente en las actitudes o limitaciones de las familias. Este proceso ha conducido a valorar lo ya implantado, reconociendo el esfuerzo realizado y destacando los efectos positivos alcanzados.

Los espacios han impulsado una reflexión profunda y necesaria sobre las prácticas pedagógicas y socioeducativas, permitiendo a las profesionales analizar con detenimiento su trabajo diario

Crecimiento profesional

Desde el punto de vista individual, estos encuentros han resultado fundamentales para el desarrollo profesional, aportando un espacio seguro y enriquecedor en el que reflexionar sobre la propia práctica. Han ofrecido un marco idóneo para repensar los casos con mayor objetividad y claridad, permitiendo analizar las situaciones desde distintos ángulos y enriquecer la comprensión de los procesos de intervención. Asimismo, han facilitado la incorporación de nuevas metodologías y estrategias de trabajo, así como la

Estos encuentros han resultado fundamentales para el desarrollo profesional, aportando un espacio seguro y enriquecedor en el que reflexionar sobre la propia práctica

adquisición de habilidades prácticas y recursos útiles para afrontar con mayor seguridad y eficacia la diversidad y complejidad de situaciones presentes en el día a día.



Sugerencias de mejora

Aunque el espacio de supervisión ha sido altamente valorado por su utilidad y riqueza, algunas profesionales señalaron que determinadas dinámicas grupales consumieron un tiempo considerable, restando oportunidad para profundizar en aspectos clave y específicos del proyecto que requerían mayor atención. También se planteó la posibilidad de no mezclar centros distintos en las sesiones, con el fin de favorecer un lenguaje más compartido, facilitar la comprensión mutua y permitir una mejor adaptación de la supervisora a las realidades particulares de cada contexto. Por otro lado, si bien el formato virtual ha resultado efectivo y práctico, se considera que la realización de encuentros presenciales podría haber potenciado aún más la dimensión vivencial, el vínculo entre participantes y el carácter reflexivo y emocional del proceso, generando una experiencia más intensa y significativa.

Anna Viñas Millán
Educadora social y psicopedagoga
Supervisora acreditada por la European
Association for Supervision and Coaching
Satir Coaching and Mentoring Specialist acreditada por
The Virginia Satir Global Network
info@annavinyas.cat

Bibliografía

Alegret, J., Baulenas, G., Sabrafen, R. y Vega, S. (2007). Supervisión en equipos de Servicios sociales de atención primaria. *Mosaico, 38, 18-19*.
Campanini, A., Luppi, F. (1991). *Servicio social y modelo sistémico*. Paidós
Coletti, M. y Linares, J. L. (2021). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática: la experiencia de "Ciutat Vella"*. Paidós.
Egan, T. M. (2002). Grounded Theory Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources, 4(3), 277–295.* https://doi.org/10.1177/1523422302043004
Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.

Palasí Luna, E., Morata García, T. & Marzo Arpón, T. (2025). Prevención de la institucionalización infantil: innovación en el acompañamiento a familias desde los centros socioeducativos. *European Public & Social Innovation Review*, *10, 1–21*. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-589

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide

Sarró, A (2007). La supervisión como espacio relacional. *Mosaico, 38*, 11-13.

Viñas, A; Fabregó, E. (2012). *El professional com a persona*. *Papers 24.* Generalitat de Catalunya.

Viñas, A., Poyatos, P., Morata, T., Marzo, M., López, P., Palasí, E., Sánchez, J. y Fernández, F. (2018). *Valor humà: El model relacional-vincular en el treball socioeducatiu a Castell-Platja d'Aro.* Generalitat de Catalunya.

Viñas, A. (2022). Modelo sistémico y su aplicación en el acompañamiento socioeducativo [Manuscrito no publicado]. Artículo escrito para la formación del proyecto "Somos Voz".

Winnicott, D. W. (2016). *Psychotherapy of character disorders*. In L. Caldwell & H. Taylor Robinson (Eds.). *The collected works of D. W. Winnicott: Volume 6, 1960–1963*. Oxford Academic. https://doi.org/10.1093/med:psych/9780190271381.003.0074

1. Teniendo en cuenta que la mayoría de las profesionales supervisadas son mujeres, en este artículo hablaremos de *la profesional* y de las profesionales en valor genérico, refiriéndonos tanto a mujeres como a hombres.

2. Psiquiatra y psicoterapeuta. Director del Centre de Terapia Familiar de Barcelona. Supervisor y docente.

3. Psiquiatra. Terapeuta familiar. Supervisora docente. Consultora de contextos infantojuveniles y de servicios sociales. Coautora de: *Adolescentes*, Graó, Barcelona 2005 y de *El modelo sistémico ante la familia multiproblemática en Servicios sociales*, Paidós, Barcelona 1997.

4. Técnica desarrollada por Tom Andersen (psiquiatra noruego), como una forma de hacer la terapia más colaborativa y menos jerárquica.

5. Hans Vaihinger (1852–1933) fue un filósofo alemán conocido principalmente por su obra *La filosofía del como si* (*Die Philosophie des Als Ob*, publicada en 1911). Su pensamiento se centra en la idea de que muchas de nuestras creencias, teorías y modelos son ficciones útiles, que aceptamos "como si" fueran verdaderas, aunque sepamos que no lo son literalmente.

6. Psicóloga clínica. Psicoterapeuta grupal, familiar y de pareja. Docente y supervisora de la Escuela de Terapia Familiar del servicio de Psiquiatría del Hospital de la Santa Creu i Sant Pau. Universidad Autónoma de Barcelona.

Maite Marzo
Mercedes Cuenca

Narrar, analizar y mejorar: documentos para la sistematización socioeducativa

Recepción: 01/07/2025 / Aceptación: 26/01/2026

Resumen

El Programa de Innovación para la Prevención de la Institucionalización en la Infancia promueve el Modelo de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable SOMOS VOZ, basado en un enfoque familiar, comunitario y colaborativo. Busca innovar en la intervención socioeducativa, capacitando a profesionales, evaluando el impacto de las acciones y asegurando la transferibilidad del Modelo. Este se sustenta en la sistematización de la experiencia, herramienta clave para analizar, reflexionar y mejorar la intervención desarrollada en distintos territorios del Estado español. Se presentan aquí los cinco documentos diseñados para utilizar durante su implementación, buscando comprender los procesos, evaluar los resultados y facilitar la rendición de cuentas. La documentación desarrollada adopta una perspectiva integral (individual, familiar y comunitaria) y fomenta la participación activa de todos los actores implicados. Los cinco documentos clave del modelo son: REMO (documento marco de planificación y evaluación de la actividad grupal), programación trimestral, ficha de actividad, PEI (proyecto educativo individual) y PTF (plan de trabajo familiar), los cuales garantizan continuidad, evaluación y mejora continua. También se describen las condiciones de posibilidad para un uso adecuado.

Palabras clave
Intervención socioeducativa, innovación, sistematización, documentación, reflexión.

Narrate, analyse and improve: documents for socio-educational systematisation

The Innovation Programme for the Prevention of Institutionalisation in Children promotes the SOMOS VOZ pedagogical innovation model for reducing the institutionalisation of vulnerable children, based on a family, community and collaborative approach. The programme aims to promote innovation in socio-educational intervention, training professionals, evaluating the impact of actions and ensuring the transferability of the model. All this is based on the systematisation of experience, a key tool for analysing, reflecting on and improving the intervention implemented in various Spanish regions. This paper presents the five documents designed for use during the implementation stage in order to understand the processes, evaluate the results and facilitate accountability. The documentation developed takes a comprehensive approach (taking into account the individual, family and community perspectives) and encourages the active participation of all stakeholders. The five key documents supporting the model are: REMO (framework document for planning and evaluating group activity); quarterly programming; activity sheet; PEI (individual educational project); and PTF (family work plan). Together, they ensure continuity, evaluation and continuous improvement. The paper also describes the conditions for the correct use of these documents.

Keywords
Socio-educational intervention, innovation, systematisation, documentation, reflection.

Cómo citar este artículo:

Marzo Arpón, M. y Cuenca Silvestre, M. (2026).
Narrar, analizar y mejorar: documentos para la sistematización socioeducativa.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 86, p. 133-155.

ISSN 2339-6954

Introducción

El contenido de este artículo se enmarca en la implementación del Modelo de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable, que se ha desarrollado en el marco del Programa de Innovación para la Prevención de la Institucionalización en la Infancia financiado por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, a través de fondos Next Generation, y ha sido impulsado por el Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS) y la Cátedra de Ocio y Acción Sociocultural de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés - URL, la Fundación Canaria MAIN y Bosco Social.

El Modelo se ha implementado en centros socioeducativos (en adelante, CSE), centros de día (CdD) y centros de atención diurna (CAD), que son recursos de atención diurna a la infancia y la adolescencia en riesgo y a sus familias, que forman parte de la cartera de servicios recogida en las leyes de servicios sociales. El encargo que asumen estos recursos se realiza en coordinación y cooperación con la red comunitaria y el tejido asociativo del territorio. Este tipo de recursos actúa fuera del horario escolar, durante la semana y, ocasionalmente, en fines de semana, aunque también ofrece algunas actividades especiales en otros momentos del año, como colonias y campamentos de vacaciones y participación a nivel comunitario en eventos populares o en fiestas (Marzo, M., Palasí, E., Morata, T., 2024).

Este Modelo, de carácter preventivo, está orientado al desarrollo holístico de la infancia y la adolescencia, y a la generación de entornos seguros y participativos con el objetivo de reducir o evitar la institucionalización infantil

Este Modelo, de carácter preventivo, está orientado al desarrollo holístico de la infancia y la adolescencia, y a la generación de entornos seguros y participativos con el objetivo de reducir o evitar la institucionalización infantil.

Se presentan los documentos que se han creado *ad hoc* para operativizar y sistematizar la programación de la actividad socioeducativa que se lleva a cabo en los CSE, así como su evaluación. La particularidad que muestran estas plantillas de programación y evaluación es que incorporan los elementos básicos de la estructura del Modelo: los enfoques, las metodologías y los programas.

Estos documentos fueron creados de forma cocreada por miembros del equipo investigador y profesionales de los CSE participantes.

En relación a los primeros, los rasgos de los *enfoques teóricos* del Modelo determinan la forma de entender la protección y la prevención infantil. Todos ellos están influenciados por diferentes perspectivas que aportan a una visión integral del bienestar de los niños/as y adolescentes (en adelante, NNA), sin olvidar el abordaje de las complejidades de su entorno. Se enuncian a continuación:

1. Participación
2. Interseccionalidad
3. Interculturalidad
4. Sistémica
5. Competencias parentales
6. Resiliencia
7. Apego
8. Desarrollo comunitario



En segundo lugar, las *metodologías* empleadas en el Modelo desempeñan un papel clave en la manera en que se promueven tanto la prevención como la protección de la infancia en situación de vulnerabilidad. Los rasgos de las metodologías no solo permiten una intervención más cercana y contextualizada, sino que también favorecen procesos sostenidos de empoderamiento, resiliencia y vinculación positiva. Son las siguientes:

1. Acompañamiento y tutorías
2. Mentoría
3. Mediación
4. Trabajo en red
5. Atención personal, grupal y comunitaria

Finalmente, son ocho los *programas* fundamentales, concebidos como ejes estratégicos de una intervención integral que prioriza el interés superior del NNA y la permanencia en entornos familiares seguros. Seguidamente se mencionan:

1. Aprendizaje escolar
2. Prevención de las violencias
3. Ocio, deporte y cultura
4. Habilidades socioemocionales
5. Acompañamiento socioeducativo en el entorno familiar
6. Participación infantil
7. Acompañamiento psicológico
8. Habilidades parentales

Los enfoques, metodologías y programas responden a una comprensión multidimensional de la vulnerabilidad infantil, abordando tanto factores individuales como familiares y comunitarios

Los enfoques, metodologías y programas responden a una comprensión multidimensional de la vulnerabilidad infantil, abordando tanto factores individuales como familiares y comunitarios. El Modelo de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable resalta la importancia de diseñar programas que garanticen el acceso y uso de recursos comunitarios, entre ellos deportivos, culturales y de ocio necesarios para un desarrollo integral de los NNA, así como los específicos que se determinen según el caso. El Modelo también apuesta por la incorporación de las familias a estos recursos por la posibilidad de ampliar sus relaciones y crear una red de apoyo en la comunidad, más allá de las interacciones que se establecen entre iguales en el propio centro socioeducativo.

El objetivo de este artículo es mostrar que la sistematización de la práctica focalizada en la recogida de datos primarios durante la implementación del Modelo aporta evidencias para mejorarlo y teorizarlo, confirmando la utilidad en sí del método

El objetivo de este artículo es mostrar que la sistematización de la práctica focalizada en la recogida de datos primarios durante la implementación del Modelo aporta evidencias para mejorarlo y teorizarlo, confirmando la utilidad en sí del método (Esteban-Carbonell y Del Olmo-Vicén, N., 2021). En ocasiones, la programación de actividades no conduce a los objetivos para los que fue diseñada, a pesar del conocimiento técnico-profesional; por eso es tan importante realizar un seguimiento estable y riguroso de cómo se van desarrollando las acciones y actividades que se implementan como un proceso de teorización reflexivo, en el cual se interpreta, se explica y se ordena la experiencia y se construye sentido de la misma (Peña-Varón, Marín-Velásquez y Mosquera-Becerra, 2021). Por eso, tal como nos indica Moyano (2011), "la documentación se convierte en un elemento muy importante en la racionalización de las intervenciones y en la reflexión respecto a la práctica profesional ya que debe permitir la mejora de las praxis, actuaciones e intervenciones profesionales" (p.176).

La recogida de datos que se ha llevado a cabo de forma monitorizada (planificada y calendarizada) en los 25 CSE donde se ha implementado el Modelo permite identificar vacíos en el momento de la co-creación y/o desviaciones u obstáculos e imprevistos no contemplados para, una vez reflexionados, plantear los ajustes e introducir modificaciones, si conviene, dotándolo de contenido teórico y de validez científica, además de lograr que este sea más eficiente para alcanzar la finalidad planteada, y en otro nivel, aportar evidencias para un "*diagnóstico preciso en el diseño de políticas sociales a nivel micro"* (Esteban-Carbonell y Del Olmo-Vicén, 2021: 286).

Sistematización de la actividad socioeducativa: documentos de trabajo

El Programa de Innovación para la Prevención de la Institucionalización en la Infancia tiene como finalidad generar un cambio en el modelo de acompañamiento socioeducativo a la infancia y a sus familias desde un enfoque comunitario, comprometiendo en el proceso tanto a las personas como a las entidades participantes. El Modelo de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable SOMOS VOZ supone vertebrar la intervención social y educativa, la experiencia formativa y la generación del conocimiento a través de la investigación aplicada y la medición de impacto social. Entre sus objetivos destacan:

- Innovar en el acompañamiento socioeducativo con NNA en situaciones de vulnerabilidad.
- Formar y capacitar a las personas, profesionales y voluntarias que forman parte de las prácticas innovadoras.

- Evaluar el impacto y el retorno social, con el fin de mejorar la toma de decisiones vinculadas a la intervención.
- Difundir el modelo innovador de forma que se pueda transferir a otras entidades y profesionales.



Innovación, formación continuada, evaluación del impacto y escalabilidad son características del Modelo SOMOS VOZ

Innovación, formación continuada, evaluación del impacto y escalabilidad son características del Modelo SOMOS VOZ. Todas ellas implican una adecuada sistematización de la experiencia, entendida como un proceso fundamental que permite organizar, analizar y reflexionar de manera crítica sobre las actuaciones desarrolladas en las nueve comunidades autónomas del Estado español donde ha sido implementado (Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Islas Baleares y La Rioja).

La sistematización del Modelo ha sido considerada esencial desde sus inicios, ya que ha permitido transformar la práctica cotidiana en conocimiento útil para la mejora continua de las actividades implementadas y la toma de decisiones fundamentadas. Desde esta perspectiva, contar con documentos adecuados que permitan describir y analizar la intervención socioeducativa desarrollada es fundamental para garantizar su calidad y coherencia.

Los documentos que se han empleado durante el año de implementación del Programa no solo sirven como registro de las acciones emprendidas, sino que tratan de comprender cómo y por qué se hicieron esas y no otras, así como el impacto que tuvieron y cómo pueden mejorarse y replicarse. Los elementos clave que se tuvieron en cuenta para diseñar la estructura y contenidos de los documentos fueron:

- Que proporcionasen una memoria ordenada del proceso de intervención, incluyendo objetivos, actividades, métodos, recursos, participantes y resultados. Esta información se consideró vital para poder reconstruir la experiencia y analizarla posteriormente con profundidad (Barragán, 2023).
- Que posibilitasen a los equipos reflexionar sobre su práctica profesional, tomar conciencia de sus decisiones y aprender de ellas (Esteban y Del Olmo, 2021).
- Que permitiesen identificar aciertos, errores y áreas de mejora. Todo ello en aras de ajustar estrategias metodológicas en tiempo real y avanzar hacia una intervención más eficaz y coherente con los objetivos propuestos (Del Fresno, 2019).
- Que facilitasen aquellos datos y evidencias necesarios para una adecuada evaluación del impacto, lo cual, a su vez, posibilitó medir el grado de transformación alcanzado en los sujetos y contextos implicados.
- Que favoreciesen la rendición de cuentas ante entidades financiadoras, administraciones públicas, comunidades y equipos profesionales. De esta forma se reforzó la transparencia y se legitimó el trabajo socioeducativo como una práctica fundamentada y ética.

Partiendo de estas premisas, se diseñaron cinco documentos *ad hoc* que permitieron que la experiencia pudiese ser compartida, replicada y adaptada a otros contextos, contribuyendo a la construcción colectiva de saberes y a la profesionalización del sector (Jara, 1994). En consonancia con los pilares del programa —esto es, los NNA, sus familias y la comunidad de pertenencia—, la documentación desarrollada asegura una aproximación comprehensiva de la intervención llevada a cabo, articulando las dimensiones individual, grupal, familiar y comunitaria. Esta perspectiva integral se ve enriquecida por la participación activa y deliberativa de los agentes clave —NNA, familias y profesionales—, lo cual garantiza que las prácticas documentadas respondan a una lógica participativa, inclusiva, contextualizada y situada. Así, se propicia una mirada holística que articula saberes experienciales y técnicos.

Se presentan a continuación los cinco documentos base que garantizan la continuidad, la capacidad de evaluación y el potencial transformador del Modelo:

1) REMO: Documento que recoge los rasgos de enfoques, metodologías y elementos organizativos de planificación y evaluación de la actividad grupal.
2) Programación trimestral.
3) Ficha de actividad
4) PEI: Proyecto educativo individual
5) PTF: Plan de trabajo familiar.

REMO: Documento marco de planificación y evaluación de la actividad grupal

¿*Qué es?* El REMO (rasgos de enfoques, metodologías y elementos organizativos) es un documento que el equipo profesional utiliza para explicitar y contrastar la incorporación de los diferentes enfoques, metodologías y elementos organizativos del Modelo a cada uno de los programas en el planteamiento socioeducativo.

Se trata de una herramienta que permite estructurar, orientar y evaluar el trabajo con grupos en contextos educativos y sociales. Entre sus objetivos destacan: a) Planificar de forma sistemática las actividades grupales en todas sus dimensiones; b) Evaluar procesos y resultados de manera objetiva y continua; c) Asegurar una coherencia pedagógica entre objetivos, actividades y evaluación; y d) Favorecer la reflexión en el equipo profesional.

¿*Cuándo se emplea?* El REMO se emplea en dos momentos diferenciados: al inicio del trimestre con carácter planificador y al final del mismo con carácter evaluador. De esta forma, un único documento permite establecer objetivos al principio de un período y, al terminarlo, valorar en qué medida esos objetivos han sido alcanzados.



¿*Cómo se usa?* Para cada uno de los ocho programas se establece un conjunto de afirmaciones que permiten especificar los rasgos de los enfoques (Tabla 1) y los rasgos de las metodologías (Tabla 2). Al inicio del trimestre, se solicita al equipo profesional que señale aquellos rasgos que se pretende trabajar de forma preferente para que, al finalizar, se explicite si se ha abordado nada/poco/bastante/mucho y se justifique la respuesta. Se trata de analizar el grado de desarrollo de los rasgos definidos como prioritarios en la programación del periodo, así como identificar los factores que favorecieron o dificultaron su implementación.

Tabla1. Ejemplo de los rasgos del enfoque de interseccionalidad

Rasgos de interseccionalidad		X	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Justifica la respuesta
1.	Se favorece el conocimiento de las realidades culturales presentes en el grupo y también externas.						
2.	Se modifican los prejuicios existentes sobre distintos grupos culturales.						
3.	Se trabaja en un contexto no excluyente, eliminando la jerarquización dentro del grupo: las diferentes culturas de las personas participantes en un mismo plano de igualdad, favoreciendo el diálogo, sobreentendiendo que de este contacto hay sinergias y transformaciones mutuas, ya que la cultura (las culturas) siempre está en proceso de permanente construcción.						
4.	Proponer espacios donde poder escuchar, responder, preguntar, ser preguntado, debatir, convivir, promoviendo: a) la capacidad de comunicación entre NNA y familiares de diversas culturas, b) actitudes favorables a la diversidad de culturas y c) incrementar la interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos, siempre partiendo de una mirada a la infancia basada en el respeto y la no violencia.						
5.	En las intervenciones con las familias se adopta y se favorece un enfoque plural que reconozca que no existe una única forma estandarizada de ejercer el papel de padre/madre, valorando la diversidad de formas de ejercer la parentalidad.						

Fuente: Fundación Pere Tarrés (2025). *Modelo de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable - SOMOS VOZ*

Tabla 2. Ejemplo de los rasgos de la metodología del trabajo en red

	Rasgos del trabajo en red	X	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Justifica la respuesta
1.	La cultura de trabajo en red se debe sostener en base a relaciones de transparencia, socialización de aprendizajes y resultados entre los miembros.						
2.	El trabajo en red reclama de los profesionales una mirada sistémica y de entorno, lo que supone el reconocimiento del ecosistema local y de todos sus agentes, tanto a nivel institucional como de recursos técnicos.						
3.	Los profesionales del CSE/CdD/CAD participan en redes de trabajo de la comunidad, conjuntamente con otros profesionales del sistema de prevención y protección de la infancia, donde se establecen protocolos, se trabajan casos y se construye conocimiento compartido que permite una mayor eficacia y eficiencia del trabajo de los casos y de las necesidades de la comunidad.						
4.	Se recogen en los planes de trabajo los y las profesionales e instituciones con las que establecer y concretar sistemas de coordinación, cooperación y trabajo conjunto, orientado a consensuar actuaciones y a evaluar los objetivos establecidos.						
5.	Existen circuitos simples y flexibles que posibilitan que la información circule de forma rápida y segura, que permiten establecer sinergias entre los servicios y profesionales desde posiciones de horizontalidad.						

Fuente: Fundación Pere Tarrés (2025). *Modelo de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable – SOMOS VOZ.*

El REMO es un instrumento operativo que permite al equipo profesional explicitar y contrastar cómo integran los enfoques, metodologías y elementos organizativos del modelo socioeducativo en cada uno de los ocho programas de intervención grupal. Diseñado para estructurar, orientar y evaluar el trabajo con grupos en contextos educativos y sociales, facilita una planificación sistemática, una evaluación continua y objetiva, coherencia pedagógica y reflexión profesional.

Programación trimestral



¿Qué es? La programación trimestral es un documento que el equipo profesional utiliza para identificar los objetivos generales, específicos y operativos a alcanzar para cada uno de los programas del Modelo (Tabla 3). También se debe indicar la fase (Tabla 4) del programa que se está implementando, así como los contenidos a nivel de objetivos y metodología.

Entre sus objetivos destacan: a) Establecer objetivos claros y realistas; b) Organizar y estructurar la implementación del programa; y c) Valorar el grado de cumplimiento de los objetivos.

¿Cuándo se emplea? La programación trimestral se emplea en dos momentos diferenciados: al inicio del trimestre como parte del proceso planificador y al final del mismo con carácter evaluador. De esta forma, un único documento permite establecer objetivos al principio de un período y, al terminarlo, valorar en qué medida esos objetivos se han alcanzado.

¿Cómo se usa? Al inicio del trimestre, se solicita al equipo profesional que señale, para cada uno de los ocho programas del Modelo, aquellos objetivos que se pretende trabajar de forma preferente para que, al finalizar, se explicite el grado de cumplimiento (entre el 1 como el grado más bajo y el 5 como el grado más alto) y se justifique la respuesta. Sirve para conocer en qué medida se han alcanzado los objetivos que se habían seleccionado como prioritarios en la programación de ese periodo, así como para identificar qué elementos apoyaron u obstaculizaron su desarrollo.

Tabla 3. Ejemplo de los objetivos para el programa de aprendizaje escolar

Objetivos generales	Objetivos específicos	Objetivos operativos
OG1. Favorecer el desarrollo de las competencias académicas de los NNA y sus familias que permitan mejorar sus procesos de inclusión en el contexto escolar/social.	OE1.1. Aumentar los resultados académicos de los NNA.	OO1.1.1. Comprender los contenidos curriculares y saber aplicarlos a diferentes ámbitos de una forma analítica y crítica.
OG2. Promover el desarrollo social y educativo de los NNA en su contexto familiar, escolar y social, favoreciendo de este modo la igualdad de oportunidades.	OE2.1. Mejorar competencias académicas por parte de los NNA y de sus familias.	OO2.1.1. Conocer técnicas de estudio útiles para el acompañamiento educativo de los NNA por parte de los padres/madres/referentes adultos.
		OO2.1.2. Mejorar competencias de organización y planificación de estudio y tareas educativas diversas
OG3. Generar nexos de unión entre familia/escuela/ CSE/CdD/ CAD que favorezcan la corresponsabilidad educativa.	OE3.1. Establecer de forma estable coordinación y seguimiento entre NNA/familia/escuela y CSE/CdD/CAD.	OO3.1.1. Participar en espacios de coordinación entre el CSE/CdD/CAD y la escuela.
		OO3.1.2. Corresponsabilizar a las familias en el seguimiento educativo de los NNA.

Fuente: Fundación Pere Tarrés (2025). *Modelo de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable - SOMOS VOZ.*

Tabla 4. Ejemplo de las fases del programa de aprendizaje escolar

Fases del programa	
Primera fase: Espacio de refuerzo educativo y desarrollo de competencias en el que participan NNA y, por otro, la formación sobre técnicas de estudio dirigida a los padres/madres/adultos de referencia.	
Segunda fase: Desarrollo del programa según la periodicidad establecida. Se ha de combinar el trabajo individual y la relación entre los NNA, así como la incorporación de los padres/madres/adultos de referencia y el trabajo en red.	
Fase de cierre: Coincide con la finalización del curso escolar. Se recomienda destinar una sesión para evaluar el desarrollo del programa.	

Fuente: Fundación Pere Tarrés (2025). *Modelo de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable – SOMOS VOZ.*

La programación trimestral es un documento que el equipo profesional utiliza para definir y organizar los objetivos de los programas del Modelo, indicando su fase, contenidos y metodología. Se emplea al inicio del trimestre para planificar objetivos claros y realistas, y al final para evaluar su cumplimiento, asignando una puntuación y justificando los resultados, lo que permite valorar el avance y los factores que facilitaron o dificultaron el logro de los objetivos.

Ficha de actividad

¿Qué es? la ficha de actividad es un documento que el equipo educativo utiliza para diseñar y crear actividades de cada uno de los programas del Modelo (Tabla 5). También ayuda a seleccionar los enfoques y metodologías que predominan en el desarrollo de la actividad, así como los contenidos conceptuales, procedimentales, de actitudes, valores y normas.

Entre sus objetivos destacan: a) Establecer actividades que faciliten la consecución de los objetivos del programa; b) Facilitar la tarea del educador/a en el día a día y c) Valorar la adecuación de la actividad para el alcance de los objetivos, la incorporación de los enfoques y metodologías.

¿Cuándo se emplea? Las fichas de actividades se emplean a lo largo del trimestre y al final con carácter evaluador.

¿Cómo se usa? Al inicio del trimestre, se solicita al equipo profesional que diseñe un conjunto de actividades diferenciadas por grupo de edad, para cada uno de los ocho programas del Modelo, e indique aquellos objetivos que se pretende trabajar de forma preferente (tabla 3). Una vez finalizado el trimestre, se retoma la ficha para que se explicite el grado de cumplimiento (entre el 1 como el grado más bajo y el 5 como el grado más alto) y se justifique

la respuesta. Sirve para conocer en qué medida la actividad ha permitido alcanzar los objetivos que se habían seleccionado como prioritarios en la programación de ese periodo, la idoneidad de los contenidos propuestos, así como para identificar qué elementos apoyaron u obstaculizaron su desarrollo a nivel metodológico y organizativo.



Tabla 5. Ficha de actividad

FICHA DE ACTIVIDAD

Título:

Edad: Periodo:

Enfoques		Metodología	
Modelo sistémico		Trabajo en red	
Teoría del apego		Acompañamiento, asesoramiento y tutorías	
Parentalidad positiva		Mentoría	
Participación infantil		Mediación	
Resiliencia		Atención personal (P), grupal (G) y comunitaria (C)	
Interseccionalidad		Contextos de intervención: CSE	
interculturalidad		Contextos de intervención: Entorno familiar	
Desarrollo, integración y empoderamiento comunitario		Contextos de intervención: Comunidad	

Justifica el enfoque/s y metodología/s señaladas correlacionadas con la actividad

Contenidos que se trabajan: conceptuales, procedimentales y de actitudes, valores y normas

Descripción de la actividad a nivel metodológico

Evaluación de la actividad una vez realizada

Valora la **adecuación** de la actividad, siendo: 1 nada adecuada, 2 poco, 3 correcta, 4 bastante y 5 muy adecuada, en relación a:

	1	2	3	4	5	Justifica la respuesta
Objetivos planteados						
Enfoques orientadores						
Contenidos trabajados						
Metodologías utilizadas						

Observaciones:

Fuente: Fundación Pere Tarrés (2025). *Modelo de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable – SOMOS VOZ.*

La Ficha de actividad es un documento que el equipo educativo usa para diseñar actividades de los programas del Modelo, seleccionando enfoques, metodologías y contenidos. Su objetivo es facilitar la consecución de metas, apoyar al educador y evaluar la adecuación de las actividades. Se utiliza durante el trimestre y al final. Su propósito es valorar el cumplimiento de objetivos, la idoneidad de los contenidos y los factores que influyeron en el desarrollo metodológico y organizativo.

PEI: Proyecto educativo individual

¿Qué es? El PEI es un documento técnico-pedagógico que recoge la planificación, intervención y evaluación del proceso socioeducativo de un NNA en particular, atendiendo a sus características, necesidades, intereses y contexto. De esta forma, se facilita una atención adaptada y coherente a lo largo del tiempo.



Cada uno de los ocho programas del Modelo tiene asociados una serie de indicadores vinculados (Tabla 6), a su vez, con las siguientes áreas: personal, sociorelacional, emocional, académica, familiar y comunitaria.

La finalidad última del PEI es la de recoger evidencias que permitan conocer en qué medida los enfoques, programas, metodologías y organización del modelo son eficaces para el desarrollo personal de los NNA y sus familias. Algunas de las utilidades que aporta son las siguientes:

- Planificar el trabajo individual con los NNA y sus familias
- Verificar, desde la realidad de los NNA y sus familias, que el modelo les ayuda a mejorar su situación familiar y áreas de desarrollo personal, que impactarán en la reducción de la institucionalización.
- Contrastar la validez del modelo y los efectos que este genera a partir de los datos de evolución recogidos en base al PEI.

¿Cuándo se emplea? El PEI se emplea en dos momentos diferenciados: al inicio del trimestre, como instrumento de planificación, y al finalizar el mismo, con carácter evaluador. De este modo, un único documento permite tanto establecer metas al comienzo del periodo como valorar, al concluirlo, el grado en que estas han sido alcanzadas, mediante un análisis cuantitativo y cualitativo del proceso.

¿Cómo se usa? El PEI constituye una herramienta metodológica fundamental que puede ser utilizada estratégicamente para promover espacios de participación infantil y facilitar la implementación de los distintos programas de intervención. A partir de los resultados obtenidos tras aplicar HEMERII (herramienta dirigida a profesionales y diseñada para detectar y clasificar riesgos de institucionalización infantil), el educador/a establece unos objetivos de trabajo sobre las necesidades prioritarias identificadas.

De manera sistemática, cada tres meses, el o la profesional de referencia se reúne con el NNA y su familia con el propósito de consensuar los objetivos específicos que todos se comprometen a trabajar en el marco de cada programa. Asimismo, se establecen los indicadores pertinentes que permitirán evaluar el grado de cumplimiento de dichos objetivos. Al concluir el trimestre, se lleva a cabo una nueva reunión en la que se revisa el proceso desarrollado, valorándolo tanto de forma cuantitativa como cualitativa, con el fin de identificar logros, dificultades y posibles ajustes necesarios para el siguiente periodo. También es buen momento para incluir nuevos objetivos.

Tabla 6. Indicadores del programa de prevención de las violencias ejercidas sobre los niños/as en los diferentes contextos de su vida cotidiana.

Área	**Indicador**
Personal	Respeta el espacio de los demás.
Sociorelacional	Tiene conciencia del impacto que tienen sus opiniones, creencias y actitudes en otras personas.
Emocional	Comprende cuáles son sus derechos y obligaciones, y los de los demás.
Académica	Conoce los propios puntos débiles y está dispuesto/a a pedir ayuda.
Familiar	Comprende la situación familiar que vive y la de sus padres.
Comunitaria	Reconoce que todos los seres humanos tienen los mismos derechos.

Fuente: Fundación Pere Tarrés (2025). *Modelo de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable – SOMOS VOZ.*

El PEI es un documento técnico-pedagógico que planifica, interviene y evalúa el proceso socioeducativo de un NNA, adaptado a sus características y contexto. Asocia indicadores en áreas como personal, emocional y familiar para medir la eficacia del Modelo en su desarrollo. Se utiliza al inicio y fin de cada trimestre para establecer y evaluar objetivos, facilitando la participación infantil y el trabajo conjunto con familias. A partir de herramientas como HEMERII, el educador define prioridades y revisa trimestralmente avances y ajustes para mejorar el acompañamiento y reducir la institucionalización.

Tabla 7. Plantilla PEI

PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUAL					
CENTRO EN EL QUE ESTA MATRICULADO EL NNA		CURSO ACADEMICO			
EDUCADOR/A, TUTOR/A QUE ELABORA EL PEI					
CODIGO NNA SOMOS VOZ		CODIGO NNA KANJO			
NOMBRE/CODIGO FAMILIA		FECHA ELABORACION 1R PEI			
PROYECTO					
SELECCION DE OBJETIVOS DE LAS AREAS DEL PEI					
AREA PERSONAL	AREA SOCIORELACIONAL	AREA EMOCIONAL	AREA ACADEMICA	AREA FAMILIAR	AREA COMUNITARIA
DATOS NNA y FAMILIA					
NOMBRE NNA		NOMBRE Y APELLIDOS DE LA PERSONA DE CONTACTO			
1R APELLIDO		TELEFONO DE LA PERSONA DE CONTACTO			
2º APELLIDO		PARENTESCO/ADULTO REFERENTE			
FECHA DE NACIMIENTO		CORREO ELECTRONICO PERSONA CONTACTO			
TELEFONO MOVIL PARTICIPANTE		DIRECCION DE RESIDENCIA NNA			
CORREO ELECTRONICO NNA					
CURSO					
¿TIENE EL NNA GRADO DE DISCAPACIDAD?		TIPO DISCAPACIDAD			
FECHA DE INGRESO DEL NNA EN EL CENTRO SOCIOEDUCATIVO		DERIVACION DEL NNA AL CENTRO POR			
NUM. HORAS SEMANALES DE INTERVENCION CSE		GRADO DE RIESGO			
AUTORIZACION PATERNA PARA EL ACOMPANAMIENTO PSICOLOGICO		AUTORIZACION MATERNA PARA EL ACOMPANAMIENTO PSICOLOGICO			

Fuente: Fundación Pere Tarrés (2025). (4-b) Anexos. Informe de evaluación de la implementación del *Modelo de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable – SOMOS VOZ.*

PTF: Plan de trabajo familiar



¿Qué es? Es una herramienta clave en el ámbito de la intervención socioeducativa, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Este plan se elabora de manera conjunta entre el equipo profesional y las familias, con el objetivo de identificar necesidades, establecer metas y coordinar acciones para mejorar el bienestar de los NNA y prevenir su institucionalización, fomentando la permanencia del NNA en el entorno familiar.

Se trata de acompañar a los padres y madres, u otros adultos con responsabilidades educativas familiares, en la identificación de aspectos de mejora en sus prácticas parentales, con el fin de reorientar sus actuaciones mediante la intervención socioeducativa en el contexto familiar y social.

¿Cuándo se emplea? Al comienzo del trimestre, las familias o adultos/as de referencia del NNA, junto con el equipo profesional, se comprometen a trabajar para desarrollar una serie de objetivos establecidos conjuntamente. Al finalizar el trimestre, se realiza un seguimiento y evaluación para, en función de los resultados obtenidos, adaptar el plan a la evolución de la familia.

¿Cómo se usa? El PTF es un documento vivo que recoge las necesidades, recursos, objetivos y acciones concretas para acompañar a la familia y fortalecerla. Para cada uno de los programas, se establece una serie de objetivos e indicadores que la familia o adultos de referencia, junto con el equipo profesional, debe ir trabajando. Al finalizar, se ha de explicitar el instrumento de recogida de datos que ha sido empleado para cada indicador, el grado de consecución (de 1: no conseguido a 4: conseguido) y una evaluación cualitativa.

Al finalizar el trimestre, se reúnen tutor/a, familia y NNA para revisar el proceso desarrollado, valorándolo tanto de forma cuantitativa como cualitativa, con la intención de destacar logros, dificultades y posibles ajustes necesarios para el siguiente periodo, además de nuevos objetivos.

Tabla 8. Objetivos del programa de habilidades parentales

Objetivo general - 2	Fortalecer las habilidades parentales para asegurar su capacitación en los procesos educativos de sus hijos/as.
Objetivo específico - 2.1	Participar en procesos de acompañamiento individual donde profundizar en las necesidades personales de cada una de las familias participantes.
Objetivo operativo - 2.1.1	Incrementar el nivel de implicación de cada una de las familias en su diagnóstico, seguimiento y evaluación de competencias parentales.
Indicadores	- Vinculación con el CSE/CdD/CAD - Disponibilidad - Disposición al cambio - Necesidades de la familia
Objetivo específico - 2.2	Corresponsabilizar a los padres/madres de los procesos educativos de sus hijos/as.
Objetivo operativo - 2.2.1	Trabajar aspectos relativos a la conciliación familiar y la corresponsabilidad en la distribución de las tareas de cuidado.
Indicadores	- Tienen organización y planificación en la vida cotidiana, de tareas/tiempo trabajado en equipo y en colaboración. - Utilizan mecanismos que facilitan la participación, la corresponsabilidad y la supervisión. - Adoptan una actitud positiva hacia la corresponsabilidad y la participación de todos los miembros de mi familia en las responsabilidades (especialmente en las tareas domésticas), considerando la igualdad de género y la capacidad contingente de mis hijos/as. - Todos los miembros de la familia coinciden a diario en algún momento del día y realizan juntos alguna actividad cotidiana, de forma que se convierte en un hábito familiar. - Las tareas diarias relacionadas con el cuidado de NNA están repartidas de forma igualitaria entre los adultos/as que conviven en el hogar. - Las figuras parentales hablan entre ellas y acuerdan todo lo relacionado con la educación de los hijos/as. Cuando surge algún conflicto relacionado con la crianza, lo resuelven por mutuo acuerdo. - Existe una alta congruencia entre las actitudes y prácticas educativas de las figuras parentales. - Cada figura parental respeta y valora al otro/a como madre/padre/abuela, sintiendo que forman un buen "equipo" para todo lo relacionado con la crianza y educación de sus hijos e hijas. - La/s otra/s figura/a parental/es son una importante fuente de apoyo en todo lo relacionado con la crianza y educación de los hijos/as.

Fuente: Fundación Pere Tarrés (2025). *Modelo de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable – SOMOS VOZ.*

El PTF es una herramienta colaborativa entre el equipo profesional y las familias para identificar necesidades, fijar metas y coordinar acciones que mejoren el bienestar de los NNA y eviten su institucionalización. Se usa al inicio y fin del trimestre para planificar, seguir y evaluar objetivos, adaptando el plan según la evolución familiar. Este documento vivo incluye necesidades, recursos y acciones para fortalecer a la familia, con indicadores que se valoran cuantitativa y cualitativamente en reuniones periódicas.

Tanto en la elaboración del PEI como en el PTF y las revisiones de ambos, el tutor/a contempla la información recogida y contrastada en los espacios de coordinación y colaboración con profesionales de otros equipos o servicios

(servicios sociales, escuela, psicólogos, monitor/a de deporte, atención domiciliaria, etc.), que también intervienen en el caso, con capacidad de aportar valor al trabajo conjunto (Ubieto, 2007), así como la que aporta el resto de profesionales del equipo educativo y los/as especialistas del centro socioeducativo (Moyano, 2011). La convergencia de perspectivas disciplinares posibilita así un diagnóstico más preciso de las necesidades y potencialidades del niño, la niña o el o la adolescente y de su familia, al tiempo que facilita la priorización consensuada de objetivos y estrategias de intervención.



La participación de los NNA y de las familias

El Modelo propone que el acompañamiento y la atención a los NNA y a sus familias, por parte de los y las profesionales, se lleve a cabo desde una triple perspectiva: atención personalizada, vivencia grupal e intervención en y con la comunidad. Concretamente, la atención personalizada es clave en la recogida de la información necesaria para elaborar el diagnóstico social, a partir del que concretar el PTF que contenga propuestas orientadas tanto a los NNA como al resto de los miembros de la unidad familiar, especialmente los padres y madres o adultos referentes; así como en los diferentes momentos de seguimiento y evaluación del plan de trabajo.

Tanto esta planificación como la evaluación han de llevarse a cabo de forma conjunta entre todos los y las profesionales implicados: maestros/as, médico, trabajadores/as sociales, educadores/as, entre otros, y, especialmente, de los NNA y sus familias. Estos momentos, acompañados por el tutor/a de referencia del centro socioeducativo, facilitan la participación de los NNA y la familia de forma activa por sentirse escuchados al incorporar sus visiones y concretarlas en objetivos y acciones, a partir de potenciar, ver y reconocer los recursos de cada uno de los miembros de la familia. Y, además, es clave para contar con su compromiso inicial y potenciar su implicación en el plan de trabajo. Como nos recuerda Úcar (2022): "Los procesos de intervención socioeducativa solamente van a funcionar si las personas implicadas han participado, de alguna manera, en las decisiones respecto a todos y cada uno de los elementos que configuran el desarrollo del proceso de intervención" (p. 10).

Esta atención personalizada que contempla la participación de los NNA y sus familias como agentes activos de sus procesos de cambio requiere de los centros socioeducativos que establezcan procedimientos para garantizar la incorporación de la voz de los niños/as y las familias en las valoraciones de las situaciones de riesgo; procedimientos que establezcan como un eje de la intervención el triángulo NNA, familia y profesionales, a partir de elaborar propuestas conjuntas de planes de trabajo y contar con la participación activa de los tres ejes en el desarrollo y evaluación de los planes de trabajo individuales y familiares. Facilitar planteamientos de trabajo empoderadores con

las familias se articula con el aprendizaje transformador, al promover procesos de reflexión crítica sobre las propias experiencias, valores y prácticas educativas, contribuyendo al desarrollo de la autonomía, la confianza y la capacidad de afrontamiento de situaciones de riesgo que inciden en el desarrollo de los hijos e hijas (Martínez-González et al., 2021; Yang et al., 2025).

La *tutoría* es, en el marco de la vida institucional de los centros socioeducativos, el espacio que garantiza y ofrece atención individualizada y participada a cada uno de los NNA y a sus familias, y acompaña el proceso de diseño y revisión de los planes de trabajo, individual (PEI) y familiar (PTF). A través de estas, se generan procesos de relación interpersonal orientados al desarrollo de la autoconfianza, el aprender a aprender, el trabajo con otros, etc. (Fundación SES, s. f.), donde los y las participantes se sienten seguros/as y activos/as a la hora de decidir qué quieren hacer con sus vidas más allá del planteamiento inicial que hace el educador/a.

Desde el enfoque protagónico y participativo que propone el Modelo, la concreción del PEI y del PTF no se entiende ni jerárquica ni prescriptiva, sino como plantea Storø (2013), una alianza estratégica entre el tutor y los/as participantes donde el planteamiento inicial alimentado por información recopilada por el educador/a se matiza, se contrasta y se personaliza para dar cabida a la voz e intereses de quien ha de dar respuesta. Es muy importante que en estos espacios tutoriales el tutor/a utilice un lenguaje accesible y comprensible, con el que se sientan identificados los NNA y los adultos/as referentes, ya que facilitará la interacción e implicación en la concreción y revisión de los planes de trabajo.

Condiciones de posibilidad

Para garantizar una implementación efectiva de los cinco documentos propuestos para el proyecto de innovación socioeducativa, es necesario establecer una serie de condiciones de posibilidad que faciliten su aplicación en contextos concretos. Estas condiciones no solo hacen viable el uso de los instrumentos, sino que aseguran su impacto positivo en la transformación socioeducativa**.**

Participación activa de los actores implicados
Incluir la voz de los y las agentes protagonistas —profesionales, NNA, familias— en el diseño, evaluación y mejora de los documentos asegura mayor legitimidad, mejora la calidad de las herramientas y promueve una cultura de colaboración y corresponsabilidad.

Conocimiento previo y apropiación de las herramientas
Ningún/a profesional puede emplear de manera eficiente una herramienta cuya existencia o funcionamiento desconoce. Por ello, es indispensable garantizar espacios formativos donde se socialicen los documentos, se explique su propósito, estructura y utilidad, y se fomente la comprensión compartida. Hacer partícipes a los y las profesionales en el diseño o en la revisión crítica de dichos instrumentos aumenta significativamente su sentido de pertenencia y compromiso con su uso.



Claridad y especificidad en los indicadores e instrumentos
La evaluación debe partir de una traducción rigurosa y específica de los indicadores a medir. No todos los instrumentos sirven para todos los fines, y una medición genérica puede llevar a interpretaciones erróneas. Se requiere un diseño técnico que asegure la pertinencia y validez de los instrumentos.

Sentido de utilidad y relevancia práctica
La mera imposición de herramientas sin una clara vinculación con la práctica cotidiana desmotiva a los y las profesionales. Para que hagan uso de las mismas, deben percibir su utilidad concreta en la mejora del desempeño, en la sistematización del trabajo o en la toma de decisiones. En otras palabras, deben encajar en el sentido práctico de la acción profesional.

Adecuación al ritmo y dinámica del trabajo institucional
Los documentos vinculados al programa de innovación no pueden convertirse en una carga burocrática adicional, sino que deben ser percibidos como una parte esencial de la intervención profesional. Esto requiere diseñarlos con un enfoque realista, respetando la carga laboral existente, los tiempos disponibles y la flexibilidad requerida en contextos cambiantes.

Progresividad en la implementación y evidencia de utilidad
La experiencia muestra que el uso de los documentos tiende a incrementarse en la medida en que se conocen, se integran en la rutina y se demuestra su funcionalidad. En este sentido, la implementación debe planificarse de forma gradual, permitiendo un aprendizaje progresivo que facilite la apropiación por parte del equipo profesional.

Alineación con la identidad institucional
La eficacia de los documentos se vincula con encontrar el momento oportuno para su introducción, adecuar el lenguaje a los códigos institucionales y garantizar que las escalas o indicadores sean pertinentes y comprensibles para los equipos implicados.

Dotación de recursos humanos y tiempos institucionales
Para que los equipos profesionales puedan incorporar nuevas prácticas y herramientas, se deben prever recursos humanos adicionales o liberar tiempos dentro de la jornada laboral. Esta condición resulta fundamental para garantizar la calidad de la implementación.

Transformación cultural hacia la sistematización y la evaluación

Muchas organizaciones requieren un cambio cultural profundo para valorar la sistematización y la medición como aspectos inherentes al trabajo profesional. Este cambio implica superar la visión de que documentar o evaluar es una carga y comprenderlo como un componente indispensable del proceso de mejora continua que: a) genera mayor satisfacción, empoderamiento y claridad en los objetivos de intervención; y b) favorece la sostenibilidad del modelo a largo plazo, facilitando su escalabilidad en otros equipos o contextos.

En resumen, asegurar la implementación efectiva de los cinco documentos del proyecto socioeducativo requiere establecer condiciones que faciliten su aplicación y maximicen su impacto. Estas incluyen la participación activa de profesionales, NNA y familias, la formación previa para apropiarse de las herramientas, la claridad en indicadores y la relevancia práctica en la labor cotidiana. Además, es necesario adaptar los documentos al ritmo institucional, implementarlos progresivamente, alinearlos con la identidad organizacional, contar con recursos humanos y tiempo adecuados, y promover una transformación cultural que valore la sistematización y evaluación como pilares de la mejora continua y la sostenibilidad del modelo.

Conclusiones

A partir de la sistematización se ha podido extraer cuantiosa y valiosa información sobre la incorporación de los enfoques y las metodologías del Modelo, tanto en los momentos de programación y evaluación trimestrales y en las actividades diarias, como en la atención personalizada a NNA y sus familias

La sistematización del Modelo constituye una herramienta fundamental para la evaluación rigurosa del impacto de las intervenciones realizadas. Esta tarea permite transformar la práctica diaria en conocimiento sistemático y reflexivo, lo cual contribuye no solo a fortalecer la calidad de la intervención, sino también a consolidar la identidad y el desarrollo profesional de quienes la llevan a cabo. A partir de la sistematización —documentos de trabajo— se ha podido extraer cuantiosa y valiosa información sobre la incorporación de los enfoques y las metodologías del Modelo, tanto en los momentos de programación y evaluación trimestrales y en las actividades diarias, como en la atención personalizada a NNA y sus familias.

El análisis detallado de los datos ha evidenciado que su utilización presenta una notable heterogeneidad entre centros, atribuible a diversos factores: carencias formativas del personal, restricciones temporales, procedimientos poco claros para su cumplimentación e incluso errores técnicos en la planificación, valoración y recogida de información. La identificación de estos obstáculos ha permitido poner en marcha un proceso reflexivo y de mejora sistemática en torno al diseño y uso de los documentos de recogida y planificación. En consecuencia, se han producido aprendizajes institucionales fundamentales que podrán orientar nuevas implementaciones: establecimiento de protocolos más claros, refuerzo de la formación profesional y revisión técnica tanto de los instrumentos como de los procedimientos asociados. De este modo, se está cimentando una base sólida para una aplicación más uniforme, rigurosa y efectiva en futuras intervenciones.



La normalización en los centros socioeducativos en el uso de documentos ha implicado un proceso de planificación progresiva y adaptativa, necesario para gestionar los cambios profundos que conlleva el Modelo, tanto a nivel organizativo como en las prácticas cotidianas. Esta progresión planificada ha permitido una adaptación gradual y reflexiva de las dinámicas institucionales, así como de los y las profesionales que forman parte de ellas, a los nuevos ritmos, requerimientos y exigencias del Modelo. La sistematización ha requerido mucha dedicación a los y las profesionales y, en ocasiones, ha entrado en conflicto con los tiempos y encargos institucionales ajustados a un cronograma y unos recursos específicos. Sin embargo, ante la elevada rotación de profesionales que caracteriza este sector de intervención social, el uso de documentos de planificación y evaluación periódicas aporta estabilidad y continuidad a las intervenciones, y minimiza la improvisación en la programación de actividades y las contradicciones y/o vacíos en los planes de trabajo.

La planificación es esencial para la medición del impacto, dado que permite establecer tiempos y condiciones concretas para la intervención, posibilitando la realización de cálculos objetivos que evidencian tanto la inversión realizada como los cambios producidos en las personas beneficiarias. No obstante, esta delimitación temporal y estructural también genera un desafío importante: al establecer marcos de intervención concretos y delimitados, se rompe con la espontaneidad de las intervenciones a demanda de los NNA y sus familias. En consecuencia, se corre el riesgo de perder una dimensión valiosa del acompañamiento socioeducativo genuino, que se caracteriza por su flexibilidad y capacidad de respuesta inmediata, sin estar previamente regulado ni planificado.

Aun así, los documentos generados a partir de la sistematización de la intervención no deben ser entendidos como meras obligaciones burocráticas, que constriñen al o a la profesional, sino como herramientas estratégicas esenciales para la profesionalización del trabajo socioeducativo. Su uso permite no solo mejorar la calidad de las intervenciones, sino también generar conocimiento útil y transferible, que puede servir para replicar buenas prácticas y orientar futuras acciones en diferentes contextos y realidades. La ausencia de esta sistematización documental implicaría una pérdida significativa de valor para el trabajo socioeducativo, limitando tanto su capacidad de mejora continua como su reconocimiento social y profesional.

Maite Marzo Arpón
Profesora contratada doctora
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Universidad Ramon Llull
mmarzo@peretarres.org

Mercedes Cuenca Silvestre
Profesora ayudante Doctora
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales
Universidad de Alicante
mercedes.cuenca@ua.es

Bibliografía

Barragán, D. F. (2023). Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa, 3*(1), 155-180. https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122

Del Fresno García, M. (2019). *Técnicas de diagnóstico, intervención y evaluación social.* Ediciones Paraninfo.

Esteban, E. y Del Olmo, N. (2021). La sistematización de la intervención como metodología de investigación en Trabajo Social. Importancia práctica y teórica de la fase de recogida de datos en la intervención social según la experiencia del Programa de Apoyo a las Familias en Zaragoza, España. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social,* 31, 281-298. doi: 10.25100/prts.v0i31.8857.

Fundación SES (SF). *Acompañamiento psicosocial individual, familiar y comunitario*. DIALOGAS, Adelante, Agcid Chile, MESACTS CAF-banco de desarrollo de América Latina.

Fundación Pere Tarrés. (2023). *Proyecto de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable (PIPII)*. https://www.peretarres.org/es/xacs/activitats-recursos/proyecto-prevencion-institucionalizacion-infancia

Fundación Pere Tarrés. (2025). *Modelo de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable – SOMOS VOZ*. (Documento de uso interno).

Marzo, M., Palasí, E. y Morata, T. (2024). El sistema de prevención y protección de la infancia y la adolescencia: Metodologías para reducir la institucionalización. Huerta Viesca, MI, Teodoro Alejándrez, R., Márquez Ballesteros, MJ. (Editores.) *Legalidad derecho y política. Marcos jurídicos para un nuevo contrato social,* pp. 289-302. Peter Lang.

Moyano, P. (2011). La documentación institucional: técnica e instrumento para la acción social. Aspectos éticos y de redacción. En Moyano, J. y Planella, J. (coord.) *Voces de la educación social*. UOC.

Peña-Varón, J. F., Marín-Velásquez, P. A. y Mosquera-Becerra, J. (2021). Papel de la sistematización de experiencias en los procesos de evaluación de intervenciones de salud pública en la Comuna Saludable por la Paz, Cali - Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), 299-313. doi: 10.25100/prts.v0i31.10572.

Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: The Policy Press.

Martínez-González, R. A., Iglesias-García, M. T. & Pérez-Herrero, M. H. (2021). Validación de la escala de competencias parentales emocionales y sociales para madres (ECPES-M). *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 37, 69-82. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.04

Ubieto, J. (2007). Models de treball en xarxa. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa, 36*, 26-39, https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165566

Úcar, X. (2022). Metodología de la intervención socioeducativa: algunos modelos de intervención socioeducativa en Europa. En: *Quaderns d'animació i d'Educació social. Revista semestral para animador@s y educador@s sociales, 35*, 1-10. https://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintaicinco/index.htm

Yang, L., Dong, L., To, S.M., Chung, M.Y., Yan, M.W. & So, Y.Y. (2025). Unknotting the "paradox of empowerment" in parent education: A multiple-case study. *The British Journal of Social Work, 55*(5), 2399–2420. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaf053



Blanca de Cominges
Patricia Pólvora
Carlos Ballesteros

La implementación del retorno social de la inversión (SROI) en centros socioeducativos. Perspectiva desde el punto de vista del evaluador. Estudio de caso SOMOS VOZ

Recepción: 30/06/2025 / Aceptación: 26/01/2026

Resumen

El interés por optimizar la administración pública mediante la implementación de metodologías de toma de decisiones fundamentadas en evidencia se ha incrementado notablemente. En este contexto, el SROI se ha posicionado como una herramienta estratégica que posibilita la visibilización y reivindicación del valor social generado por las intervenciones dirigidas a poblaciones vulnerables. En el presente artículo se aborda el análisis de la implementación de la metodología en los centros socioeducativos con el propósito de exponer la forma en la que los evaluadores del proyecto SOMOS VOZ han gestionado los desafíos y restricciones inherentes a la aplicación del SROI. El estudio de caso, fundamentado en metodología cualitativa bajo el enfoque de relato de vida, concluye que, para que las consecuencias positivas del SROI se materialicen, resulta imperativo proporcionar una instrucción adecuada en la metodología a los profesionales involucrados en el proceso evaluativo y establecer y preservar, a lo largo de todo el proceso, un vínculo de confianza entre los profesionales y las familias para garantizar la participación de las partes implicadas. Además, es crucial integrar el SROI en la actividad rutinaria de los profesionales de los centros socioeducativos. Asimismo, es necesario adaptar las metodologías y herramientas empleadas en la recopilación de datos a los contextos locales y las realidades circunstanciales del proyecto.

Palabras clave
SROI, infancia vulnerable, méritos y limitaciones de la metodología, centros socioeducativos.

The implementation of social return on investment (SROI) in socio-educational centres. Perspective from the evaluator’s point of view. Case study of the SOMOS VOZ programme

In recent times, interest in optimising public administration by applying evidence-based decision-making methodologies has grown considerably. In this context, SROI has become established as a strategic tool that enables the social value generated by interventions aimed at vulnerable populations to be identified and recognised. This article analyses implementation of the methodology in socio-educational centres in order to illustrate how the evaluators of the SOMOS VOZ project have managed the challenges and constraints inherent in the application of SROI. The case study, which is based on a qualitative methodology using a life story approach, concludes that, in order to bring the positive consequences of SROI to fruition, it is key to provide adequate training in the methodology for the workers involved in the evaluation process and to establish and maintain, throughout the process, a relationship of trust between workers and families to ensure the participation of all stakeholders. It is also crucial to integrate SROI into the routine activities of professionals at socio-educational centres, and to adapt the methodologies and tools used in data collection to local contexts and the circumstantial realities of the project.

Keywords
SROI, vulnerable children, merits and limitations of the methodology, socio-educational centres.

Cómo citar este artículo:

De Cominges Sureda, B., Pólvora, P. y Ballesteros García, C. (2026). La implementación del retorno social de la inversión (SROI) en centros socioeducativos. Perspectiva desde el punto de vista del evaluador. Estudio de caso SOMOS VOZ.
Educació Social. Revista d’Intervenció Socioeducativa, 86, p. 157-188.

CC BY NC

ISSN 2339-6954

Contextualización del tema i presentación del problema

La institucionalización infantil es un ámbito de acción fundamental en la intervención pública del estado del bienestar que ha sido largamente analizada desde el punto de vista psicológico, emocional y de sus efectos sobre el desarrollo de los menores de edad (Van IJzendoorn, et al., 2020). Los objetivos de la política social tienden a la prevención de la institucionalización entre los niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de vulnerabilidad y a la promoción de los cuidados en el hogar debido a los efectos negativos que tiene la institucionalización sobre su desarrollo (Goldman, P. S., et al., 2020). Con el objetivo de reducir el riesgo de institucionalización de la infancia y centrando su abordaje desde el papel que pueden jugar los profesionales de los centros socioeducativos, en 2022 se lanzó el proyecto de innovación educativa: Modelo de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable – SOMOS VOZ, que abordó dicha prevención desde un enfoque holístico de la infancia y con la participación de todos los grupos de interés implicados.

El proyecto, implementado en 25 centros socioeducativos de 9 CCAA[1] españolas adscritos a 14 entidades lideradas por la Coordinadora Estatal de Plataformas Sociales Salesianas (CEPSS) y por la Fundación Pere Tarrés (FPT) entre enero - diciembre de 2023[2], contó con la participación de 541 NNA y 465 familias, y con 91 profesionales. Su financiación se llevó a cabo a través de los Fondos Next Generation de la Unión Europea según el Real Decreto 1101/2021, de 10 de diciembre.

Como uno de los pilares fundamentales del proyecto se incluyó un sistema de seguimiento, evaluación de resultados e impacto independiente y sólido acorde con el creciente interés en optimizar la gestión pública

Como uno de los pilares fundamentales del proyecto se incluyó un sistema de seguimiento, evaluación de resultados e impacto independiente y sólido acorde con el creciente interés en optimizar la gestión pública mediante la implementación de enfoques de toma de decisiones basados en evidencias y la asociación de subvenciones públicas a ejercicios de medición de impacto, ya sea a través del análisis coste-beneficio (Aparicio, A. G., 2013), o mediante herramientas más específicas como la de retorno social de la inversión, que permite evaluar la eficacia en función del valor social de los proyectos expresado en términos monetarios (Nicholls, J. et al., T. 2012).

De acuerdo con Social Value International (s. f.), “el valor social se define como la importancia relativa que las personas otorgan a los cambios en su bienestar, y la utilización de los conocimientos adquiridos a partir de este para la toma de decisiones más acertadas”.

El *Social Return on Investmen*t (SROI) es un marco de referencia concebido para evaluar y comunicar un concepto de valor que va más allá del ámbito meramente financiero

El *Social Return on Investmen*t (SROI) es un marco de referencia concebido para evaluar y comunicar un concepto de valor que va más allá del ámbito meramente financiero, con el propósito de mitigar las desigualdades y la degradación ambiental, y potenciar el bienestar mediante la integración de costes y beneficios sociales, ambientales y económicos. Este marco se fundamenta en un conjunto de principios destinados a garantizar la coherencia, reconociendo al mismo tiempo que el valor varía en función de factores individuales, contextuales y culturales, proporcionando una perspectiva más



integral del impacto al incorporar a todos los grupos de interés afectados y al traducir los cambios sociales experimentados en un valor monetario. Este enfoque ayuda a las organizaciones a identificar oportunidades para generar valor social y financiero en el futuro (Damtoft, N. F., et al., 2023). En este sentido, es crucial destacar uno de los principales aportes adicionales del uso de la metodología SROI para la evaluación de impacto: La toma de decisiones informadas basadas en la participación de los grupos de interés a la hora de establecer el valor social.

En el contexto de la institucionalización en España, encontramos antecedentes de su uso en la evaluación de alternativas asistenciales a personas con discapacidad (Huete García, A., & Quezada García, M. Y, 2014) y en intervenciones socioeducativas (Marzo Arpon, M., Almazán Purti, E., 2020); sin embargo, no se han encontrado estudios de caso utilizando la metodología SROI en el ámbito de la prevención de la institucionalización y violencia contra los niños, niñas y adolescentes. Así lo demuestran los mapas de evidencias de Unicef[3] y de Intenational Initiative for Impact evaluation consultados.[4]

Ahora bien, el SROI ha sido objeto de una serie de críticas y restricciones (Maier, F. et al., 2015) que afectan a la pertinencia de su utilización y a la credibilidad de sus resultados, y aunque en consideración a dichas restricciones la literatura evidencia la existencia de estrategias que pueden ser implementadas con el propósito de superarlas y, de este modo, mejorar la credibilidad de las evaluaciones de impacto social (Abad-Itoiz, N. & Solórzano-García, M., 2024). El propósito de este artículo es, precisamente, exponer la forma en la que los evaluadores del proyecto SOMOS VOZ han gestionado los desafíos y restricciones inherentes a la aplicación del SROI en el contexto específico de los centros socioeducativos, a través del estudio de caso. Para ello, se ha llevado a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica y se han consultado fuentes primarias y secundarias (Pólvora, P. et al., 2023).

Marco teórico

Siguiendo a Retolaza, J. L. et al. (2014), a la hora de objetivar el valor social generado por una entidad, existen tres perspectivas alternativas:

1) La neoclásica, que reduce el valor social a la generación de valor financiero y su distribución.
2) La perspectiva centrada en el concepto de *bien común*, que cuenta con una amplia trayectoria desde Samuelson (1954), pero cuya principal dificultad radica en la falta de consenso en la definición del propio concepto.
3) La enmarcada en la teoría de los grupos de interés (*stakeholders, en inglés*) (Freeman, 1984), que defiende la idea de conseguir una perspectiva global, para lo que es necesario integrar las perspectivas del conjunto de *stakeholders*. Es dentro de esta última perspectiva donde se enmarcaría el retorno social de la inversión (SROI).

El SROI se creó en la última década del siglo xx en Estados Unidos por The Roberts Enterprise Development Fundation[5] (REDF) con el objetivo de calcular los beneficios de los programas sociales y empresas orientadas a la creación de empleo para personas con dificultades de inserción laboral a partir del análisis tradicional de coste-beneficio y la contabilidad social. Su uso ha ido incrementándose en número y expandiéndose territorialmente de manera exponencial desde que en 2005 comenzó a implementarse en el Reino Unido, cuando el New Economics Foundation publicó su *Guide to Social Return on Investment* y se constituyó la red que más tarde pasaría a llamarse Social Value UK (entonces SROI Network).

Aunque no existe una única referencia consensuada sobre cuál es el primer estudio SROI llevado a cabo en España, se reconoce como una de las primeras investigaciones el estudio publicado por Huete García, A. & Quezada García, M. Y. en 2014, centrado en los sistemas de apoyo a personas con gran discapacidad.

La creciente aplicación del SROI lo ha consolidado como metodología de referencia en el ámbito social y de inclusión laboral para evaluar el valor social de proyectos o políticas enfocados a mejorar el bienestar de personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social, ya sea durante la infancia (Educo, 2016), entre el colectivo de personas migrantes (CEAR, 2020), personas con discapacidad (Huete García, A. & Quezada García, M. Y., 2014), con problemas de adicción (Proyecto Hombre, 2021) o en la gestión de vivienda protegida (Provivienda, 2023). Su versatilidad y capacidad para adaptarse a diferentes contextos y objetivos le ha llevado a tener un impacto significativo en un creciente número de sectores —el educativo (Delfa, B. & Ballesteros, C. 2020), medio ambiental (ECODES, 2016), sector servicios, cultural (Red Española para el desarrollo sostenible (REDS, 2022) y sanitario (Narrillos Roux, H., 2019)— y tipo de organizaciones. La administración pública también lo ha adoptado en numerosas ocasiones, como es el caso de la Diputación de Guipúzcoa, que lo utilizó en el contexto del programa "Ni un hogar sin energía", en la lucha contra la pobreza energética (ECODES, 2017). El ayuntamiento de Barcelona, a través del servicio de asistente personal del Instituto Municipal de Personas con Discapacidad, aplicó el SROI para la evaluación de políticas sociales (Ayuntamiento de Barcelona, s. f). En Madrid, ha sido utilizado para evaluar el valor económico de los impactos sociales en el servicio de cita previa (Ayuntamiento de Madrid, 2015). La reserva de contratos de Navarra lo escogió para medir impactos transversales en grupos vulnerables, aunque el estudio destacó dificultades en la atribución causal de resultados (Gobierno de Navarra, 2022)[6]. Así pues, en el ámbito de la intervención social, el SROI se consolida como un enfoque metodológico de referencia que ha suscitado una amplia gama de afirmaciones respecto a sus potenciales beneficios. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, en el ámbito de la literatura académica, a pesar de sus ventajas, se han planteado diversos puntos críticos, muchos de ellos relacionados con el elevado grado de subjetividad, la complejidad metodológica y el alto coste de implementación (Abad-Itoiz, N. & Solórzano-García, M., 2024).

Beneficios y méritos del SROI

El SROI busca medir y contabilizar un concepto de valor mucho más amplio que las métricas financieras tradicionales, por lo que se le reconoce una serie de ventajas propias, entre las que destacamos:



Capacidad de proporcionar una medición integral y de valor para la sociedad

Comunicación, legitimidad y atracción de inversión

El SROI sirve como una herramienta valiosa para la planificación estratégica, toma de decisiones y la mejora de las actividades

1. La capacidad de proporcionar una medición integral y de valor para la sociedad. Al tratarse de un proceso diseñado para comprender, medir e informar el valor social, económico y ambiental, analizando e integrando las opiniones de múltiples grupos de interés en un único ratio monetario, permite identificar las intervenciones más impactantes, costo-beneficiosas y culturalmente sensibles (Banke-Thomas, A. O. et al., 2015). Además, es posible determinar el valor de un programa para la sociedad en general, en lugar de limitarse a un subconjunto más estrecho de grupos de interés.

2. Comunicación, legitimidad y atracción de inversión. El SROI, en su función como medio de comunicación, permite que las organizaciones informen de sus productos (outputs) e impactos (outcomes) en un lenguaje familiar (Corvo, L. et al., 2022), lo que, unido a la necesidad de justificar explícitamente los criterios utilizados para asignar valores monetarios a cada resultado (Ortega Maldonado & Corbey, 2018), le aporta cualidades legitimadoras ayudando a las organizaciones a exhibir una legitimidad "similar a la empresarial" (*business-like legitimacy*) (Maier, F. et al., 2015).

3. Además, el SROI sirve como una herramienta valiosa para la planificación estratégica, toma de decisiones y la mejora de las actividades. Su implementación requiere un proceso que fomenta la reflexión y el aprendizaje, ya que insta a las organizaciones a clarificar sus objetivos y a ser explícitas sobre supuestos, plazos, requisitos de capital, riesgos y limitaciones, permitiendo así decisiones más transparentes y responsables[7]. Ayuda a identificar puntos en común entre lo que una organización quiere lograr y las expectativas de sus grupos de interés (Nicholls, J. et al., 2012), ayudando, por un lado, a maximizar el valor social y, por otro, a identificar qué se debe medir una vez que el proyecto está en funcionamiento o se prevea implementar.

4. Compromiso *con* y *de* los grupos de interés *(Stakeholders)*. Al enfatizar la participación de los grupos de interés, proporciona una plataforma para el compromiso significativo de múltiples grupos de interés. Este compromiso puede incentivar una mejor comunicación y relación entre las diferentes partes interesadas al estimular los contactos interpersonales e interorganizacionales.

5. Finalmente, aunque el SROI se expresa como un ratio financiero (por ejemplo, un ratio de 4:1, indicando que cada euro invertido genera cuatro euros de valor social), las fuentes consultadas enfatizan que el SROI es mucho más que un simple número. Se describe como una "historia de cambio", que incluye, junto a datos financieros, datos cualitativos y cuantitativos (Nicholls, J. et al., 2012).

Desventajas y/o limitaciones del SROI

Sin embargo, la literatura presenta una serie de desventajas y limitaciones propias que dificultan su aplicación y la interpretación de sus resultados. Entre ellas destacamos las siguientes:

El SROI presenta una alta subjetividad

1. *Subjetividad y falta de criterios uniformes*. El SROI presenta una alta subjetividad, tanto en los supuestos de partida (identificación de cambios relevantes y significativos) como en la estimación y monetización de los impactos sociales, especialmente los intangibles. Este fenómeno puede conducir a resultados subjetivos y a una disminución de la confiabilidad de las mediciones. Asimismo, la ausencia de criterios uniformes para la elaboración de informes SROI dificulta la comparabilidad entre proyectos —incluso dentro de sectores similares—, organizaciones o políticas, lo que limita su eficacia como herramienta universal de medición del impacto social. Por ello, es imperativo explicar todos los aspectos considerados para llegar a la cifra final.

El proceso de identificación y medición de resultados sociales de distintos grupos de interés puede ser especialmente desafiante

2. *Complejidad metodológica y altos costos.* El proceso de identificación y medición de resultados sociales de distintos grupos de interés puede ser especialmente desafiante y demandante en recursos humanos, técnicos, de información y consumo de tiempo, lo que incrementa los costos de ejecución (Mook et al., 2015; Millar & Hall, 2013).

3. Por otro lado, hay que reconocer la dificultad inherente a la evaluación de factores correctores para el cálculo definitivo del SROI, como son el cálculo del peso muerto[8], la atribución[9], el desplazamiento[10] y el decrecimiento[11]. El cálculo de estos componentes es complejo y frecuentemente se fundamenta en estimaciones y juicios subjetivos, lo que puede suponer un desafío. La dificultad ante la construcción de un contrafactual preciso, la necesidad de aislar la contribución específica de la organización y la dificultad para estimar los cambios futuros en los resultados son las razones que fundamentan su problematicidad. A ello se une la ausencia de guías claras sobre cómo medir factores correctores. lo que genera problemas en la aplicación de métodos estadísticos de inferencia para el cálculo del SROI (Ebrahim & Rangan, 2014).

Establecer de manera rigurosa qué parte del cambio observado fue causado directamente por la intervención evaluada es un desafío considerable discutido

4. *Ruptura de causalidad y problemas en la atribución de impactos*. Establecer de manera rigurosa qué parte del cambio observado fue *causado* directamente por la intervención evaluada es un desafío considerable discutido (Yates, B. T. & Marra, M., 2017), pues se han detectado rupturas o fallas en las cadenas causales que vinculan *outcomes*, indicadores y *proxies* financieros. Este hecho, junto a la ausencia de un contrafactual (Ivalúa, 2020), dificulta la atribución precisa de los cambios observados a la intervención analizada. (Abad-Itoiz & Solórzano-García, 2024).

5. *Dificultad en la monetización de impactos sociales.* La elección y defensa de los *proxies* financieros idóneos se erige como un aspecto de suma importancia, que demanda una argumentación y evidencia robustas que respalden dicha elección, lo cual puede resultar otro desafío significativo. Siguiendo a Fujiwara S., 2011, las metodologías de valoración de bienes de no mercado, tales como la valoración contingente (CV), frecuentemente empleadas para la obtención de *proxies*, exhiben limitaciones inherentes que han sido ampliamente documentadas. Entre estas limitaciones se incluyen el sesgo hipotético (los valores declarados en encuestas hipotéticas pueden ser inflados), las valoraciones de protesta (valores cero atribuidos a objeciones éticas), la disparidad entre la disposición a pagar (WTP) y la disposición a aceptar (WTA) y diversos sesgos relacionados con la encuesta, hace que la calidad de los *proxies* pueda ser cuestionada.



La elección y defensa de los *proxies* financieros idóneos se erige como un aspecto de suma importancia

6. *Otros problemas metodológicos descritos.* La posible doble contabilidad de resultados, problemas en la implementación y el trabajo de campo (Mook et al., 2015) y la ambigüedad en el significado de la ratio SROI que se considera no se han clarificado suficientemente en la literatura (Fujiwara, 2015; Abad-Itoiz & Solórzano-García, 2024).

Para solucionar estas dificultades, en la literatura se proponen diversas perspectivas prácticas para las organizaciones que implementan SROI, enfatizando, entre otros aspectos, la importancia de la participación de las partes interesadas, la recopilación rutinaria de datos (Roberts, G et al, 2023), la sensibilidad cultural y la adaptación de las metodologías a los contextos locales e incluso se abordan las barreras para la implementación del SROI explorando el potencial de la inteligencia artificial (Abad-Itoiz, N. et al., 2025). Todas estas propuestas deben contemplar dos factores: que su aplicación debe alinearse con los principios rectores que regulan el SROI, de acuerdo a Social Value International[12], y que dichos principios deben estar presentes en las distintas fases que lo conforman.

Implementación de la metodología SROI en el Modelo de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable – SOMOS VOZ

Principios rectores y etapas del SROI

El Social Return on Investment (SROI) se fundamenta en un conjunto de principios destinados a garantizar la coherencia, reconociendo al mismo tiempo que el valor varía en función de factores individuales, contextuales

y culturales. La implementación del SROI se rige por ocho principios[13] fundamentales reflejados en el cuadro 1. Estos principios no pueden ser considerados como fases secuenciales, sino que se erigen como los fundamentos de la metodología SROI, los cuales deben ser aplicados de manera transversal a lo largo de las etapas que constituyen el análisis. Las fases o etapas del análisis SROI (véase cuadro 2) proporcionan la estructura metodológica o el marco de trabajo para medir el valor, mientras que los principios son las pautas éticas y de calidad que deben guiar cada decisión tomada y cada paso dado dentro de ese marco.

La aplicación rigurosa de los principios a lo largo de las etapas asegura que el análisis sea relevante para los *stakeholders*, preciso en su representación del cambio, responsable en la valoración y atribución del impacto, transparente en su metodología y creíble a través de la verificación[14].

Cuadro 1. Principios para contabilizar el valor social

Principios SROI
Principio 1. Involucrar a las partes interesadas
Principio 2. Comprender qué cambia
Principio 3. Valorar las cosas que importan
Principio 4. Incluir solo lo material
Principio 5. No exagerar
Principio 6. Ser transparente
Principio 7. Verificar el resultado
Principio 8. Ser receptivo

Fuente: Elaboración propia en base a *Social Value International*

Cuadro 2. Etapas del SROI

Etapas SROI	Descripción
1. Definir alcance y grupos de interés	Delimitar qué se analizará y quién participará
2. Crear mapa de *outcomes* (mapa de impacto)	Identificar y valorar insumos, clarificar productos y describir cambios generados
3. Evidenciar *outcomes* y darles un valor	Establecer la duración y valorar los cambios relevantes y significativos logrados
4. Establecer el impacto	Calcular el impacto ajustado con factores de corrección (atribución, peso muerto, desplazamiento y caída del impacto)
5. Calcular ratio SROI	Proyectar hacia el futuro, comparar valor actual neto de impactos con inversión realizada, análisis de sensibilidad
6. Reportar, usar y certificar	Reportar a los grupos de interés, usar los resultados y certificar

Fuente: Elaboración propia en base a la guía en español para el retorno social de la inversión.



La implementación etapa por etapa

Definir alcance y grupos de interés

La primera etapa, denominada *establecer el alcance e identificar a los grupos de interés*, se encuentra intrínsecamente vinculada al principio de "Involucrar a los grupos de interés y solo incluir lo que es material". Al definir el alcance, se aclara los recursos que se van a necesitar, qué se va a medir, cómo, por qué y quiénes son los responsables y ejecutores del proceso de levantamiento del dato. En este caso se constituyó un grupo motor formado por un representante de cada una de las entidades que participaron con el fin de liderar la implementación de metodología dentro de las organizaciones. Un aspecto crucial es la identificación de los grupos de interés, definidos como personas u organizaciones que experimentan cambios o afectan la actividad analizada, ya sean positivos, negativos, intencionados o no intencionados. El principio establece la necesidad de identificar y consultar a dichas personas u organizaciones durante el proceso de análisis, garantizando que el valor y su medición se fundamenten en información proporcionada por aquellos que se ven afectados o que ejercen influencia en la actividad en cuestión.

El proceso de toma de decisiones respecto a la inclusión de grupos de interés se fundamenta, por un lado, en el principio de "solo incluir lo que es material[15]" y, por otro lado, en el principio de transparencia, que supone que las decisiones concernientes a la inclusión o exclusión de los actores involucrados, junto con las razones subyacentes, deben ser debidamente documentadas.

Así, en SOMOS VOZ, la identificación y priorización de los grupos de interés fue realizada de forma participativa por el equipo evaluador, en colaboración con agentes directamente vinculados al modelo. En concreto, 37 personas participaron en cuatro grupos focales (*focus groups*) integrados por profesionales del proyecto, entidades implementadoras, diseñadores del modelo y el propio equipo evaluador. Tras el proceso de identificación, selección y validación de grupos de interés, se incluyeron en el estudio 5 grupos de interés en base a su relevancia a la hora de tomar decisiones y a la significancia de los cambios revelados:

- Niños, niñas y adolescentes.
- Padres y madres.
- Profesionales implicados en la implementación del modelo.
- Organizaciones socioeducativas.
- Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 debido a su papel financiador y principal receptor de los resultados del estudio.

Entre otros, quedaron excluidos por la imposibilidad de acceder al grupo (otros adultos convivientes, miembros de la familia extensa, los niños, niñas y adolescentes que abandonan el programa), por falta de relevancia a la hora de tomar decisiones (profesionales del mismo centro que no intervienen en

las actividades), por no obtener una muestra suficientemente representativa del grupo de interés (servicios sociales locales y autonómicos), por la no identificación de cambios relevantes debido a la proximidad temporal del proceso evaluativo al fin de la implementación del programa (servicios sociales locales y autonómicos).

Este proceso se hizo siguiendo los siguientes pasos (cuadro 3) dando como resultado un listado ponderado de grupos de interés (escala 1–100), que sirvió como base para la decisión de inclusión; se incorporaron al análisis aquellos grupos que superaron los 70 puntos (sobre 100).

Cuadro 3. Proceso de identificación, selección y validación de GI

<table>
<tr><th>1. Identificar</th><th>2. Ponderar y hacer ranking</th><th>3. Definir el umbral</th></tr>
<tr><td>Identificar los grupos de interés impactados/ que impactan a base de hipótesis</td><td>2.a Ponderar los grupos de interés de 1 a 10 respondiendo a: ¿Qué relevancia tiene para el proyecto?</td><td rowspan="2">Definir el umbral de inclusión de los grupos de interés en función del tipo de decisión para la que se necesita el dato. A partir del ranking, determinar cuáles se incluyen y cuáles se excluyen.</td></tr>
<tr><td>Involucrar a todos los grupos de interés en la identificación (externos al proyecto y del propio proyecto)</td><td>2.b Ponderar los grupos de interés del 1 al 10 respondiendo a: ¿Cómo de significante sería el cambio para el grupo?

2.c Hacer ranking de los grupos de interés (media de relevancia por media de significancia). ¿Cuáles son los grupos de interés relevantes y significativos?</td></tr>
<tr><th>4. Identificar subgrupos</th><th>5. Justificar</th><th>6. Validar</th></tr>
<tr><td>Confirmar o modificar listado de grupos según los cambios identificados tras el levantamiento de datos y dividir en subgrupos</td><td>Justificar las razones para la inclusión o exclusión de los grupos, explicando claramente por qué se han considerado y por qué no</td><td>Acordar la lista de los grupos de interés involucrados en el proyecto a través de procesos de validación</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4[16]. Ejemplo simplificado de grupos de interés (etapa 1)

Etapa 1. Grupos de interés		
	¿Quiénes?	*¿Cuántos hay en el grupo?*
1.	¿A quién impactamos?	
1.	Profesionales	91

Fuente: Elaboración propia en base a la plantilla Social Value International.

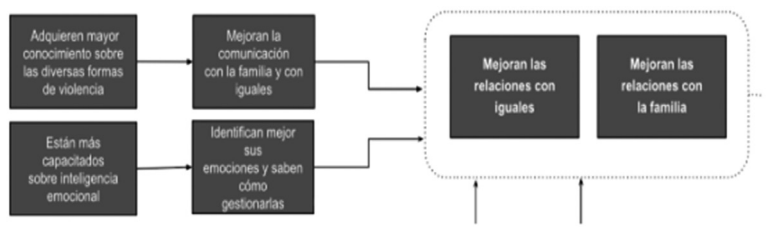


Crear mapa de *outcomes* (mapa de impacto o *Value Map*)

La segunda etapa, mapeo de *outcomes*, se centra en construir una teoría del cambio o una cadena de valor que detalla cómo los insumos (*inputs*) generan actividades (medidas como *outputs*) que resultan en cambios *(outcomes)* para los grupos de interés. Esta etapa involucra de nuevo a los grupos de interés, ya que la información para el mapa se obtuvo de ellos, lo que garantizó que los resultados que les importan se midan y se valoren. También se aplicaron los principios de "Comprender qué cambia" y de "Comprender cómo se crea el cambio", lo que requirió articular y evaluar con pruebas cómo se generó el cambio.

El principio de valorar las cosas importantes también se manifiesta al mapear los resultados, ya que se busca identificar los cambios que tienen valor para los *stakeholders* y dar voz a aquellos excluidos de los mercados.

Figura 1. Comprender cómo se genera el cambio. Extracto Cadena de acontecimientos NNA



Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Ejemplo simplificado Value Map (etapa 2)

Etapa 2. Crear mapa de *outcomes*		
¿A qué precio?		*¿Qué cambia?*
Recursos (*Inputs*) ¿Qué van a invertir o han invertido y cuánto (dinero, tiempo)? Valor financiero (para todo el grupo de interés, total del periodo contable)	Resultados (*Outputs*) Resultado de la actividad en cifras.	*Outcomes* ¿Cuál es el cambio experimentado por los grupos de interés?
Tiempo de dedicación (parte de tiempo libre no remunerado)	1760 horas/persona de experiencia en trabajo de innovación social	Mejora la perspectiva de su carrera profesional

Fuente: Elaboración propia en base a la plantilla Social Value International.

Evidenciar resultados (outcomes) positivos y negativos y darles valor

La tercera etapa se centra en la aplicación directa de los principios de "Comprender qué cambia", "Valorar las cosas importantes" y "Solo incluir lo que es material". Para comprender que el cambio ha ocurrido, se desarrollaron indicadores de resultado (*outcome indicators*) que miden si el resultado ha sucedido y en qué medida, cumpliendo con el requisito de comprender el cambio a través de evidencia.

- El principio de "Valorar las cosas importantes" se aplicó al asignar un valor monetario a los resultados, lo que revela su importancia relativa. Este procedimiento se llevó a cabo a través de la ponderación por parte de los miembros de los grupos de interés del grado de importancia de cada cambio en una escala de 1 al 5 y de una valoración del mismo a través del uso de *proxies* (véase figuras 1 y 2, donde se evidencia el material adaptado a los NNA). El procedimiento tiene como propósito la monetización de resultados que con frecuencia son excluidos de las evaluaciones económicas convencionales, como es el caso de los cambios en el bienestar de las personas.

- El principio de "Solo incluir lo que es material" se erige como un elemento de suma importancia en el desarrollo de indicadores y la elección de *proxies* financieros, garantizando así que la información incluida posea la suficiente significación para evitar la distorsión de la percepción de las actividades de la organización. En esta fase, se determinó además la duración de los resultados; es decir, el período durante el cual se anticipa que los beneficios permanecerán después de la intervención, y se estableció la proyección futura del valor, lo que fundamenta la estimación de los resultados esperados.

- El principio de transparencia exige que la elección de los *proxies* financieros y la lógica subyacente a tales decisiones se documenten y se expliquen claramente en el informe de SROI.



Cuadro 6. Ejemplo simplificado Value Map (etapa 3)

Etapa 3. Evidenciar resultados y darles valor							
¿Cuánto?			*¿Cuánto tiempo?*		*¿Cuán valorable es?* *Expresar la importancia relativa (valor) del outcome*		
Indicadores fuente de información. Descripción de cómo se mide el cambio	Cantidad. Número de personas que experimentan el cambio	Cantidad de cambio por los grupos de interés (profundidad)	Duración del cambio (*outcome*). ¿Cuánto tiempo (en años) dura?	El cambio inicia. ¿En el periodo de actividad o posterior	Ponderación del grado de importancia. Descripción del enfoque utilizado para establecer la importancia relativa (valor); ejemplo: escala de 1 a 10	Enfoque de valoración (no monetario)	Enfoque de valoración (monetario €): importancia del cambio para el grupo expresado en términos monetarios
Grado de mejora de las perspectivas. Respuesta subjetiva escala 1-10	91	1,67	4	Después	7,90	Este valor se deriva de 1 proxy considerado "ancla"	803€

Fuente: Elaboración propia en base a la plantilla Social Value International.

Figura 2. Extracto de la herramienta adaptada a NNA para definir la relevancia y duración de los cambios



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Material ilustrado de proxies adaptado a NNA para valorar los cambios



Fuente: Elaboración propia.

En el caso de SOMOS VOZ, se identificó, para todos los grupos de interés con excepción de las organizaciones socioeducativas, un valor monetizado que sirviera de "ancla" para determinar los demás valores. El cálculo del valor se realizó mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Valor del cambio valorado} = \left(\frac{\text{Valor del cambio "ancla"}}{\text{Grado de importancia del cambio "ancla"}}\right) \times \text{Grado de importancia del cambio valorado}$$

Establecer el impacto

La cuarta etapa, establecer el impacto, constituye la manifestación primordial del principio de no exagerar las afirmaciones. Esto es: responder a la pregunta ¿Cuánto mérito es nuestro? Este principio establece que la organización solo debe reclamar el valor que es responsable de generar. Para lograrlo, se procedió a la eliminación de 1) aquellos aspectos del cambio que habrían ocurrido de todos modos (peso muerto); 2) los impactos resultado de la contribución de otros factores (atribución); 3) aquellos cuyo valor disminuye con el tiempo (duración); 4) aquellos efectos indirectos o colaterales generados por el programa que desplazan actividades o recursos de otros colectivos (desplazamiento).

Estos indicadores se reformularon a través de preguntas específicas como: "¿Cuánto tiempo dirías que durarán los efectos de este cambio?". "¿En qué grado crees que el nivel de cambio generado hubiera ocurrido de igual manera en ausencia de esta intervención?". "¿En qué grado otras personas u organizaciones han contribuido directamente a los cambios observados?".

"¿En qué grado el cambio positivo generado ha causado un impacto negativo en otros?".



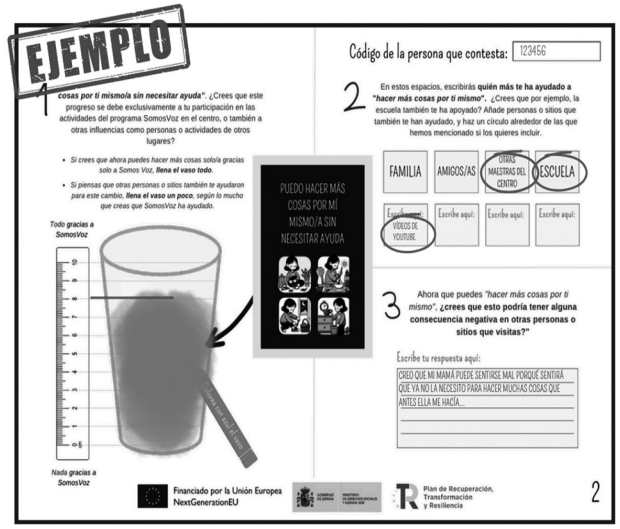
La figura 4 muestra el modelo adaptado a los NNA que ha sido empleado para la recopilación de dicha información.

Cuadro 7. Extracto Value Map (etapa 4)

Etapa 4. Establecer el impacto				
¿Cuánto ha causado la actividad?				*¿Sigue siendo material?*
Peso muerto (%) ¿Qué ocurrirá/ qué habría ocurrido sin la actividad?	Desplazamiento (%) ¿Qué cambio (*outcome*) desplazaría?	Atribución (%) ¿Quién más contribuyó al cambio (*outcome*)?	Caída (%) ¿Disminuye el cambio (*outcome*) en los años siguientes?	Cálculo de impacto Número de personas (cantidad) por valor, menos peso muerto, desplazamiento y atribución
50%	0%	45%	25%	20.087 €

Fuente: Elaboración propia en base a la plantilla Social Value International.

Figura 5. Material de levantamiento de datos sobre causalidad



Fuente: Elaboración propia.

Calcular el SROI

La quinta etapa implica la síntesis de la información financiera para determinar la relación entre el valor social creado y la inversión. Esta fase se fundamenta en el principio de evaluar las variables relevantes mediante la utilización de los valores monetarios asignados a los resultados obtenidos en etapas previas (etapa 2).

El cálculo de la ratio SROI se caracteriza por una evaluación exhaustiva de los efectos que modificaciones en supuestos fundamentales —tales como el valor de referencia, la atribución, la disminución, los *proxies* financieros, la cantidad de resultados o el valor de los insumos no financieros— tienen sobre el resultado final. Este análisis se vincula con el principio de "solo incluir lo que es material", ya que permite identificar los supuestos que tienen un impacto significativo en la ratio y, por lo tanto, requieren una mayor atención o transparencia.

Para identificar indicadores y *proxies* que permitieran comprender el valor asignado a cada cambio, se empleó una combinación de técnicas de valoración basadas en The Green Book del HM Treasury[17], la guía oficial del Gobierno del Reino Unido para la evaluación y valoración de políticas públicas. En particular, se utilizó su enfoque sobre la valoración monetizada del bienestar, que permite monetizar el impacto de intervenciones en términos de mejoras en la calidad de vida de las personas.

La fórmula para realizar el cálculo del SROI es la siguiente: Ratio SROI = Valor Actual (Valor actual total del impacto) / Valor de los inputs (o inversión total). Un cálculo alternativo es la ratio SROI neto. Este divide el VAN por el valor de la inversión. Ratio SROI neto = Valor Actual Neto (Valor actual neto del impacto) / Valor de los inputs (o inversión total).

Cuadro 8. Extracto Value Map (etapa 5)

Etapa 5. Calculador de retorno social					
Ratio de descuento		*3,1%*			
Año 0	Año1	Año 2	Año3	Año 4	Año 5
0%	20.087 €	15.065 €	11.299 €	8.474 €	0%

Fuente: Elaboración propia en base a la plantilla Social Value International



Informar, usar e incorporar

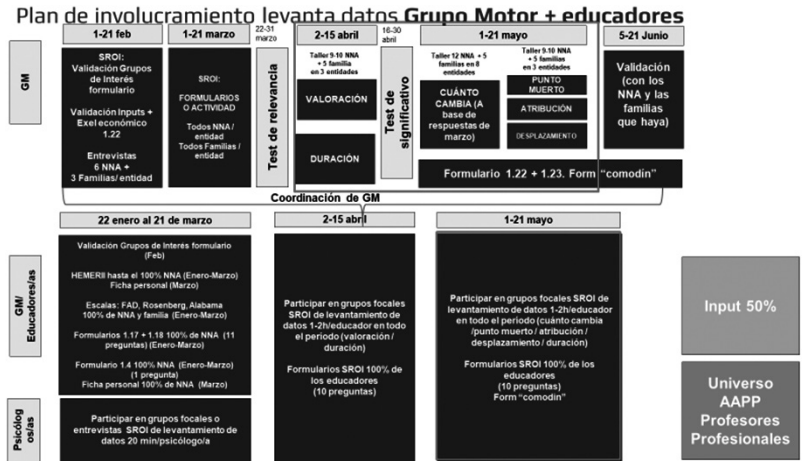
La sexta y última etapa asegura que el análisis SROI tenga un propósito práctico y se convierta en una herramienta para la toma de decisiones y la mejora continua. Esta etapa retoma y enfatiza los principios de "Involucrar a los grupos de interés", "Ser transparente", "Verificar el resultado" y "Comprender qué cambia".

La comunicación de los resultados a los *stakeholders* es vital, ya que el SROI busca crear rendición de cuentas hacia ellos. El informe final de SROI debe ser más que solo un número; debe contar la historia del cambio, incluir información cualitativa, cuantitativa y financiera, y lo más importante: documentar todas las decisiones, supuestos, limitaciones y el rastro de auditoría. Por otra parte, el uso de los resultados del SROI es esencial para la planificación estratégica, la mejora de los servicios, la comunicación de impacto y la adaptación de los sistemas de la organización. Así se demuestra que se ha utilizado el conocimiento adquirido sobre "qué cambia" y el valor creado para influir positivamente en la práctica.

En el caso de SOMOS VOZ, tras realizar un informe de valor social pronóstico (Pólvora, P. et al., 2023) y comprobar los efectos que provocó en los grupos de interés tras el primer año de implementación a través de formularios y entrevistas tú a tú y grupales con los grupo de interés, se propuso escalar cinco programas (acompañamiento en entorno domiciliario, acompañamiento psicológico individual - grupal, habilidades parentales y marentales, prevención de violencias y ocio/deporte y cultura), ya que se consideraron que eran los que incidían en mayor medida y los que mejores resultados podrían generar.

Incorporar el proceso SROI en una organización implica planificar la recopilación regular de datos de los grupos de interés, la formación del personal y la integración de SROI en la actividad rutinaria de los profesionales, En el caso de SOMOS VOZ, para poder llevarlo a cabo se planificó una formación de 30 horas de duración dirigida a 14 hombres y mujeres con el perfil de coordinadores de proyecto con una media de más de 10 años de experiencia en intervención, se calendarizó el levantamiento de dato (véase figura 5) y se planificó la representatividad de los grupos de interés a lo largo del proceso (véase cuadro 9).

Figura 6. Calendarización del levantamiento de datos



Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 9. Involucramiento y representatividad de los grupos de interés

Grupos de interés involucrados e INCLUIDOS	Datos base y análisis de representatividad			Datos finales por fase Cualitativo ¿Qué cambió?				Datos finales por fase Cuantitativo ¿Importancia /duración / valor / causalidad?				Datos finales por fase Validación			
	Representativo	Población diana	Muestra mínima	Muestra	%	Cuándo	Método	Muestra	%	Cuándo	Método	Muestra	%	Cuándo	Método
Niños y niñas	☑	384	117	86	22%	Feb 24	Focusgroup	247	64%	Marzo - Mayo 24	Formulario	201	52%	Junio 24	Formulario
Madres y padres	☑	320	117	42	13%	Feb 24	Focusgroup	228	71%	Marzo - Mayo 24	Formulario	91	28%	Junio 24	Formulario
Profesionales	☑	91	64	28	31%	Abril 24	Entrevista individual	67	74%	Marzo - Mayo 24	Formulario	42	46%	Junio 24	Formulario
Organizaciones socioeducativas	☑	39	27	11	28%	Junio 24	Entrevista individual	18	46%	Julio - Oct 24	Formulario	No validaron	0%	No validaron	No validaron
Total		834		167	94,50%			560	67,15%			334	40,05%		
Involucrados y posteriormente EXCLUIDOS	Representativo	Población diana		Muestra	%	Cuándo	Método	Muestra	%	Cuándo	Método	Muestra	%	Cuándo	Método
Organizaciones externas financiadoras- Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030	☑	1		1	100%	Sep 24	Entrevista individual	1	100%	Oct 24	Formulario	No aplica	-	No aplica	No aplica
Servicios Sociales Local	No	41		4	10%	mayo 24	Focusgroup	4	10%	Mayo 24	Formulario	No aplica	-	No aplica	No aplica
Servicios Sociales Autonómica	No	14		0	0%	mayo 24	Focusgroup	0	0%	Mayo 24	Formulario	No aplica	-	No aplica	No aplica
Entidades e instituciones de acogida	No	14		2	14%	mayo 24	Focusgroup	2	14%	Mayo 24	Formulario	No aplica	-	No aplica	No aplica
Escuelas	No	42		1	2%	mayo 24	Focusgroup	1	2%	Mayo 24	Formulario	No aplica	-	No aplica	No aplica

Fuente: Elaboración propia.

Grupos de interés involucrados e INCLUIDOS	Datos base y análisis de representatividad		Datos finales por fase Cualitativo: ¿Qué cambió?				Datos finales por fase Cuantitativo ¿Importancia /duración / valor / causalidad?				Datos finales por fase Validación			
	Población diana	Muestra mínima	Muestra	%	Cuándo	Método	Muestra	%	Cuándo	Método	Muestra	%	Cuándo	Método
Profesionales	91	64	28	31%	Abril 24	Entrevista individual	67	74%	Marzo - Mayo 24	Formulario	42	46%	Junio 24	Formulario

Discusión de los resultados



Tal y como se ha mencionado previamente, la implementación del SROI, si bien rigurosa, presenta desafíos inherentes a sus principios y etapas, especialmente en el contexto de la intervención socioeducativa con población vulnerable. En este caso, fue necesario adaptar la metodología estándar a las particularidades del contexto, priorizando la participación de los actores relevantes y la transparencia para abordar las limitaciones metodológicas y temporales.

Dificultades (y soluciones). Análisis de cada fase

Fase 1

En el marco de la investigación para prevenir el riesgo de institucionalización infantil, se observaron ciertas dificultades que obstaculizaron el proceso de recopilación de datos.

- Se evidenció un nivel de vinculación inicial deficiente entre los profesionales y las familias, lo cual comprometía la obtención de información centrada en aspectos especialmente sensibles como los hábitos parentales y el clima familiar.
- Se observó que el acceso a una muestra significativa de representantes de ciertos grupos de interés (como, por ejemplo, en el caso de la administración pública) era muy limitado.
- Se identificó una dificultad significativa para acceder a todos los miembros de las familias, especialmente a los padres en comparación con la accesibilidad a las madres.

Con el propósito de mitigar estas barreras, se implementaron sesiones de sensibilización dirigidas a niños, niñas, adolescentes (NNA) y familias. En estas sesiones, se proporcionó información detallada sobre el proceso y se garantizó la protección de los datos. Se implementó un sistema de codificación destinado a la protección de la información de carácter personal. Se elaboraron formularios de consentimiento informado adaptados a las edades y niveles de comprensión de los menores y sus familias y se recurrió a la red de contactos de los centros para facilitar el acceso a representantes de las administraciones públicas.

Como resultado, se evidencia un involucramiento significativo del 47,1 % de niños, niñas y adolescentes, así como del 39,1 % de madres y padres en el estudio realizado. No obstante, la problemática concerniente a la accesibilidad a los progenitores y a las entidades gubernamentales no fue abordada de manera efectiva. Así, en el contexto de los servicios sociales locales, se observó un nivel de participación del 10 %. Con respecto al porcentaje de

participación de los padres, no se llegó a obtener datos suficientes como para detallar su participación con rigurosidad.

Fase 2

En este caso, en que, como se recordará, se lleva a cabo el mapeo de resultados, también denominado "teoría del cambio", la identificación de los insumos resultó dificultosa debido, por un lado, a aportaciones no financieras no presupuestadas (por ejemplo, el coste del uso de los locales utilizados para la intervención) y, por otro, a que la desagregación de datos específicos de la intervención respecto a los costes genéricos de la organización era complicada. Además, la identificación de productos (*outputs*) se fundamentó en metas finales, lo que obstaculizó la construcción completa de la teoría del cambio hasta el cierre del proyecto.

Ante ello, se procedió a la realización de un contacto directo con el departamento de contabilidad, con el propósito de definir las partidas presupuestarias. Para la recolección de datos, se implementó una plantilla genérica que contenía elementos homogéneos para todos los centros participantes. Para la estimación de los costos, se implementó un enfoque metodológico basado en el cálculo estandarizado de los gastos, tomando como referencia el número de niños y niñas atendidos. Por último, se implementó un mecanismo destinado a la actualización de la teoría del cambio.

Fase 3

En el caso de SOMOS VOZ, la baja edad de algunos sujetos de estudio (6-17 años), las barreras idiomáticas/culturales en las familias y la complejidad para comprender conceptos teóricos como "valor" constituyeron impedimentos significativos para evidenciar los resultados obtenidos, asignándoles un valor determinado. Un 20% de los niños y niñas se encontraron en esta última situación. Se identificó un riesgo de sesgo debido a la naturaleza del proceso de recogida de datos, en el cual el propio evaluador se encargaba de dicha actividad. La monetización de valores subjetivos, tales como la "mejora del clima familiar", se caracterizó por la ausencia de un banco de valores estándar en España, lo que representó un desafío significativo en este proceso.

El procedimiento llevado a cabo para solventar la barrera idiomática consistió en la traducción de materiales a una variedad de idiomas, incluyendo árabe, chino, francés, inglés y español. En el proceso de adaptación de los contenidos a las distintas edades, se recurrió a la implementación de ejemplos prácticos, así como al desarrollo de materiales ilustrados y gamificados (véanse figuras 1, 2 y 4). El diseño y la validación de este proceso se realizaron mediante cuatro sesiones de trabajo con un panel de profesionales

especializados (p. ej., psicología y perfiles afines), integrados por 3 - 4 participantes con más de tres años de experiencia en intervención con población infantil. Asimismo, se implementó un sistema de validación participativa, permitiendo a los beneficiarios revisar la información.



En lo que respecta a la monetización, se implementó una adaptación de *proxies* internacionales (provenientes de Social Value UK, SVI) al contexto específico de España, mediante la aplicación de coeficientes de ajuste que tomaron en consideración el poder adquisitivo. Además, se involucró al grupo de interés en el proceso de identificación y priorización de *proxies*.

Fase 4

En este caso, la diferenciación entre el cambio atribuible al proyecto y aquel que habría ocurrido de forma natural (peso muerto) se torna compleja, exacerbada por la falta de datos históricos comparables para construir un contrafactual fiable. Se observó la ausencia de datos concernientes al nivel de riesgo de institucionalización de los NNA participantes en el programa, así como de las variables consideradas como posibles factores de riesgo o protección, tales como el entorno familiar y las competencias parentales. Este hecho propició la creación de la herramienta HEMERII[18], desarrollada *ad hoc* por el equipo evaluador en colaboración con los profesionales implicados en el proyecto, con el propósito de evaluar el impacto del modelo en el nivel de riesgo de institucionalización de la infancia.

La cuantificación de los beneficios desplazados por las actividades o recursos de otros colectivos (desplazamiento) excedió las capacidades de los instrumentos de medición utilizados. La estimación de la dilución del impacto a lo largo del tiempo (caída) introdujo incertidumbre por basarse en supuestos teóricos. Las proyecciones de datos futuros se estimaron prospectivamente a partir de la teoría del cambio y de hipótesis sobre comportamientos futuros, por lo que incrementaron el riesgo de sesgos derivados de supuestos no contrastados. La complejidad teórica inherente a los conceptos SROI y la necesidad imperante de implementar técnicas estadísticas avanzadas (contrafactuales, análisis de sensibilidad) constituyeron un desafío significativo. La falta de familiaridad con estas herramientas condujo, en algunos casos, a ajustes imprecisos y a posibles sobreestimaciones o subestimaciones del verdadero impacto.

Por otro lado, el objetivo del estudio fue desarrollar un protocolo de contrafactual fundamentado en datos históricos y la recolección de información de grupos de control. Sin embargo, la disponibilidad de datos representó una limitación significativa para el desarrollo del protocolo. Ante ello, se implementó el análisis de sensibilidad, una metodología que permite evaluar diversos escenarios de atribución. Para abordar las dificultades relacionadas con la causalidad y la proyección, se contó con la participación conjunta

de profesionales de los centros e investigadores expertos en el ámbito de la infancia. Estos profesionales, a partir de su experiencia en observación y conocimiento teórico, complementaron los datos recogidos, lo que resultó en el fortalecimiento de la triangulación de evidencias y en la mejora de la fiabilidad de los ajustes de peso muerto, desplazamiento y caída.

Fase 5

En esta fase se aborda la problemática de la recopilación de datos en diferentes momentos y de múltiples grupos de interés, así como el desafío principal de controlar la dispersión y heterogeneidad de dichos datos. Aquí la dificultad no residió tanto en el cálculo matemático, sino en el proceso anteriormente mencionado.

En el marco del proyecto, se implementó la herramienta *Value Map* con el propósito de registrar de manera sistemática los errores, inconsistencias y efectos adversos a lo largo del proceso. Se designó a un evaluador secundario acreditado en SROI para revisar manualmente los datos y verificar los cálculos, proporcionando un control de calidad adicional.

Fase 6

El principal desafío enfrentado durante el desarrollo del proyecto radicó en la necesidad de documentar de manera exhaustiva las deficiencias, inconsistencias y desviaciones que se manifestaban en distintas etapas del proceso, lo que sin duda ha condicionado la comunicación y difusión del SROI. Es pertinente mencionar que estas irregularidades a menudo no fueron registradas de manera sistemática y en tiempo real, lo que en ocasiones dificultó el proceso de toma de decisiones y la gestión efectiva del proyecto. En este sentido, la tendencia a destacar exclusivamente los logros en el ámbito del tercer sector ha suscitado cierta reticencia a la hora de documentar cambios no intencionales o efectos negativos.

En el presente estudio se implementó un sistema estructurado de seguimiento con tablas dinámicas para registrar incidencias, garantizando así la trazabilidad y facilitando las auditorías correspondientes. Se estableció de manera inequívoca la inclusión de la identificación de cambios negativos/no deseados, mediante la implementación de un apartado destinado a “efectos adversos” en el proceso de recogida de datos, y se promovió el fomento de una cultura de apertura.

La tardanza en la finalización de los informes (hasta seis meses después del cierre) complicó la comunicación de resultados a los *stakeholders* ya inactivos. La acreditación del informe (hasta un año después del cierre) limitó su utilidad para la toma de decisiones estratégicas en tiempo real, por lo que

se implementó una estrategia de divulgación de datos que consistió en la presentación de informes parciales y hallazgos preliminares a los grupos de interés, con el propósito de facilitarles acceso a información preliminar antes de la presentación del informe final. Se determinó emplear datos preliminares para la toma de decisiones inmediatas, asumiendo el riesgo inherente a potenciales errores y estableciendo protocolos de revisión.



Finalmente, en el ámbito de la gestión de proyectos, la evaluación *post facto* se erige como una práctica común, caracterizada por la ausencia de un receptor definido de los datos en tiempo real. Esta metodología, orientada a optimizar la operatividad, transforma el informe en una herramienta de comunicación más que de gestión continua.

Ante ello, se planteó la necesidad de integrar a los receptores de la información (coordinadores, equipo técnico y beneficiarios clave) desde las primeras etapas del proceso, estableciendo claramente sus responsabilidades y requerimientos de datos. Se planteó la implementación de un proceso de presentación de resultados parciales de manera periódica y escalonada, con el propósito de facilitar la realización de ajustes operativos que garanticen la eficacia y la eficiencia del sistema.

Aprendizajes y recomendaciones

Entre los aprendizajes adquiridos a raíz del uso de la metodología SROI en el proyecto SOMOS VOZ destaca la generación de información accesible, fiable y rigurosa como una prioridad en el ámbito de la intervención social, en aras de prevenir la institucionalización de la infancia. Efectivamente, esta información debe ser útil y oportuna para la toma de decisiones informadas. Por lo tanto, cada proyecto debe especificar desde el inicio el nivel de “precisión” requerido para cada fase y grupo de toma de decisiones, equilibrando la profundidad analítica con la agilidad en la respuesta operativa.

Entre los aprendizajes adquiridos a raíz del uso de la metodología SROI en el proyecto SOMOS VOZ destaca la generación de información accesible, fiable y rigurosa como una prioridad en el ámbito de la intervención social, en aras de prevenir la institucionalización de la infancia

En el ámbito de la investigación científica se presenta la necesidad de orientación práctica que aborde aspectos relacionados con el rigor y la oportunidad en el desarrollo del proyecto. Se evidencia la necesidad de ajustar el nivel de rigurosidad en función del tipo de decisión a adoptar. El rigor en la evaluación de la calidad de los datos debe estar en consonancia con la relevancia y el alcance de cada decisión.

En lo que respecta a las acciones operativas diarias, puede ser suficiente un nivel básico de evidencias. Sin embargo, en lo que concierne a las decisiones estratégicas a largo plazo o aquellas vinculadas a la rendición de cuentas formal, es posible que se exija el uso de datos acreditados y verificados de acuerdo con estándares internacionales, hecho que enlaza con la necesidad de alcanzar un equilibrio entre el involucramiento y la actividad, dos ele-

mentos que, en ocasiones, pueden entrar en conflicto y requerir de una gestión adecuada para su armonización.

El elevado nivel de implicación por parte de los grupos de interés es objeto de una valoración sumamente positiva, ya que propicia la sensación de ser escuchados y fortalece la confianza en el proyecto. Sin embargo, este compromiso puede llegar a interferir con el desarrollo de la intervención si el proceso de recopilación de datos distrae o altera dinámicas fundamentales. En consecuencia, resulta imperativo concebir estrategias que aseguren la eficacia de la implementación de dichos mecanismos. Así, se organizaron visitas turísticas en la ciudad o en el barrio y se planificaron encuentros comunitarios con comida y meriendas grupales que, además de funcionar como espacio relacional de confianza, permitieron completar el levantamiento de datos en un contexto no intrusivo.

En el ámbito de la gestión de datos, destacamos la flexibilidad en su utilización. El proceso SROI, si bien riguroso, puede resultar aún más tedioso al buscar la acreditación completa del informe. Sin embargo, es importante considerar que no todos los momentos de toma de decisiones requieren datos acreditados al 100 %. La adopción de datos preliminares, o de datos basados en muestras representativas, se presenta como una posibilidad para la optimización de la intervención o la orientación de las decisiones tácticas.

En cuanto a las recomendaciones, en el ámbito de la planificación y gestión de intervenciones sociales, se plantea la necesidad de integrar el marco de SROI en la fase de diseño de las mismas. Este enfoque implica la incorporación del marco conceptual y las seis fases de SROI en el plan de evaluación inicial, con el propósito de establecer objetivos, indicadores y procesos de recogida de datos desde el inicio de la intervención.

- En el ámbito de la investigación científica, es imperativo asignar recursos y responsabilidades claras a los participantes del estudio. Debe incluir la designación de un equipo multidisciplinario compuesto por evaluadores, personal técnico y representantes de los beneficiarios del estudio. Además, es esencial la utilización de herramientas específicas, tales como *Value Map,* para garantizar la recogida sistemática de datos, la codificación segura y la revisión continua por parte de un segundo revisor.

- En el ámbito de la formación y el acompañamiento continuo, se implementa la organización de talleres y sesiones de capacitación sobre conceptos clave, tales como el peso muerto, el desplazamiento, el drop-off y la teoría del cambio, dirigidos a todo el equipo. Este enfoque garantiza una comprensión homogénea entre los participantes y reduce los sesgos metodológicos, promoviendo una aplicación más precisa y efectiva de los conocimientos adquiridos.



- En el ámbito de la investigación cualitativa, se considera esencial la implicación activa de los *stakeholders* en el proceso de investigación. Para ello, se recomienda la implementación de mecanismos de participación que involucren a niños y niñas, familias, administraciones públicas y otros grupos de interés en cada fase del proceso, desde la definición del alcance hasta la comunicación de resultados. Esta estrategia fomentará la corresponsabilidad y el aprendizaje compartido entre los actores involucrados.

- En el ámbito de la gestión de proyectos, se hace imperativo estandarizar y documentar las incidencias para garantizar la transparencia y facilitar las auditorías internas y externas. Este proceso implica la creación y mantenimiento de tablas de seguimiento de errores, incoherencias y efectos adversos, las cuales deben estar debidamente actualizadas en el *Value Map.*

Así mismo se recomienda la necesidad de implementar un sistema de seguimiento faseado. Este sistema implica la creación de informes intermedios que contengan datos preliminares y hallazgos parciales. Estos informes permiten realizar ajustes operativos puntuales antes de la entrega del informe final. De esta manera, se mejora la capacidad de tomar decisiones en tiempo real, lo que resulta esencial para la gestión efectiva de los proyectos.

Se recomienda la colaboración entre los distintos agentes y actores para conformar la existencia y accesibilidad a los datos a través del desarrollo de un banco de valores contextualizado, entendiéndose como tal la construcción y actualización de un repositorio de *proxies* adaptados al contexto español. Dicho repositorio debe ser validado por expertos locales e investigadores en infancia, con el fin de servir como referencia para investigaciones futuras.

Conclusiones

El SROI se consolida como una herramienta estratégica que no solo cuantifica beneficios inmediatos, sino que también permite visibilizar y reivindicar el valor social generado por las intervenciones dirigidas a poblaciones vulnerables. Esto facilita la adopción de políticas y prácticas más sensibles y centradas en las necesidades reales de la infancia, al tiempo que fortalece la rendición de cuentas y promueve un enfoque de gestión pública basado en evidencias, reconociendo el bienestar como un indicador esencial de éxito.
La aplicación del SROI en contextos socioeducativos, aunque implica un proceso extenso y con desafíos metodológicos, arroja resultados de valor sustantivo para la toma de decisiones en el ámbito de la infancia al incorporar sistemáticamente la voz de niños, niñas y adolescentes, grupos históricamente poco representados en los espacios de deliberación. Por otro lado, al fomentar el involucramiento activo de las personas impactadas a lo largo

El SROI se consolida como una herramienta estratégica que no solo cuantifica beneficios inmediatos, sino que también permite visibilizar y reivindicar el valor social generado por las intervenciones dirigidas a poblaciones vulnerables

de todo el proceso evaluativo y la participación de los grupos de interés en la identificación y valoración de los cambios (tanto positivos como negativos, intencionales y no intencionales), les permite comprender mejor cómo la intervención transforma sus vidas. Este carácter participativo refuerza la confianza en el proyecto y convierte la evaluación en una herramienta de aprendizaje y ajuste continuo, fortaleciendo el sentido de pertenencia y corresponsabilidad de las personas con la iniciativa y con el centro socioeducativo. No obstante, no se puede soslayar el hecho de que, para que las consecuencias positivas del SROI se materialicen y se superen los desafíos inherentes a su aplicación, ha sido imperativo proporcionar una instrucción adecuada en la metodología a los profesionales y educadores involucrados en el proceso evaluativo. Asimismo, resulta esencial establecer y preservar a lo largo de todo el proceso un vínculo de confianza entre los profesionales y las familias que propicie la participación suficientemente representativa de las partes implicadas a lo largo del todo el proceso, integrar el SROI en la actividad rutinaria de los profesionales de los centros socioeducativos y la adaptación de las metodologías y herramientas empleadas en la recopilación de datos a los contextos locales y las realidades circunstanciales del proyecto.

Blanca de Cominges Sureda
Investigadora
Cátedra Impacto Social
Universidad Pontificia Comillas
bdecominges@icade.comillas.edu

Patricia Pólvora
Associated practitioner Level 3 SROI
Acreditada por Social Value International

Carlos Ballesteros García
Director de la Cátedra Impacto Social
Universidad Pontificia Comillas

Bibliografía



Abad-Itoiz, N. & Solórzano-García, M. (2024). Evaluación del impacto social en proyectos de igualdad de género: desafíos y limitaciones del análisis SROI. *Revista Iberoamericana de Economía Solidaria e Innovación Socioecológica (RIESISE)*, 7, 11–32. https://doi.org/10.33776/RIESISE.V7.8290.

Abad-Itoiz, N., Solórzano-García M., & Hernández-Marí, D. (2025). Enfoques innovadores para la medición del impacto social: un enfoque en el potencial de las soluciones de inteligencia artificial. *Revista de Empresas Sociales*, 21(2), 336-353.

Ajuntament de Barcelona, Institut Municipal de Persones amb Discapacitat, & Antares Consulting. (2014). *Evaluación del impacto social del servicio de Asistente Personal del Instituto Municipal de Personas con Discapacidad*. Ajuntament de Barcelona. Recuperado de https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documents/ImpacteSocialServeiAssistentPersonalAccessible.pdf

Aparicio, A. G. (2013). El análisis coste-beneficio como herramienta para una gestión pública basada en evidencias. *Economía industrial*, (390), 23-32.

Ashton, K., et al. (2020). The social value of investing in public health across the life course: a systematic scoping review. *BMC public health*, 20, 1-18.

Ayuntamiento de Madrid. (2015). *S.R.O.I. Social Return on Investment-Servicio de Cita Previa (Line Madrid) (Informe)*. Servicio de Evaluación, Ayuntamiento de Madrid. Recuperado de https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Calidad/Evaluacion/Ficheros/SROI_Cita%20Previa_Mapa3partes.pdf

Banke-Thomas, A. O., Madaj, B., Charles, A. & van den Broek, N. (2015). Metodología de retorno social de la inversión (SROI) para dar cuenta de la relación calidad-precio de las intervenciones de salud pública: una revisión sistemática. *BMC salud pública*, 15, 1-14.

CEAR. (2020). *Estudio sobre el impacto social y el retorno social de la inversión del programa de asilo*. Recuprado de https://es.scribd.com/document/955974718/estudio-impacto-social-y-retorno-social-inversion-porgrama-asilo

Corvo, L., Pastore, L., Mastrodascio, M., Cepiku, D. (2022). The social return on investment model: A systematic literature review. *Meditari Accountancy Research, 30*(7), 49–86.

Damtoft, N. F. et al. (2023). A critical perspective on the measurement of social value through SROI. En *Social Value, Climate Change and Environmental Stewardship: Insights from Theory and Practice* (pp. 13-32). Springer International Publishing.

Delfa, B. & Ballesteros, C. (2020). *La medición del retorno social del Aprendizaje y Servicio en la universidad*. Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/47453

Ebrahim, A. & Rangan, V. K. (2014). What impact? A framework for measuring the scale and scope of social performance. *California management review*, 56(3), 118-141.https://doi.org/10.1525/cmr.2014.56.3.118
ECODES (2016). *Medición de impacto social, ambiental y socioeconómico del proyecto de la nueva red de alcantarillado de la calle Joan de Alós de Barcelona*. Recuperado de https://ecodes.org/hacemos/cultura-para-la-sostenibilidad/medicion-y-evaluacion-de-impacto/medicion-del-impacto-social-ambiental-y-socioeconomico-a-traves-de-la-metodologia-sroi
ECODES (2017). *Análisis del retorno social y socioeconómico del Programa Ni un Hogar sin Energía de lucha contra la pobreza energética mediante la aplicación de la metodología SROI*. Recuperado de https://ecodes.org/hacemos/cultura-para-la-sostenibilidad/medicion-y-evaluacion-de-impacto/medicion-del-impacto-social-ambiental-y-socioeconomico-a-traves-de-la-metodologia-sroi.
ECODES (2020). *Identificación, descripción y cuantificación del retorno social y socioeconómico de las empresas de inserción de Aragón mediante la aplicación de la metodología SROI*. AREI. Recuperado de https://www.areinet.org/wp-content/uploads/2021/11/informe-sroi-arei-2.pdf.
Educo (2016). *Análisis del retorno social de la inversión (SROI) del programa de apoyo escolar* Recuperado de *(PAS)*.https://educowebmedia.blob.core.windows.net/educowebmedia/educospain/media/documentos/prensa/publicaciones/infome-pas-sroi-2015-rev-julio2016.pdf
Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Pitman.
Fujiwara, D. (2013). *A general method for valuing non-market goods using wellbeing data: three-stage wellbeing valuation*.
Fujiwara, D. (2015). The Seven Principle Problems of SROI. *Simetrica. Ltd,105*
Goldman, P. S. et al. (2020). Institucionalización y desinstitucionalización de la niñez 2: recomendaciones de políticas y prácticas para actores globales, nacionales y locales. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 606-633.
Grupo CIVIS (2012). *Guía para el Retorno Social de la Inversión (SROI)*. Adaptación al español de *A Guide to Social Return on Investment*. Cabinet Office, Reino Unido. Recuperado de https://www.fundacionpilares.org/publicacion/guia-para-el-retorno-social-de-la-inversion-sroi/
HM Treasury (2022). *The Green Book: Central Government Guidance on Appraisal and Evaluation*. UK Government. Recuperado de https://www.gov.uk/government/publications/the-green-book-appraisal-and-evaluation-in-central-governent.
Huete García, A. & Quezada García, M. Y. (2014). Análisis del Retorno Social de la Inversión en dos sistemas de apoyo a personas con gran discapacidad; asistencia personal y servicio residencial. *Revista española de discapacidad*, 2(1), 59-69.



3ie. (s.f.). *How evidence refocused improvements to early child care*. Recuperado de https://www.3ieimpact.org/evidence-hub/Evidence-impact-summaries/how-evidence-refocused-improvements-early-child-care.
3ie. (s.f.). *Strengthening the government's efforts to boost youth livelihoods*. Recuperado de https://www.3ieimpact.org/evidence-hub/Evidence-impact-summaries/strengthening-governments-efforts-boost-youth-livelihoods.
Ivalúa (2009). *Guía Práctica 5: Evaluación de impacto*. Generalitat de Catalunya, Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques. Recuperado de https://ivalua.cat/sites/default/files/2020-01/06_06_2017_14_05_29_Guia5_Impacto_diciembre2009_revfeb2009_massavermella.pdf(Ivalúa).
Lawlor, E. (2009). *Social return on investments: An approach to avoiding false economies*. Presentado en la Conferencia Anual de la UK Evaluation Society (UKES).
Maier, F., Schober, C., Simsa, R. & Millner, R. (2015). El SROI como método para la investigación evaluativa: Comprensión de méritos y limitaciones. *VOLUNTAS: Revista Internacional de Organizaciones Voluntarias y sin Fines de Lucro*, 26, 1805-1830. https://doi.org/10.1007/s11266-014-9490-x
Marzo Arpón, M. & Almazán Purti, E. (2020). El valor de la intervención socioeducativa: el SROI como herramienta de medida económica del impacto social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 74, 145-168.
Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2021). Real Decreto 1101/2021, de 10 de diciembre... *Boletín Oficial del Estado*, 296, 152214-152273. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-20481.
Millar, R. & Hall, K. (2013). Retorno social de la inversión (SROI) y medición del desempeño: Las oportunidades y barreras para las empresas sociales en la salud y la atención social. *Revista de Gestión Pública*, 15(6), 923-941. https://doi.org/10.1080/14719037.2012.698857
Mook, L., Li, Y., Maiorano, J., Ran, S., Armstrong, A. & Quarter, J. (2015). El retorno social de la inversión (SROI) como herramienta de medición de impacto social. *En L. Mook (Ed.), Accounting for social value* (pp. 249-259). University of Toronto Press.
Moroń, D., & Klimowicz, M. (2021). Using the social return on investment (SROI) as a measure of the effectiveness of social innovation projects implemented under public policies. *Social Enterprise Journal* , *17* (2), 302-327
Narrillos Roux, H. (2019). El método SROI en la evaluación económica de intervenciones sanitarias. En *Libro SROI* (pp. 19-40). Recuperado de https://weber.org.es/wp-content/uploads/2019/06/Libro-SROI-digital-1.pdf
Nicholls, J., Lawlor, E., Neitzert, E., & Goodspeed, T. (2012). *A Guide to Social Return on Investment (2nd ed.)*. The Cabinet Office.
Ortega Maldonado, M. & Corbey, M. (2018). *Social return on investment (SROI): A review of the technique. Journal of Economic and Financial Studies, 6(3), 1–18*.
Pólvora, P., Delfa Rodríguez, B. & De Cominges Sureda, B. (2023). *Revisión Documental de Informes de Medición de Impacto de Programas de Prevención a la Institucionalización de Niños/as.* The Social Consulting Agency y la Cátedra de Impacto Social de la Universidad Pontificia Comillas (*informe*).

Pólvora, P., Delfa Rodríguez, B., y De Cominges Sureda, B. *Informe de Valor Social PIPII 2023.* The Social Consulting Agency y la Cátedra de Impacto Social de la Universidad Pontificia Comillas, última modificación en 2023*(informe)*
Provivienda (2023). *Evaluación del impacto social y económico AMIZAR 2022-2023 (informe)*.
Proyecto Hombre (2021). *Informe del Retorno Social de la inversión (SROI) del proyecto INSOLA*.
Red Española para el desarrollo sostenible (REDS). (2022). *La presencia de la cultura en los informes de progreso sobre el cumplimiento de los ODS (Guía metodológica)*.
REDF (s.f.). *History*. Recuperado de https://redf.org/history.
Retolaza, J. L., Ruiz-Roqueñi, M., San José & Barrutia, J. (2014). Cuantificación del valor social: propuesta metodológica y aplicación al caso de Lantegi batuak. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria. Revista de Servicios Sociales*, 55, 17-33.
Ricucci, R. A., Balet Robinson, S., Molteni, G. & Serravalle, C. (2020). *Análisis del Retorno Social de la Inversión (SROI) de los Polos de Conocimiento de la Fundación Euskampus*. Stone Soup Consulting. Recuperados de https://www.euskampus.eus/system/files/2022-10/An%C3%A1lisis%20del%20Retorno%20Social%20de%20la%20Inversi%C3%B3n%20SROI%20de%20los%20Polos%20de%20Conocimiento.pdf
Roberts, G., et al. (2023). Protocolo para una evaluación realista y social del retorno de la inversión en el uso de resultados informados por los pacientes en cuatro programas de atención médica basados en el valor. *BMJ open*, 13(4), e072234.https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-072234
Samuelson, P. A. (1954). The pure theory of public expenditure. *Review of economics and statistics*, 36(4), 387-389. https://doi.org/10.2307/1925895
Servicio Navarro de Empleo-Nafar Lansare, Gobierno de Navarra, & Red2Red. (2022). *Informe Retorno Social de la Inversión (SROI) de la Reserva de Contratos*. Gobierno de Navarra. Recuperado de https://reservadecontratos.navarra.es/documents/8499502/8525755/informe_SROI_Reserva_Contratos.pdf/.
Social Value International (s.f.). *Social Value International*. Recuperado de https://www.socialvalueint.org/.
Social Value International (s.f.). *Standards and Guidance*. Recuperado de https://www.socialvalueint.org/standards.
Social Value UK. (s.f.). *Una evaluación del valor social del programa: "Generar futuro conectando la formación con el empleo"*. Recuperado de https://socialvalueuk.org/reports/evaluacion-del-valor-social-del-programa-generando-futuro.
The Cabinet Office (2012). *Guía para el Retorno Social de la Inversión (SROI)*. (Traducción y adaptación al español de "A Guide to Social Return on Investment").

UNICEF Office of Research - Innocenti. (s.f.). *Evidence Gap Map: Violence Against Children*. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/evidence-gap-map-violence-against-children.
Van IJzendoorn et al. (2020). Institucionalización y desinstitucionalización de los niños 1: Una revisión sistemática e integradora de la evidencia sobre los efectos en el desarrollo. *The Lancet Psychiatry*, 7(8), 703-720.
Yates, B. T. & Marra, M. (2017). Retorno Social de la Inversión (SROI): Problemas, soluciones... y ¿es SROI una buena inversión? *Evaluación y Planificación de Programas*, 64, 136-144.



1. Cataluña, Andalucía, Castilla y León, Madrid, Valencia, Canarias, Castilla la Mancha, Baleares y La Rioja.
2. El proyecto tuvo una duración total de 36 meses, desde enero de 2022 a diciembre de 2024. La medición de impacto se realizó tras el periodo de implementación de SOMOS VOZ, que tuvo lugar entre enero y diciembre de 2023.
3. ttps://www.unicef-irc.org/evidence-gap-map-violence-against-children/
4. https://www.3ieimpact.org/evidence-hub/Evidence-impact-summaries/how-evidence-re-focused-improvements-early-child-care#5446
5. https://www.3ieimpact.org/evidence-hub/Evidence-impact-summaries/strengthening-governments-efforts-boost-youth-livelihoods
6. Historia - REDF https://reservadecontratos.navarra.es/documents/8499502/8525755/informe_SROI_Reserva_Contratos.pdf/
7. Se atribuye esta idea a E. Lawlor (2009), mencionando su trabajo "Social return on investments: an approach to avoiding false economies" presentado en la Conferencia Anual de la UKES.
8. Se entiende como peso muerto la cantidad de cambios que se habrían dado, aunque el proyecto o actividad no se hubiera producido (Nicholls, J. et al., 2012).
9. Se entiende por atribución la cantidad de cambio fue debido a otras organizaciones o personas (Nicholls, J. et al., 2012)
10. El término displacement (desplazamiento) se refiere a la situación en la que los beneficios o impactos positivos de una intervención o proyecto pueden ser contrarrestados o reducidos por efectos negativos en otros lugares o en otros grupos de personas (Nicholls, J. et al., 2012).
11. Decrecimiento o caída se refiere a la tasa en la que los beneficios de un resultado disminuyen con el tiempo (Nicholls, J. et al., 2012)
12. Los Principios del Valor Social — Social Value International
13. Los Principios del Valor Social — Social Value International
14. A este respecto, Social Value International, tiene previsto el Lanzamiento del conjunto final de Normas para la Aplicación de los Principios de Valor Social en enero de 2026. El documento, "las Normas para la Aplicación de los Principios del Valor Social" nace como un recurso práctico que refleja las mejores prácticas en la gestión del impacto, el retorno social de la inversión (SROI) y la contabilidad del valor social. Este conjunto completo de normas esboza un marco de contabilidad y toma de decisiones que optimiza los impactos en el bienestar de las personas y el planeta. Normas y Orientación – Social Value International — Social Value International
15. La materialidad se refiere a la información cuya omisión podría afectar la decisión de los lectores o grupos de interés.

16. Para cada etapa se irá presentando un cuadro a título de ejemplo, de alguno de los diferentes resultados obtenidos. En concreto se seguirá al grupo de interés "profesionales".

17. HM Treasury. (2022). The Green Book: Central Government Guidance on Appraisal and Evaluation. UK Government. https://www.gov.uk/government/publications/the-green-book-appraisal-and-evaluation-in-central-governent

18. HEMERII (Herramienta de Medición de Riesgo de Institucionalización de la Infancia). HEMERII es un formulario compuesto por 29 ítems que representan 29 situaciones o circunstancias observables por los educadores que tienen contacto directo con los NNA. Cada ítem cuenta con una rúbrica específica para cada uno de los 4 niveles de riesgo posibles (sin riesgo, leve, moderado y grave), en donde se describe cómo debe presentarse dicha situación para cada nivel teniendo en cuenta tanto las variables de frecuencia y la intensidad en la que se presenta como la edad del NNA en la que se observa https://programapipii.org/innovaciones-somos-voz/herramienta/. Dado que HEMERII no constituye el objeto de estudio de este artículo, se hace referencia a ella únicamente con fines informativos.

Júlia Franch
Maite Marzo

Programas de prevención de las violencias basados en habilidades socioemocionales en infancia y adolescencia, con implicación familiar

Recepción: 21/01/2026 / Aceptación: 06/02/2026

Resumen

El siguiente artículo habla de las diferentes metodologías aplicadas en dos programas complementarios que tienen como objetivo la protección de la infancia, la adolescencia y sus familias, en un contexto de vulnerabilidad y exclusión social. Por un lado, el programa de habilidades socioemocionales pone su foco en fortalecer el bienestar psicológico de los niños, niñas y adolescentes, desde el trabajo de habilidades de autoconocimiento, gestión o regulación emocional, participación y expresión. Por otro lado, el programa de prevención de las violencias se centra en promover relaciones seguras en los diferentes entornos de relación de los niños, niñas y adolescentes para la identificación, detección, sensibilización y posible reducción de las múltiples violencias. Todo ello, orientado a crear una red de protección gracias a las conexiones con las diferentes profesionales de los servicios sociales, de educación, de salud y de la comunidad. Este artículo tiene por objetivo invitar al lector/a a conocer diferentes herramientas y experiencias para abordar, desde un prisma socioemocional y de prevención de toda forma de violencia, el acompañamiento de NNA y sus familias, por parte de los y las profesionales de la acción social. ¿Por qué leerlo? Ambos programas han demostrado tener una gran repercusión en la prevención de la institucionalización de la infancia y la adolescencia; los resultados que se presentan al final del artículo lo demuestran.

Palabras clave
Habilidades socioemocionales, prevención, violencias, acompañamiento, niños, niñas y adolescentes.

Violence prevention programmes based on social and emotional skills in childhood and adolescence, with family involvement

This article focuses on discussion of the different methodologies applied in two complementary programmes aimed at protecting children and adolescents and their families faced by a context of vulnerability and social exclusion. Firstly, the social and emotional skills programme aims to strengthen the psychological wellbeing of children and adolescents by working on self-awareness, emotional management or regulation, participation and expression skills. And, secondly, the violence prevention programme promotes safe relationships in the different environments in which children and adolescents find themselves in order to identify, detect, raise awareness and reduce multiple forms of violence. All of this is aimed at creating a protection network based on connections with different professionals in the social services, education, health and the community. The article encourages the reader to learn about different tools and experiences used by social action workers to provide support to children and adolescents and their families from a socio-emotional perspective aimed at preventing violence of all kinds. Why read it? As demonstrated by the results presented at the end of the paper, both programmes have had considerable impact on preventing the institutionalisation of children and adolescents.

Keywords
Social and emotional skills, prevention, violence, mentoring, children and adolescents.

Cómo citar este artículo:

Franch Salvadó, J. y Marzo Arpón, M. (2026).
Programas de prevención de las violencias basados en habilidades socioemocionales en infancia y adolescencia, con implicación familiar.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 86, p. 189-208.

ISSN 2339-6954

La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 dice: "El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión". Como sabemos, esto no siempre es posible y sería erróneo (y un poco cobarde) pensar que todos los niños, niñas y adolescentes (de ahora en adelante NNA) lo tienen. Pero sí podemos decidir poner la mirada de nuestro acompañamiento en la dignificación de sus derechos e intentar que su entorno sea lo más respetuoso posible.

Diferentes estudios nos hablan del impacto negativo que tiene en el desarrollo integral de los NNA la institucionalización, especialmente si es prolongada (Poole Quintana et al., 2022). La ausencia de vínculos estables y afectivos en las instituciones repercute directamente en el desarrollo cerebral y emocional de los NNA, afectando al desarrollo de la regulación emocional y la confianza, así como también a la capacidad de aprendizaje (Doyle & Cicchetti, 2017; Smyke et al., 2012; Bakermans-Kranenburg et al., 2011).

Los programas de habilidades socioemocionales y de prevención de las violencias se enmarcan en un contexto de vulnerabilidad social, de ruptura de vínculos familiares, de desprotección y de institucionalización

Los programas de habilidades socioemocionales y de prevención de las violencias se enmarcan en un contexto de vulnerabilidad social, de ruptura de vínculos familiares, de desprotección y de institucionalización. Es desde aquí cuando, además de una reparación del impacto ocasionado, toma tanta importancia el trabajo preventivo y la construcción de entornos afectivos de seguridad. Este es el propósito que ambos programas tienen, desde un enfoque de derechos: evitar la separación de los NNA de sus núcleos familiares, en todos aquellos casos donde es posible un fortalecimiento de los factores protectores.

Generar condiciones para que los NNA tengan relaciones seguras, figuras adultas disponibles (física y emocionalmente) y de confianza, para que desarrollen recursos en la gestión de conflictos y en el afrontamiento de situaciones de riesgo. Este objetivo se ha abordado a través de los centros socioeducativos (en adelante CSE), donde se ha trabajado desde un enfoque individual, familiar y comunitario.

El artículo expone los fundamentos teóricos, las metodologías que han tomado más protagonismo en cada programa y las experiencias que han tenido un impacto o resultado más positivo

El artículo expone los fundamentos teóricos, las metodologías que han tomado más protagonismo en cada programa y las experiencias que han tenido un impacto o resultado más positivo. Como se verá, los dos programas se han trabajado de una manera muy transversal en toda la programación de los distintos grupos de NNA, tanto en espacios más informales de acogida y merienda, en las asambleas al final de cada tarde y en dinámicas especialmente preparadas para trabajar la gestión emocional, la intimidad, la comodidad, la demanda de ayuda, etc.

Los profesionales de los diferentes CSE que han participado en este proyecto trabajan en constante coordinación con los diferentes profesionales del territorio, donde el vínculo con la comunidad ha sido cada vez más estable y continuo. Esta coordinación ha facilitado la realización de diferentes actividades conjuntas con la participación de los NNA, la vinculación y su autonomía en su propio territorio.



Para poder contextualizar mejor las experiencias que se presentan a continuación, explicaremos brevemente cómo funcionan las tardes con los grupos de NNA en los CSE. Una tarde cualquiera se inicia con un espacio de acogida, que incluye un tiempo para poder conocer y vincularse mejor con NNA del centro u otros grupos. La tarde continúa con un espacio más informal, donde meriendan y comparten preocupaciones o experiencias con el grupo. Seguidamente, se ofrece un espacio de estudio asistido, donde aquellos/as que tienen tareas del colegio o instituto pueden realizarlas y preguntar sus dudas. Este espacio se caracteriza porque ofrece recursos elaborados por el propio equipo educativo del centro que ayudan a vincularlos con su ámbito académico y a aprender de una manera diferente y más lúdica. También se les orienta con herramientas para una mejor organización en sus tareas y responsabilidades, así como a conocer nuevos recursos donde asistir, resolver preguntas sobre su futuro, etc. La segunda parte de la tarde se centra en la realización de dinámicas socioeducativas. Estas pueden ser actividades preparadas para acompañar a los NNA en su vertiente más emocional o actividades más movidas para trabajar la cohesión grupal y unos hábitos saludables, salidas culturales a la comunidad, otras de sensibilidad, etc.

A continuación, mostraremos diferentes experiencias de éxito, destacando el impacto que han tenido en los NNA, así como las competencias, aprendizajes y retos de los y las profesionales que se ponen en juego en cada uno de los programas. Mientras el Programa de habilidades socioemocionales se centra en aquellas dinámicas realizadas dentro del CSE o fuera, en la comunidad, en el Programa de prevención de las violencias es la edad el eje que marca la propuesta de actividades.

Programa de habilidades socioemocionales. Fortaleciendo el bienestar infantil

El Programa tiene como objetivos favorecer la construcción de la identidad personal, desarrollar las competencias emocionales, potenciar su autonomía y promover su bienestar integral

El Programa de habilidades socioemocionales tiene como objetivos favorecer la construcción de la identidad personal mediante el desarrollo de habilidades comunicativas, desarrollar las competencias emocionales facilitando una mayor gestión y afrontamiento de los retos en los NNA, potenciar su autonomía y promover su bienestar integral. Todo ello desde diferentes enfoques. El primero, desde la *resiliencia*, entendida como la capacidad de un individuo para afrontar, superar y salir reforzado de situaciones adversas o de estrés, manteniendo o recuperando su bienestar y funcionamiento psicológico (Masten, 2001). Siguiendo con la *teoría del apego*, donde las

relaciones afectivas seguras y el apoyo social se convierten en protagonistas del desarrollo emocional de los NNA. Bowlby (1988) definió el apego como un vínculo afectivo duradero que une a un niño/a con su cuidador principal, y que es fundamental para su desarrollo emocional y social saludable. También, en relación a la *teoría sistémica*, Martínez, Iraurgi y Galíndez (2014) explican que esta entiende que los individuos no pueden ser comprendidos de forma aislada, sino dentro de su contexto relacional, y que las dinámicas escolares, familiares y sociales son claves para entender el desarrollo y el bienestar de NNA.

Además de los enfoques mencionados, el de *interseccionalidad* y el de *interculturalidad* son especialmente importantes en los programas que comentamos. El primero trata de reconocer los diferentes ejes de opresión que atraviesan a los NNA y a las familias que se encuentran en situación de exclusión y de cómo estos influyen en su desarrollo emocional. Se trata de un estado de complejidad que condiciona la realidad familiar y la de los NNA, que no se puede generalizar al conjunto de participantes del centro, sino que hay que acompañar de manera individual. Esta idea la explica muy bien Crenshaw (1991) cuando define la interseccionalidad como una herramienta analítica que permite examinar cómo diferentes formas de discriminación —como el racismo, el sexismo, la clase social o la migración— interactúan simultáneamente y configuran experiencias complejas de desigualdad.

El segundo enfoque pone el foco en reconocer, respetar y valorar la diversidad cultural, consiguiendo una convivencia basada en el respeto mutuo, la comprensión y la superación de las desigualdades

El segundo enfoque pone el foco en reconocer, respetar y valorar la diversidad cultural, consiguiendo una convivencia basada en el respeto mutuo, la comprensión y la superación de las desigualdades. Desde nuestra experiencia, consideramos que este concepto puede ser algo utópico, por lo que preferimos hablar de transculturalidad. Esta mirada implica entender que las prácticas, las creencias y las formas de vida varían según el contexto cultural. Solo así podremos conocer el trasfondo cultural que influye en el desarrollo de cada NNA y en su manera de relacionarse con el entorno, respetar su identidad, apoyar y fortalecer su comunidad de origen, conocer y valorar las prácticas culturales, evitar los prejuicios y el etnocentrismo. La transculturalidad, tal como afirma Welsch (1999), no implica la fusión de culturas en una única, sino el tránsito y la interrelación dinámica entre ellas, permitiendo a los individuos participar de múltiples referencias culturales sin perder su identidad. En definitiva, no hablar desde nuestro marco, sino desde el suyo.

Las metodologías para conseguir todo esto serán las técnicas de resolución de conflictos, la facilitación del establecimiento de relaciones sanas y positivas con el trabajo de las habilidades sociales, la regulación y expresión de las emociones con herramientas de gestión emocional y el uso de actividades más vivenciales para que los NNA puedan conectar con sus propias emociones e interpretar su contexto.

Crecer sintiendo. Beneficios del trabajo emocional



El trabajo emocional consigue mejorar la regulación emocional de los NNA, aprendiendo a identificar, expresar y gestionar las emociones, las propias y las de su entorno, para también poderlas tener en cuenta en sus acciones. Una adecuada gestión emocional incide en la mejora de las habilidades sociales, en la resolución de conflictos y en la capacidad de los NNA y sus familias de adaptación ante adversidades.

Este trabajo también reduce las conductas disruptivas al promover competencias socioemocionales clave para la adaptación en contextos familiares o comunitarios, incidiendo en una reducción de intervenciones residenciales. Por otra parte, el trabajo emocional también fortalece el apego seguro y fomenta los vínculos con figuras de referencia, situación que comporta una reducción de ingresos de acogimiento (Doyle & Cicchetti, 2017; Stronach et al., 2013). A su vez, este desarrollo emocional sano previene problemas de salud mental, ya que reduce síntomas de ansiedad, estrés, depresión. Se sabe que los programas de educación emocional dan buenos resultados en la prevención de alteraciones psicológicas en la infancia vulnerable, que a su vez evitan respuestas institucionalizadoras reactivas (Takizawa et al., 2023; Akin & McDonald, 2018; Durlak et al., 2011).

El trabajo emocional consigue mejorar la regulación emocional de los NNA, aprendiendo a identificar, expresar y gestionar las emociones, las propias y las de su entorno

Fortalece el apego seguro y fomenta los vínculos con figuras de referencia, situación que comporta una reducción de ingresos de acogimiento

Experiencias de éxito

Los CSE se caracterizan por acompañar a NNA y sus familias en riesgo de exclusión social. Este acompañamiento es optativo en aquellos casos en que son las propias familias las que lo solicitan, pero obligatorio para aquellas familias derivadas desde los servicios sociales o los equipos de atención a la infancia y la adolescencia cuyos profesionales expresan una demanda explícita de intensificar el soporte para estas.

En el CSE, los grupos de NNA se suelen configurar por franjas de la misma edad, con una ratio de 10 NNA y una educadora de referencia, que favorece un acompañamiento más individualizado y cercano. En los grupos conviven muchas realidades diferentes, tanto culturales como religiosas y/o espirituales, así como con diferentes necesidades educativas, intereses y preocupaciones. Estas circunstancias de diversidad y riqueza aportan matices diferentes ante una misma programación para diversos grupos de edades, que los profesionales han de saber comprender y aprovechar para adaptarla y obtener el máximo potencial y beneficio, atendiendo las características del grupo de NNA.

A continuación, se explican algunas experiencias que han resultado satisfactorias, tanto desde la perspectiva de los y las profesionales como por la vivencia expresada por parte de los NNA y sus familias.

Dixit. Expresar mediante el juego

El juego y el material lúdico son una herramienta muy positiva para trabajar las habilidades emocionales con NNA. No solo les resulta más divertido, sino que en contextos de riesgo puede convertirse en un canal seguro para poder explorar las emociones y, gracias a ellos, expresarlas y regularlas (Solís García, 2019).

Un ejemplo de estas herramientas es el juego *Dixit*. Se trata de unas cartas que muestran imágenes, como si de metáforas visuales se tratara, que facilitan que los NNA puedan proyectar emociones, preocupaciones o vivencias difíciles de verbalizar. Estas imágenes favorecen la expresión simbólica, el autoconocimiento y la creatividad, en un contexto donde es posible que aparezcan bloqueos en la expresión emocional. Además, ayudan a poder elaborar una narrativa propia, tomando conciencia emocional, cuando en numerosas ocasiones los NNA pueden mostrarse desconectados de su propio estado emocional.

Las imágenes del Dixit han resultado ser positivas tanto en espacios individuales como grupales. En ocasiones, el NNA tenía que elegir de entre muchas cartas aquella o aquellas que más le interpelan, y en otras, la actividad consistía en adivinar la carta que creía que había elegido su compañero/a de grupo.

Se trata de un juego muy versátil que permite adaptaciones a todo tipo de situación, lo que lo convierte en una herramienta muy interesante para trabajar la expresión de las emociones.

KANJO

Kanjo es una herramienta (app) para reforzar el bienestar emocional. Los NNA al principio y al final de la tarde puntúan cómo se sienten en relación a unas emociones concretas. Con la información obtenida se puede conocer el estado emocional individual y del grupo. Kanjo también tiene una guía de emociones adaptada para las diferentes edades, con otros recursos como, por ejemplo, cuentos para trabajarlas.

Con esta aplicación, cada NNA crea su propio personaje, como si fuera un avatar. A su llegada al CSE, lo primero que hacen es dirigirse a las tabletas que tienen descargado Kanjo, para marcar su estado emocional al inicio de la tarde (cansancio acumulado, si están tranquilos o tienen preocupaciones, si

se han discutido, etc.). Además, existe la opción de pinchar un botón de demanda de ayuda. De la misma manera, al finalizar la tarde, pueden expresar cómo se van a casa, si están mejor o no, más tranquilos, etc. Todo ello queda registrado en la aplicación, donde cada referente puede ver los resultados y las demandas de ayuda de su grupo.



Para los y las NNA, marcar sus emociones en una figura, como si pudieran separarlas, sin necesidad de tener que compartirlo, si no quieren, facilita dedicarse un espacio para preguntarse cómo están, que es la base para poder tomar conciencia de sus propias emociones.

Actividades de la comunidad

No todas las actividades se realizaron en el espacio del CSE. El equipo educativo dedicó un tiempo inicial a contactar y descubrir recursos del territorio válidos e interesantes para los NNA y sus familias. Entendemos que es muy positivo y necesario que los NNA se sientan vinculados a su territorio. De forma progresiva, se fueron llevando a cabo actividades de forma conjunta con algunos de los recursos identificados, que permitieron a los NNA ampliar su círculo de amistades.

Una de las actividades que mejor funcionó fue asistir a la mesa de infancia y de juventud mensual del barrio donde participaba el CSE. Esta participación no solamente hizo posible conocer nuevos proyectos y agentes del territorio, sino que también posibilitó un verdadero trabajo en red. Al principio, era el equipo educativo quien compartía las necesidades de los NNA; al final del proyecto, fueron ellos y ellas mismas quienes pudieron explicar qué esperaban del barrio.

Esta participación fortalece el sentido de pertenencia y la identidad de los NNA, reconociéndose parte importante de un grupo (así como lo que se trata de conseguir en un CSE). La participación activa en la vida comunitaria permite a NNA construir un sentimiento de pertenencia, de ser reconocidos y valorados, lo que es clave para el desarrollo saludable de la identidad (Morata et al., 2025; Marzo et al., 2025; Moriche & Jiménez, 2018; de Juanas et al., 2018).

Y una última idea relativa a que la participación de los NNA y sus familias en actividades ya organizadas en el territorio, o su participación en estas durante el proceso de cocreación, consigue romper ciclos de soledad o desvinculación, construir nuevas redes afectivas y fomentar su autoconcepto positivo.

Emociones que transforman. Impactos en NNA y sus familias

Los NNA cuentan con fortalezas que el equipo profesional ha de ser capaz de detectar y de potenciar. Así, en el caso del programa de habilidades sociales, se ha visto necesario preparar algunos espacios seguros facilitadores de la expresión de las emociones. También cabe destacar la importancia de comenzar a trabajar desde estas fortalezas para elaborar los planes de acompañamiento.

Una de las fortalezas a destacar es su resiliencia

Una de las fortalezas a destacar es su resiliencia. Algunos NNA han mostrado un nivel de resiliencia sorprendente. Los NNA expuestos a situaciones adversas pueden mostrar una sorprendente capacidad para adaptarse cuando cuentan con apoyos adecuados (Madariaga, 2014). Estos suelen tener una percepción aguda de las injusticias y de las emociones propias y ajenas; en ocasiones muestran capacidades de liderazgo positivas, cuando han tenido el espacio y la confianza para ello y, desde una responsabilidad emocional, en muchas ocasiones consiguen tener un cuidado muy positivo con sus familiares y amistades. También se ha observado que NNA con experiencias negativas en su escolarización, pero con gran potencial para el aprendizaje, han sido capaces de volver a conectar con su ámbito académico y tener ilusiones para su futuro con el acompañamiento adecuado.

Las potencialidades podrían ser muchas más, pero cuando ponemos el foco en necesidades detectadas entre el grupo, se crea una dificultad a la hora de conectar con sus propias emociones

Las potencialidades podrían ser muchas más, pero cuando ponemos el foco en necesidades detectadas entre el grupo, se crea una dificultad a la hora de conectar con sus propias emociones. Es una realidad bastante compartida entre los diferentes grupos, aunque las razones sean múltiples: culturales, estrategias de hipoactivación en algunos de ellos y ellas, bloqueos emocionales.

Entre las aportaciones del programa de habilidades socioemocionales está la creación de unos espacios, tanto individuales como grupales, reservados para dedicarse tiempo a ellos y ellas mismas. Son espacios que les han ayudado a pararse, a preguntarse, a poner palabras para poder expresar sus emociones, a reconocerlas a través de sensaciones psicosomáticas, pero también a través de un pensamiento más racional. Ha sido un trabajo progresivo en el que se empezaba por las emociones más básicas, para avanzar, dependiendo de la edad, hacia otras más complejas.

Otra de las fortalezas a potenciar es la expresión

Otra de las fortalezas a potenciar es la expresión. Antes de empezar a trabajar en este programa, el equipo educativo llevó a cabo un trabajo previo de preparación del grupo para fortalecer los vínculos entre los NNA y generar el clima de respeto, confianza y seguridad para todos y todas, y favorecer así espacios donde compartir. En este sentido, también se vio la necesidad de disponer de más espacios informales y de tiempo libre. En los diferentes grupos de NNA vemos cómo en muchas ocasiones no tienen espacios para simplemente hablar, conversar de aquello que les ocurre o que les preocupe de forma libre. Se observa que en el entorno de los NNA, el espacio para



hablar de las tareas del colegio o del instituto es mucho mayor que el de un acompañamiento más emocional. Crear estos espacios favoreció, por una parte, que los profesionales se pudiesen acercar de forma diferente a los chicos y chicas y establecer vínculos más transformadores y, por otra parte, que los NNA pudiesen expresar de forma libre y espontánea la expresión de sus emociones.

A veces, nos afanamos en preparar grandes dinámicas o actividades que cumplan con objetivos propuestos, tanto individuales como grupales, y son importantes, pero también lo es dejar espacios menos guiados y más naturales para que ellos y ellas puedan sentirse cómodos/as, otros para que puedan cogestionar y ponerse de acuerdo entre todas… Este tipo de espacios ha resultado muy interesante y satisfactorio para vehicular la gestión de emociones de forma espontánea, pero también hemos comprobado que es clave que el profesional sea un referente claro para el grupo, capaz de generar el apego necesario al que aferrarse y en el que confiar.

Autores como Casey, Jones y Hare (2008), Cozolino (2014) o Shonkoff y Phillips (2000) nos hablan de que el apego es fundamental durante los primeros años de vida. Cuando nacen, los niños y niñas solamente tienen desarrollado un 25 % de su cerebro. Cuando cumplen los 2 años, este lo está en un 75 % y, a los 5 años, ya llega al 90 %. Se considera que esta edad es de absorción intensa y, por lo tanto, el vínculo afectivo con las figuras adultas de referencia (madre, padre, tutora o persona cuidadora) resulta muy importante para lograr establecer una base segura para su desarrollo, no solamente cognitivo, sino también emocional. Es en este punto que debemos reflexionar sobre cómo tratamos a los NNA; a veces, podemos hacerlo como si fueran adultos, cuando todavía están desarrollando su cerebro. ¿Exigimos algo que todavía no pueden procesar? Biológicamente hablando, todavía están desarrollando su capacidad para regular emociones, pensar en sus consecuencias o controlar sus impulsos. Todavía no tienen las herramientas neurológicas para gestionar como podría hacerlo una persona adulta. Una realidad que sería para todos y todas; además, hace falta sumar las condiciones de su entorno (como siempre) y si no disponen de estabilidad y, al contrario, están expuestos a posibles violencias y opresiones, todo ello puede marcar profundamente su desarrollo del cerebro y la capacidad de relacionarse.

Programa de prevención de las violencias. Tomando la palabra

Entre los objetivos más importantes de este segundo programa se encuentran prevenir y detectar situaciones de violencia, aportando estrategias para que los NNA reconozcan los diferentes tipos de violencia en los diferentes con-

textos, tanto familiares como escolares o comunitarios, usando sus redes de apoyo, desarrollando sus habilidades de comunicación y verbalización, facilitando una posible demanda de ayuda… Otro de los objetivos del programa es fomentar el buen trato y la creación de entornos seguros, promoviendo relaciones de confianza y seguras, tanto con otros NNA como con sus familias y profesionales que les acompañan. Por último, actuar ante casos de maltrato o abuso, capacitando a los y las profesionales (tanto educadores/as, psicólogos/as u otros agentes comunitarios) para la detección, el acompañamiento y la activación de protocolos ante una situación de violencia.

Se trabaja para romper ciclos de violencia desde la prevención, empoderar a los NNA para ser verdaderamente activos en su protección y construir una comunidad protectora gracias al trabajo en red con las familias, los servicios sociales, recursos de salud y de la comunidad, colegios e institutos.

Destaca el enfoque de derechos de la infancia, ya que la protección contra cualquier forma de violencia se entiende como un derecho fundamental y es nuestra responsabilidad garantizarlo

En este programa destaca el enfoque de derechos de la infancia, ya que la protección contra cualquier forma de violencia se entiende como un derecho fundamental y es nuestra responsabilidad garantizarlo. Un segundo enfoque pone énfasis en la atención primaria, en fortalecer las competencias individuales y los entornos seguros para los NNA y actuar antes de que la violencia ocurra. Y el enfoque sistémico también orienta este programa, por entender que los NNA no existen de forma aislada y les influyen diferentes sistemas, por lo que la intervención con ellos y ellas y sus familias debe ser interdisciplinar y coordinada.

Los enfoques de interculturalidad y la interseccionalidad que ya comentamos en el programa de habilidades socioemocionales también están presentes en este programa. Hablamos de una interseccionalidad que explica que las situaciones de violencia o vulnerabilidad que vive un NNA no solo son resultado de circunstancias personales, lo son de factores económicos, culturales, sociales y estructurales. En este programa toma una gran importancia no culpabilizar a los NNA y verlos como sujetos de derechos que pueden estar atravesados por desigualdad de género, racismo, LGTBIfobia, falta de redes de apoyo, violencia, capacitismo, exclusión social, situación administrativa, discriminación religiosa… Explicándoles esto es cuando verdaderamente conseguimos darles el protagonismo que deben tener en sus vidas y decisiones.

Para finalizar, se incluye el enfoque del buen trato, tratando de conseguir relaciones basadas en el cuidado, la escucha y el acompañamiento. “El buen trato no es solo la ausencia de maltrato, sino una actitud activa de cuidado, protección y reconocimiento de la dignidad del niño, que debe impregnar todas las prácticas profesionales e institucionales.” (Barudy y Dantagnan, 2005). Barudy es un autor muy interesante que, desde la intervención social sistémica, la prevención y el tratamiento del maltrato infantil, realiza formaciones e investigaciones con la mirada transcultural de la que hablábamos.

En cuanto a las metodologías que predominan en este programa, también los materiales lúdicos y el juego, como por ejemplo cartas, cuentos, imágenes o dinámicas corporales, son recursos muy interesantes para la expresión emocional y la comunicación. El trabajo de educación emocional está muy presente, como la participación, promoviendo una experiencia más directa y vivencial. Las dinámicas de grupo se convierten en un espacio de protección, de escucha y de cuidado mutuo. Todas las actividades planteadas se deben realizar en círculos de seguridad y confianza e intentando generar redes afectivas positivas, donde se utilizan dinámicas que parten de lo más cotidiano de los NNA, de lo simbólico, para fomentar la expresión libre y la reflexión personal. El diálogo también será una herramienta utilizada en este programa, promoviendo una reflexión más guiada entre los y las adolescentes con preguntas como: ¿Cuándo me siento seguro/a? ¿A quién puedo pedir ayuda? ¿Qué es el buen trato?



Todas las metodologías se aplican de manera transversal, integrándose en la programación diaria y no solamente en alguna de las sesiones, y se adaptan a la edad de cada grupo, su ritmo, las necesidades individuales y el contexto cultural

Todas las metodologías se aplican de manera transversal, integrándose en la programación diaria y no solamente en alguna de las sesiones, y se adaptan a la edad de cada grupo, su ritmo, las necesidades individuales y el contexto cultural.

Tejer vínculos, prevenir violencias

Las diferencias culturales, origen, creencias, lenguajes y costumbres vuelven a ser algo a tener en cuenta en el desarrollo de este programa y la preparación de espacios para los NNA. El enfoque transcultural vuelve a aparecer de manera transversal; debemos comprender cómo se manifiestan las diferentes violencias para poder abordarlas de manera positiva. La escucha respetuosa y la validación de la experiencia cultural de cada uno de ellos y ellas deben permitir identificar formas de violencia encubiertas bajo costumbres culturales, algo que no siempre es fácil reconocer. Para intentar abordar las violencias sin barreras culturales, pueden funcionar de manera positiva materiales simbólicos, de diferentes lenguas y más visuales. El enfoque intercultural y transcultural reconoce que no todas las expresiones emocionales, disciplinarias o de protección tienen el mismo significado en todas las culturas, pero ninguna cultura justifica la vulneración de los derechos del niño (Ezekwem-Obi, Blythe & Grace, 2025). Trabajar desde una perspectiva transcultural implica respetar los marcos simbólicos de cada niño **y niña**, sin desatender las señales de sufrimiento, abuso o negligencia que puedan presentarse bajo formas diferentes a las habituales en el contexto occidental (Ortega et al., 2025).

Además, también es importante que los y las profesionales del ámbito social conozcamos cómo se expresa el trauma en la infancia. No todos los traumas son visibles; existen eventos puntuales que fácilmente pueden ser leídos como una experiencia traumática para los NNA, como podría ser un maltrato

Es importante que los profesionales del ámbito social conozcamos cómo se expresa el trauma en la infancia

físico, una guerra o algún tipo de violencia política. Pero también existen experiencias traumáticas acumuladas, aquellas que pueden no ser tan fáciles de observar, pero que, alargadas en el tiempo, en algunos casos incluso volviéndose crónicas, tienen un alto impacto en la infancia, la adolescencia y su desarrollo. Podrían ser un ejemplo de ello los insultos, la indiferencia o una desvalorización continua, negligencias, etc. Muchos traumas no provienen de hechos extremos, sino de la exposición repetida a experiencias de abandono emocional, negligencia o humillación que viven las personas. Estos microtraumas pueden ser igual o más dañinos que una experiencia traumática aguda (Van der Kolj, 2015).

No podemos correr el riesgo de que estas experiencias traumáticas no sean validadas emocionalmente

No podemos correr el riesgo de que estas experiencias traumáticas no sean validadas emocionalmente, así que también será nuestra responsabilidad conocer este tipo de violencias más instaladas y proponer actividades y espacios a los NNA sensibles al trauma que ayuden a reconocer que las conductas de estos pueden estar influenciadas por experiencias de violencia y de sufrimiento. Nos facilitará realizar este acompañamiento si podemos detectar algunos de los posibles efectos en los NNA, que serán diferentes según su etapa evolutiva. Una experiencia traumática puede afectar directamente a su autoestima, su autoconcepto positivo y su seguridad emocional. También tendremos en cuenta que la respuesta es tanto emocional como conductual, pudiendo aparecer desconfianza, hiperactividad, bloqueos, rabia, entre otras.

De esta manera, debemos intentar superar las etiquetas y las respuestas más reactivas para ir a una pregunta más importante: ¿Qué te ha pasado? Ser sensible al trauma no es preguntar '¿qué le pasa a este niño?', sino '¿qué le ha pasado?'. Muchos comportamientos difíciles en la infancia son adaptaciones a experiencias previas de dolor emocional, miedo o abandono. (Perry y Winfrey, 2021).

Experiencias de éxito

Compartimos a continuación diferentes experiencias de éxito tras la incorporación de este programa en el CSE, organizadas por edades.

Cuento *Annie y las sombras,* de Clara Salitges

Uno de los recursos que mejor resultado ha dado, especialmente con el grupo de los niños y niñas más pequeños, es un cuento creado por una de las educadoras del equipo educativo, Clara Salitges. El cuento, *Annie y las sombras,* habla de un pequeño hámster travieso que siempre quiere recorrer mundo, descubrir nuevos paisajes y animales en compañía de sus hermanas. Gracias a sus aventuras, los niños y niñas pueden descubrir cómo combatir la adversidad desde la vinculación afectiva, el apoyo de las personas que quieren

y desde la parentalidad positiva. El cuento también favorece la revelación de vivencias negativas y proporciona herramientas a los niños y niñas para poner palabras a todo aquello que les preocupa.



Los cuentos permiten a los NNA, especialmente en contextos de riesgo, dar sentido, reconocer emociones y explorar situaciones difíciles desde un lugar simbólico y seguro, y pueden convertirse en una herramienta protectora, reparadora y preventiva (Hoffman et al., 2019; Regev, Rosenau & Biran, 2015a; 2015b).

Siento que sí / Siento que no

La dinámica *Siento que sí / Siento que no* se basa en preparar un gran mural y pedir al grupo de niños y niñas de mayor edad que se sienten alrededor, formando un círculo. En ese momento aparecen papeles cortados con diferentes situaciones descritas, como: que mi padre me dé un beso en la mejilla, que mi amiga me insulte bromeando, que una persona que no conozco me toque el culo, que mi profesora me abrace, que la educadora me pregunte cómo estoy, etc.

Cada niño/a lee en voz alta una situación y entre todas se debe colocar en el espacio de "siento que sí", si se sienten cómodos con ello y, al contrario, en el "siento que no" cuando les provoca incomodidad. La dinámica, que ofrece situaciones que les puedan interpelar (teniendo en cuenta que ya conocemos al grupo), también facilita la expresión y comunicación.

Será interesante puntualizar que una misma situación puede sentirse cómoda para una persona e incómoda para otra. Conocer cómo se sienten sus compañeros y compañeras en cada una facilitará que puedan tenerlo en cuenta en sus acciones y ayudará a que las relaciones en el espacio del CSE sean respetuosas y seguras, posibilitando desde aquí trabajar todo lo demás.

La dinámica, además, invita a dar voz a los NNA, establecer sus propios límites y reflexionar sobre las figuras protectoras que tienen en su entorno, preguntándose: ¿A quién pido ayuda? Esta dinámica también es un primer paso para introducir de forma progresiva el trabajo de los protocolos de protección con ellos y ellas.

Clicks

El uso de objetos simbólicos como los "clicks" puede facilitar mucho la expresión tanto emocional como simbólica. Esta metodología funciona de manera muy positiva en los espacios individuales con los NNA, ya que les permite representar, a través de diferentes figuras de Playmobil, situaciones que les han ocasionado un gran impacto o situaciones que les preocuparan,

entre otras. Mientras tratan de colocar las escenas con las figuras, la expresión y verbalización de alguna situación de violencia se vuelve más fácil. Se pueden utilizar para reproducir diferentes contextos: hablar de las relaciones en casa, de sus compañeras en el colegio, en espacios públicos de su barrio o en actividades extraescolares, etc., y también para valorar su sentimiento de seguridad y confianza entre el grupo del CSE.

Esta actividad también resulta ser muy positiva para trabajar la gestión de conflictos con el grupo de adolescentes. A partir de representar con las figuras situaciones de conflicto que han ocurrido en su instituto o en otros espacios de convivencia, los y las compañeras han de intentar adivinar qué puede haber pasado y, conjuntamente, elaborar un "plan de actuación" para discutir y llegar a un acuerdo de qué pasos tomar para solucionar cada situación de conflicto.

Bye bye dramas! Sidastudi

Bye bye dramas! es un juego de cartas para debatir con los y las adolescentes los cuidados y los vínculos sexo-afectivos libres de dramas, aquello que consideran que es importante para sus vínculos, y ofrecer un espacio de educación sexual a través de la diversión y el respeto.

A partir de unas cartas con diferentes elementos (el corazón, la sexualidad, la mente, la vida social, las relaciones "tóxicas", los cuidados, los vínculos y los dramas), los adolescentes aprenden a construir relaciones seguras y satisfactorias, valorar el autocuidado y los cuidados interpersonales, conocer estrategias y trabajar la capacidad crítica, entre otras. El material se encuentra accesible en https://sl1nk.com/YdKXS

Cuando las voces se escuchan. Impactos del trabajo preventivo con NNA y sus familias

El juego traumático tiene una relación directa en cómo los niños y niñas procesan las experiencias dolorosas vividas

El juego traumático tiene una relación directa en cómo los niños y niñas procesan las experiencias dolorosas vividas. En los grupos, en muchas ocasiones, se detecta que algunos de ellos y ellas no disponen de espacios seguros para poder procesarlas.

Este tipo de juego, de carácter repetitivo, reproduce de manera literal o simbólica una situación traumática para un niño o una niña. Permite observar que el niño o la niña no está a gusto en el juego y, en ocasiones, aparecen elementos de miedo, violencia o abandono, o experiencias no integradas emocionalmente. Esta tipología de juego es una señal de alarma, en algunas ocasiones, para el equipo educativo, ya que permite detectar la falta de espacios de acompañamiento emocional en algunos de los niños y niñas.



El juego traumático no libera, no repara, no transforma, solo repite. Es el grito no verbal del niño/a que no ha podido hablar de lo que vivió ni sentirse acompañado (Van der Kolk, 2015).

Para acompañar estos espacios, lo que ha resultado más positivo son espacios grupales de juego libre y simbólico, que permiten en algunos casos construir un relato. Eso sí, aunque no fuera dirigido, sí seguía siendo importante el acompañamiento de la figura adulta de referencia, haciendo posible la transformación de un juego traumático a un relato.

También los cuentos han resultado ser una herramienta muy facilitadora para expresar malestares, a partir de formular preguntas acerca de cómo se sentirían siendo el o la protagonista de la historia, o materiales más vivenciales como un peluche de los secretos.

Un aspecto que, aunque no es novedoso, ha obtenido un gran resultado es el hecho de fortalecer el vínculo educativo. Realizar el acompañamiento desde un cuidado emocional, sosteniendo y protegiendo. Y este acompañamiento guarda una estrecha relación con la importancia de crear un ambiente acogedor y espacios seguros. Los NNA deben sentirse bien en ese espacio, y no será posible si este está desordenado, dejado o sucio. Dar importancia a todos los detalles también es cuidar.

Cuando pensamos en espacios, unos pueden ser solamente para NNA y otros, compartidos con sus familias, permitiendo el acompañamiento integral, pero a la vez teniendo en cuenta las necesidades de cada grupo. Mientras las actividades conjuntas con familias en grupos de niños y niñas fueron muy positivas, algunos grupos de adolescentes pidieron no compartir el espacio del CSE con sus familias.

En las situaciones en que la violencia pasa a formar parte de la cotidianeidad de los NNA, llega un momento en el que la aceptan como parte inevitable de sus relaciones, resignándose a ella, e incluso no perciben las agresiones como injustas. Esta normalización debilita su capacidad de protegerse y buscar ayuda (Frøja Storm-Mathisen, 2025; García Peña, 2021).

En un contexto donde los NNA pueden dejar de identificar la violencia como tal y percibirla como algo normal en su entorno, donde la violencia ni se nombra, ni se debate y hasta puede llegar a justificarse, toma más importancia todavía el trabajo de los y las profesionales del ámbito social descritos en el Modelo SOMOS VOZ. En el marco de este programa, hemos trabajado mucho en dar a los NNA toda la información posible para hacerlos y hacerlas responsables de sus decisiones, y dar a conocer el protocolo de protección ha sido clave. Se decidió adaptarlo (accesibilidad en el lenguaje) para que pudieran comprenderlo mejor. Además de conocer los pasos a seguir, también es muy importante realizar dinámicas relevantes y pertinentes que hablen de los derechos de la infancia. Si no conocen qué derechos tienen, ¿cómo van a

El profesional ha de trabajar de forma preventiva las posibles situaciones de violencia y proveer a los NNA de recursos y estrategias para saber cómo actuar y a quién dirigirse en caso de necesidad

poder denunciar si no son garantizados? Más allá del trabajo que hicimos de los protocolos de prevención y protección del CSE, resultó muy interesante mostrar a los y las adolescentes recursos específicos en el barrio, donde poder ir a informarse.

Finalmente, en este programa, también se incluye la perspectiva de género. Los profesionales trabajamos, mediante diferentes dinámicas, las siguientes cuestiones, de forma transversal: que la violencia no afecta de la misma manera a niños y a niñas, que tenemos que recordar los roles impuestos en las niñas, la posibilidad de invisibilización del sufrimiento en los niños, que deben conocer modelos diversos desde la libertad y alejarnos de los estereotipos de género, además de sumar la intersección del género a otras opresiones que ya viven. Especialmente en los grupos de adolescentes, los espacios no mixtos en algunos momentos puntuales fueron muy positivos para la expresión emocional.

Ser voz, refugio y puente. La profesional socioeducativa

Una segunda competencia hace referencia a explorar y conocer los recursos del territorio donde los NNA y las familias se pueden dirigir para exponer sus dudas, malestares, situaciones complejas

En este último apartado, reflexionamos sobre las competencias profesionales que debemos desarrollar y/o fortalecer para que el acompañamiento a NNA y sus familias sea lo más positivo posible.

Una primera competencia es que el o la profesional ha de trabajar de forma preventiva las posibles situaciones de violencia y proveer a los NNA de recursos y estrategias para saber cómo actuar y a quién dirigirse en caso de necesidad. Al reconocer que existe la violencia institucional y que, teniendo en cuenta los impactos negativos que produce la institucionalización en la infancia y la adolescencia, nuestra responsabilidad pasa por realizar la mayor prevención posible.

Una segunda competencia hace referencia a explorar y conocer los recursos del territorio donde los NNA y las familias se pueden dirigir para exponer sus dudas, malestares, situaciones complejas, ya que el acceso a la información para muchos de ellos y ellas es una barrera. Así, el profesional tiene la responsabilidad de informar y/o acompañar, cuando sea necesario, de la existencia de estos recursos próximos en el territorio, como medida de protección. Unido a esto, el trabajo en red y la interdisciplinariedad deberán mantenerse de manera transversal en toda intervención.

La competencia profesional pasa también por participar en formaciones que mejoren la capacitación del equipo profesional

La competencia profesional pasa también por participar en formaciones que mejoren la capacitación del equipo profesional. En el marco del Modelo SOMOS VOZ, realizamos formaciones específicas sobre habilidades parentales positivas, perspectiva sistémica, la Ley Orgánica de Protección Integral a la

Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPIVI), protección a la infancia y acompañamiento educativo en entornos domiciliarios.



Y, para finalizar, algunos retos que emergen de la implementación de los programas y que se considera imprescindible abordar para sostener un trabajo preventivo son: reducir la alta rotación de los equipos, porque afecta a la necesaria generación de vínculo y confianza estable que se ha crear entre los NNA, sus familias y los profesionales —sobretodo, cuando se trabajan temas tan sensibles—, formación continuada y espacios de reflexión y de supervisión como recursos de cuidado del profesional y, a la vez, mejora de la práctica educativa.

En otra línea, también tenemos como retos: trabajar en constante coordinación con recursos de servicios sociales, servicios de salud mental, servicios educativos, jurídicos y comunitarios, realizar un acompañamiento único e individualizado, sin generalizar, y respetar el ritmo y las decisiones de los NNA desde el acompañamiento en su proceso.

Para acabar, tomar conciencia de la gran responsabilidad que tenemos. Si los NNA nos piden ayuda, debemos brindarles ese apoyo y protección, porque si hay una verbalización, pero no obtienen ninguna respuesta, es muy probable que no vuelvan a pedir ayuda.

Júlia Franch Salvadó
Educadora social
franch.jul@gmail.com

Maite Marzo Arpón
Profesora contratada doctora
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Universidad Ramon Llull
mmarzo@peretarres.org

Bibliografía

Akin, B. A. & McDonald, T. P. (2018). Parenting intervention effects on reunification: A randomized trial of PMTO in foster care. *Child abuse & neglect*, *83*, 94–105. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.07.011

Bakermans-Kranenburg, M. J., Steele, H., Zeanah, C. H., Muhamedrahimov, R. J., Vorria, P., Dobrova-Krol, N. A., Steele, M., van IJzendoorn, M. H., Juffer, F. & Gunnar, M. R. (2011). Attachment and Emotional Development in Institutional Care: Characteristics and Catch-Up. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *76*(4), 62–91. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00628.x

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.

Bowlby, J. (1988). *Apego y pérdida: El apego* (vol. 1). Paidós.

Casey, B., Jones, R. y Hare, T. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1124*(1), 111–126. https://doi.org/10.1196/annals.1440.010

Cozolino, L. (2014). *The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing social brain* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241–1299.

De Juanas Oliva, Á., Castilla, F. J. G. & Bravo, A. E. R. (2018). Prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables: implicaciones educativas. En *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 39-59). Universidad de La Rioja

Doyle, C. & Cicchetti, D. (2017). From the Cradle to the Grave: The Effect of Adverse Caregiving Environments on Attachment and Relationships Throughout the Lifespan. *Clinical psychology: a publication of the Division of Clinical Psychology of the American Psychological Association*, *24*(2), 203–217. https://doi.org/10.1111/cpsp.12192

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Ezekwem-Obi, A., Blythe, S. & Grace, R. (2025). "Your culture is in you": cultural identity and connection for children from culturally diverse backgrounds in care: a scoping review of child perspectives. *Child Protection and Practice*, *5*, Article 100134. https://doi.org/10.1016/j.chipro.2025.100134

Frøja Storm-Mathisen, (2025). 'Violence is completely normal': Managing Violence Through Narrative Normalization, *The British Journal of Criminology*, Volume 65, Issue 1, January 2025, Pages 37–53, https://doi.org/10.1093/bjc/azae030

García, F. J., Ortega, N. y García, J. (2013). *Infancia en centros de protección. Experiencias subjetivas y trayectorias vitales*. Observatorio de la Infancia.



García Peña, L. (2021). Infancias vulneradas: violencia infantil, irrepresentabilidad y normalización en Aguilar, S., Herrera, M. & Monge E. *Confluenze. Rivista Di Studi Iberoamericani*, *13*(2), 158–182. https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/12520

Hoffman, M. L. & Saltz, E. (2020). Using bibliotherapy to support emotional regulation in childhood trauma: Evidence and mechanisms. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 13(2), 181–193.

Madariaga, J. M. (Ed.). (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia: ampliando ámbitos y prácticas*. Gedisa Editorial.

Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I. y Galíndez, E. (2014). *Terapia familiar sistémica: Principios, herramientas y aplicaciones clínicas*. Desclée De Brouwer.

Marzo, T., Palasí, E. & Morata, T. (2025). *Prevención de la institucionalización de la infancia: el ocio, el deporte y la cultura como contextos para la construcción de redes de protección*. Paper presented at I Seminario Internacional La diversidad cultural en centros de ocio educativos, Spain.

Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

Morata, T., Palasí, E. & Enjuanes, J. (2025). Ocio, comunidad y resiliencia: Su potencial ante situaciones de soledad no deseada en jóvenes y adolescentes. In *Ciudades que cuidan y cuidamos: ecología, equidad, cohesión, diversidad y democracia* (p. 13). Los Libros de la Catarata.

Moriche, M. P. R. & Jiménez, S. I. V. (2018). Nuevos horizontes de ocio y participación infantil: construyendo ciudadanía desde los intereses y necesidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA). En *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 213-233). Universidad de La Rioja.

Nikolaou, I. & Tampakaki, M. (2019). The effects of bibliotherapy on social and emotional learning in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 189(6), 941–955.

Ortega, RM., Chang, OD., Ortega, MB., Teriberry, L., VanSickle, R. & Coulborn Faller, K. (2025). What cultural humility teaches us about protecting children. *Child Protection and Practice, 5*. https://doi.org/10.1016/j.chipro.2025.100178

Perry, B. y Winfrey, O. (2021). *What happened to you? Conversations on trauma, resilience, and healing*. Flatiron Books.

Poole Quintana, M., Larrañaga Martínez, KP., Ruiz de Huidobro de Carlos, JM., Álvarez Vélez, MI. y Martínez García, C. (2022). *Estudio de los centros de acogimiento residencial para niños, niñas y adolescentes en el ámbito de la protección en España*. Asociación Nuevo Futuro y Cátedra de los Derechos del Niño. Universidad Pontificia Comillas.

Regev, D., Rosenau, O. & Biran, Y. (2015a). A Storytelling in early childhood education as means of fostering resilience in children at risk. *Childhood Education*, 91(5), 374–381.

Regev, D., Rosenau, O. & Biran, Y. (2015b). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192.

Salitges, C. y Mongay, A. (2022). *Annie y las sombras*. Edelvives.
Shonkoff, J. y Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
SIDA STUDI. (2023). *Bye Bye Dramas*.
https://salutsexual.sidastudi.org/es/dinamica/230602-bye-bye-dramas-1
Smyke, A. T., Zeanah, C. H., Gleason, M. M., Drury, S. S., Fox, N. A., Nelson, C. A. & Guthrie, D. (2012). A randomized controlled trial comparing foster care and institutional care for children with signs of reactive attachment disorder. *The American journal of psychiatry*, *169*(5), 508–514. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2011.11050748
Stronach, E. P., Toth, S. L., Rogosch, F. & Cicchetti, D. (2013). Intervenciones preventivas y seguridad sostenida de apego en niños maltratados. *Desarrollo y psicopatología*, *25*(4 Parte 1), 919–930. https://doi.org/10.1017/S0954579413000278
Takizawa, Y., Bambling, M., Matsumoto, Y., Ishimoto, Y., & Edirippulige, S. (2023). Effectiveness of universal school-based social-emotional learning programs in promoting social-emotional skills, attitudes towards self and others, positive social behaviors, and improving emotional and conduct problems among Japanese children: a meta-analytic review. *Frontiers in Education*, *8*, Article1228269.
https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1228269
Van der Kolk, B. (2015). *El cuerpo lleva la cuenta: Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Eleftheria.
Welsch, W. (1999). Transculturality: The puzzling form of cultures today. In M. Featherstone & S. Lash (Eds.), *Spaces of culture: City, nation, world*, 194–213.



Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com

Intercambio

Miquel Salmerón
Íngrid Simó
Laura Real
Irene Solà

Adolescentes con trastorno de la conducta alimentaria: La función de la educación social en un hospital de día

Resumen

La relación entre la educación social y el ámbito de la salud mental aporta una mirada apreciativa que permite comprender al adolescente más allá del diagnóstico. Los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) afectan de manera significativa a la vida personal, familiar, social y educativa de los y las jóvenes, y requieren un abordaje interdisciplinario que contemple dimensiones clínicas y socioeducativas. El objetivo de este trabajo es analizar y describir el rol del educador o educadora social en un hospital de día de adolescentes con TCA, a partir de una revisión bibliográfica sistematizada de literatura científica, técnica y profesional. A través del análisis de las publicaciones consultadas, se identifican las principales funciones socioeducativas en este recurso asistencial, así como los elementos que configuran su aportación específica dentro del equipo interdisciplinar.

Palabras clave
Educación social, TCA, hospital de día, intervención socioeducativa.

Teenagers with eating disorders: the role of social education at a day hospital

The relationship between social education and the field of mental health provides insights enabling a better understanding of adolescents, one that transcends their diagnosis. Eating disorders significantly affect the personal, family, social, and educational life of young people, and require an interdisciplinary approach that integrates both clinical and socio educational dimensions. The aim of this study is to analyse and describe the role of the social educator in a day hospital for teenagers with eating disorders, based on a systematised bibliographic review of the scientific, technical, and professional literature. Through analysis of the reviewed publications, the main socio educational functions focused on in this care setting are identified, as well as the elements that shape the specific contribution of social education within the interdisciplinary team.

Keywords
Social education, eating disorders, day hospital, socio educational intervention.

Cómo citar este artículo:

Salmerón Medina, M., Simó, I., Real Gisbert, L. y Solà Caralps, I. (2026). Adolescentes con trastorno de la conducta alimentaria: La función de la educación social en un hospital de día.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 86, p. 211-227.

ISSN 2339-6954

Introducción

El presente artículo define la figura del educador/a social en un hospital de día de adolescentes con trastornos de la conducta alimentaria (TCA)

El presente artículo define la figura del educador/a social en un hospital de día de adolescentes con trastornos de la conducta alimentaria (TCA). En esta línea, se pretende construir un marco teórico en el que se desarrolle el concepto de TCA según las clasificaciones actuales, los factores de riesgo y de protección, y el recurso del hospital de día como unidad asistencial de hospitalización parcial. De esta manera, se pretende realizar una investigación en torno a la figura del educador/a social en el ámbito sanitario de atención a la salud mental.

La metodología empleada para la realización del artículo consta de una revisión bibliográfica rigurosa, analizando distintas fuentes de información escrita, como artículos científicos indexados, libros, guías y manuales, sobre el trastorno de la conducta alimentaria.

Las intervenciones más representativas de la profesión de la educación social en el ámbito de la salud mental van encaradas a promover la autonomía, las habilidades sociales, el crecimiento personal y la inclusión en la comunidad

Las intervenciones más representativas de la profesión de la educación social en el ámbito de la salud mental van encaradas a promover la autonomía, las habilidades sociales, el crecimiento personal y la inclusión en la comunidad de las personas, entre otras (Juanico & Ventura, 2017). Nuestra figura profesional tiene una tarea junto a la del trabajo psicológico y psiquiátrico, así como del trabajo social (entre otras disciplinas); intenta complementar la intervención terapéutica y clínica, situando el foco en la persona y no en su diagnóstico.

El Diagnostic Statistical Manual 5 (DSM-5) describe el TCA como una alteración persistente en la alimentación o en el comportamiento, el cual conduce a una alteración en el consumo o en la absorción de los alimentos, así como conlleva un deterioro significativo de la salud física o del funcionamiento psicosocial (APA, 2013). Los trastornos de la conducta alimentaria, de manera global, representan la tercera enfermedad de larga evolución o crónica más frecuente entre la población adolescente (López & Treasure, 2011; Ruiz-Lázaro, 2020). La Organización Mundial de la Salud (OMS) las ha caracterizado como enfermedades mentales de prioridad para niños/as y adolescentes, considerando el riesgo que implican para la salud.

Revisión de la literatura

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) define la adolescencia como la etapa del desarrollo humano comprendida entre los 10 y los 19 años, caracterizada por importantes cambios físicos, psicológicos, biológicos, cognitivos y sociales.

La adolescencia se puede definir como una etapa del ciclo de vida, como una etapa de muchos cambios y de desarrollo. Es un momento en el que se construye la identidad personal, que se relaciona con la integración y la aceptación de la propia imagen corporal, las expectativas y los proyectos futuros. Esto implica el hecho de aceptar las transformaciones físicas de la pubertad, redefinir las relaciones familiares, conseguir una independencia emocional y proyectar la identidad sexual.

La adolescencia se puede definir como una etapa del ciclo de vida, como una etapa de muchos cambios y de desarrollo

El entorno que rodea a las personas adolescentes puede favorecer su desarrollo positivo cuando proporciona experiencias positivas, apoyo y factores de protección (Scales & Leffert, 1999) y, de manera conjunta con el desarrollo de hábitos saludables, son promotores de la salud mental (Sant Joan de Déu Barcelona, 2021).

Podemos definir la salud mental como un estado de bienestar donde la persona tiene las capacidades y los recursos para afrontar las adversidades de la vida de forma resiliente. También puede definirse como un estado de bienestar emocional en el que la persona puede pensar, sentir y actuar ante la vida de forma plena (Clínic Barcelona, 2019).

Podemos definir la salud mental como un estado de bienestar donde la persona tiene las capacidades y los recursos para afrontar las adversidades de la vida de forma resiliente

La salud mental se puede medir a partir del bienestar subjetivo, percepciones y evaluaciones que las personas hacen sobre su vida y sobre la calidad de su funcionamiento (Keyes, 2005), el cual está compuesto por las tres dimensiones de bienestar: físico, mental y social (Keyes, 2002). Con el fin de fomentar la salud y el bienestar, es importante la protección ante una situación de adversidad, la promoción de un aprendizaje socioemocional y del bienestar psicológico, así como garantizar el acceso a una atención de la salud mental.

Clasificación de los trastornos de la conducta alimentaria

A continuación, se definen muy brevemente los TCA a través del DSM-5.

La anorexia nerviosa (AN): Se caracteriza por la restricción persistente de la ingesta energética que conduce a un peso corporal significativamente bajo en relación con la edad, el sexo y el desarrollo físico. Incluye tres elementos esenciales:

1. Restricción energética y peso significativamente bajo.
2. Miedo intenso a ganar peso o persistencia de conductas que interfieren en el aumento de peso.
3. Distorsión de la imagen corporal, influencia excesiva del peso en la autoevaluación o falta de reconocimiento de la gravedad del estado actual.

4. El DSM5 diferencia dos subtipos: restrictivo y atracones/purgas. La AN conlleva complicaciones médicas graves como alteraciones cardiovasculares, endocrinas, hematológicas y gastrointestinales, altamente prevalentes en adolescentes (Gibson et al., 2019).

La bulimia nerviosa (BN): Se caracteriza por episodios recurrentes de atracones acompañados de conductas compensatorias inapropiadas —vómitos autoprovocados, uso de laxantes o ejercicio excesivo— para evitar el aumento de peso. La autoevaluación se encuentra fuertemente influida por el peso y la figura corporal. Estos episodios deben producirse, de media, al menos una vez por semana durante tres meses (APA, 2013). A diferencia de la AN, las personas con BN suelen mantener un peso dentro del rango normal o ligeramente elevado.

El trastorno por atracones (TA - Binge Eating Disorder): Caracterizado por episodios recurrentes de ingesta excesiva acompañados de sensación de pérdida de control, pero sin conductas compensatorias posteriores. Suele asociarse a intensa culpa, malestar psicológico, deterioro funcional y riesgo elevado de comorbilidad afectiva. Actualmente, es uno de los TCA más prevalentes en población joven (Udo & Grilo, 2019).

El trastorno de evitación/restricción de la ingesta de alimentos (ARFID): Implica evitación o restricción significativa de la ingesta no explicada por falta de alimentos, prácticas culturales, anorexia o bulimia. La restricción puede deberse a:

- Desinterés por la comida,
- Aversión sensorial (textura, olor, color),
- Miedo a consecuencias aversivas (atragantamiento, vómito).

Produce pérdida de peso, deficiencias nutricionales o dependencia de suplementación. Es especialmente frecuente en población infantojuvenil y relevante en unidades especializadas (APA, 2013).

Pica: Consiste en la ingestión persistente de sustancias no nutritivas (papel, tierra, pelo, yeso, hielo, etc.) durante al menos un mes, inapropiada para el nivel de desarrollo y no culturalmente aceptada. Puede asociarse a carencias nutricionales, TEA o entornos de negligencia (APA, 2013).

El trastorno de rumiación: Se caracteriza por la regurgitación repetida de alimentos que pueden ser remasticados o escupidos, sin náuseas ni malestar gastrointestinal asociado. Produce impacto social, nutricional y emocional significativo (APA, 2013).

Trastornos alimentarios no especificados (OSFED): Incluyen cuadros clínicamente significativos que no cumplen todos los criterios de los trastornos anteriores. Pueden ser formas parciales, atípicas o en evolución y representan un porcentaje elevado en población adolescente atendida en dispositivos especializados (López & Treasure, 2011).

Factores de riesgo y factores de protección de los trastornos de la conducta alimentaria

La comprensión de los TCA requiere diferenciar con claridad los factores que incrementan la probabilidad de que un trastorno aparezca —los denominados factores de riesgo— de aquellos que participan en su evolución y mantenimiento una vez ya iniciado. En la literatura especializada se señala que el origen de los TCA es multifactorial, con la participación conjunta de variables biológicas, psicológicas, familiares y socioculturales (ACAB, 2022; Clínic Barcelona, 2019; López & Treasure, 2011). Sin embargo, no todos estos factores actúan en el mismo momento del proceso ni con la misma función. Los factores de riesgo propiamente dichos son aquellos que preceden a la aparición del trastorno y aumentan la probabilidad de desarrollarlo. Entre los factores individuales destacan la insatisfacción corporal, la preocupación excesiva por el peso y la figura, los rasgos de perfeccionismo, rigidez cognitiva, autoexigencia, autocrítica elevada, baja autoestima y un autoconcepto negativo, así como la presencia previa de dificultades alimentarias o la realización de dietas restrictivas a edades tempranas (ACAB, 2022; García & Quiles, 2021). En el ámbito familiar, pueden funcionar como factores de riesgo los estilos educativos basados en el control o la sobreprotección, la comunicación rígida, la elevada conflictividad o la presencia de comentarios frecuentes sobre el peso y la apariencia, junto con antecedentes familiares de TCA, trastornos afectivos o ansiedad (Clínic Barcelona, 2019; Generalitat de Catalunya, 2003). A nivel sociocultural, la presión hacia la delgadez, los ideales estéticos promovidos por los medios de comunicación, el uso intensivo de redes sociales y la participación en actividades con altas exigencias corporales —como la danza o la gimnasia— constituyen también factores que pueden aumentar la vulnerabilidad adolescente (Canals & AriJaVal, 2022). Finalmente, determinados acontecimientos vitales estresantes, como el acoso escolar, las críticas hacia la apariencia, los cambios puberales precoces, la experiencia de maltrato o abuso y las crisis vitales significativas, han sido reconocidos como elementos que elevan el riesgo de inicio de un TCA (López & Treasure, 2011; Generalitat de Catalunya, 2003).

En la literatura especializada se señala que el origen de los TCA es multifactorial, con la participación conjunta de variables biológicas, psicológicas, familiares y socioculturales. Sin embargo, no todos estos factores actúan en el mismo momento del proceso ni con la misma función

Una vez iniciado el trastorno, intervienen otros factores que no pueden considerarse estrictamente de riesgo, sino que participan en el desarrollo, consolidación y mantenimiento de la sintomatología. Entre ellos se encuentran la distorsión persistente de la imagen corporal, la rigidez cognitiva, las dificultades en la regulación emocional y el refuerzo negativo asociado a la reducción de la ansiedad después de las conductas compensatorias. También influyen los efectos neurobiológicos derivados de la desnutrición o los atracones, así como determinadas dinámicas familiares que, sin ser su causa inicial, pueden contribuir a sostener el ciclo del trastorno, como los patrones de sobreimplicación, evitación del conflicto o dificultades en la expresión emocional (ACAB, 2022; García & Quiles, 2021). A ello se añade un fenómeno

muy característico en la adolescencia: la falta de conciencia de enfermedad y la escasa motivación para el cambio, que dificultan significativamente la intervención y pueden prolongar la duración del trastorno (López & Treasure, 2011).

En contraste con los factores que incrementan el riesgo, existen también factores protectores que pueden disminuir la probabilidad de desarrollar un TCA o mitigar su impacto. Entre estos se incluyen una autoestima saludable, una imagen corporal positiva, habilidades sociales adecuadas, estrategias de afrontamiento eficaces, pensamiento crítico respecto a los mensajes corporales de los medios y un entorno familiar caracterizado por el apoyo emocional, la comunicación abierta y la expresión adecuada de afectos. Asimismo, mantener relaciones sociales que valoren la diversidad corporal y promuevan la aceptación y el respeto constituye un elemento fundamental de protección durante la adolescencia (Sant Joan de Déu Barcelona, 2023; Fundación IMA, 2023).

Los hospitales de día adolescentes

Los hospitales de día de adolescentes constituyen dispositivos de hospitalización parcial concebidos para ofrecer un tratamiento intensivo en salud mental sin necesidad de ingreso completo

Los hospitales de día de adolescentes constituyen dispositivos de hospitalización parcial concebidos para ofrecer un tratamiento intensivo en salud mental sin necesidad de ingreso completo. Se dirigen a jóvenes que presentan trastornos mentales graves y dificultades significativas en su funcionamiento familiar, social o escolar, en aquellos casos en que la intervención ambulatoria no resulta suficiente para garantizar su estabilidad clínica (Asociación Catalana de Profesionales de la Educación en el Ámbito Hospitalario, 2023; Generalitat de Catalunya, 2023). Estos recursos se inscriben dentro de la red pública de salud mental infantil y juvenil, y se configuran como una alternativa terapéutica que permite mantener los vínculos cotidianos del adolescente mientras recibe un abordaje especializado y pluridimensional (Generalitat de Catalunya, 2012).

El funcionamiento de un hospital de día se estructura a partir de un conjunto de intervenciones terapéuticas, clínicas, educativas y sociofamiliares, que se articulan de forma coordinada por un equipo interdisciplinar compuesto habitualmente por psiquiatras, psicólogos, enfermeras, terapeutas ocupacionales, nutricionistas-dietistas, trabajadores sociales, educadores/as sociales y profesorado (Generalitat de Catalunya, 2019; Sant Pere Claver, 2015). Lejos de centrarse únicamente en el seguimiento académico del alumnado, el hospital de día desarrolla una programación diaria que integra sesiones de psicoterapia individual y grupal, intervenciones de regulación emocional, actividades psicomotrices, acompañamiento durante las comidas, espacios de trabajo familiar, talleres psicoeducativos, dinámicas grupales y procesos de observación clínica continuada (San Pere Claver, 2023; Instituto de Asistencia Sanitaria, 2023). Estas acciones tienen como objetivo mejorar la estabilidad afectiva, promover estrategias de afrontamiento, trabajar las habilidades sociales, reforzar la autonomía personal y facilitar el retorno progresivo del adolescente a su vida cotidiana.

Dentro de este ecosistema terapéutico, la educación social desempeña un papel específico y complementario que resulta fundamental para el abordaje integral del adolescente. El educador/a social interviene en la vida cotidiana del joven, acompañándolo en aspectos que van más allá del síntoma clínico y que se inscriben en su desarrollo personal, relacional y comunitario. Su trabajo se centra en potenciar la autonomía, las habilidades sociales, la autoestima, la participación en la comunidad, la construcción de vínculos saludables y la adquisición de hábitos estructurados, tanto dentro del hospital como en los entornos naturales del adolescente (Juanico & Ventura, 2017; Bosch et al., 2014). Además, su presencia contribuye a comprender el impacto que el trastorno tiene en la vida cotidiana del joven, a identificar barreras y recursos en su contexto y a favorecer un acompañamiento respetuoso que facilite el proceso de cambio y recuperación.

El educador/a social interviene en la vida cotidiana del joven, acompañándolo en aspectos que van más allá del síntoma clínico y que se inscriben en su desarrollo personal, relacional y comunitario

Las acciones socioeducativas que se llevan a cabo en un hospital de día adoptan múltiples formas. Incluyen el acompañamiento emocional individual, la intervención en momentos de conflicto, el trabajo de límites y normas, la planificación del tiempo y las rutinas, la mediación en las relaciones con iguales y familia, el soporte durante las comidas —que en los TCA puede convertirse en un espacio de gran vulnerabilidad— y la coordinación con recursos comunitarios y socioeducativos. En este contexto, los talleres y las actividades lúdicas no son elementos accesorios ni meramente recreativos, sino herramientas con una función socioeducativa específica. A través de ellos se trabajan competencias emocionales, la cohesión grupal, las habilidades de comunicación, la gestión del ocio, la expresión creativa, el sentido de pertenencia y la capacidad de disfrute, elementos clave en la recuperación y en la reconstrucción de un proyecto vital saludable (Juanico & Ventura, 2017; Martínez, 2011). La educación social dota estos espacios de una intencionalidad pedagógica que permite transformar las actividades en oportunidades de aprendizaje, vínculo y crecimiento personal.

El hospital de día se configura como un entorno terapéutico comunitario donde se combinan la contención emocional, la intervención clínica y el trabajo socioeducativo

En su conjunto, el hospital de día se configura como un entorno terapéutico comunitario donde se combinan la contención emocional, la intervención clínica y el trabajo socioeducativo. Su objetivo no es únicamente estabilizar la sintomatología, sino también promover la autonomía, reforzar los vínculos significativos y facilitar la integración del adolescente en su entorno familiar, escolar y social. En este proceso, la figura de la profesional de la educación social se vuelve imprescindible para asegurar una mirada biopsicosocial que sitúe a la persona en el centro, vinculando los aspectos clínicos con los vitales y relacionales que forman parte del desarrollo adolescente.

Profesionales de la educación social en un hospital de día de adolescentes

El trabajo del profesional de la educación social en un hospital de día de adolescentes constituye un pilar esencial dentro del abordaje interdisciplinario de los TCA. Su intervención se articula a partir de la vida cotidiana del joven, desde donde se despliega una mirada socioeducativa capaz de complementar el enfoque clínico y terapéutico. El rol profesional no se limita a acompañar, sino que incorpora una serie de funciones específicas que permiten comprender la globalidad de la experiencia del adolescente y generar procesos de cambio sostenidos y significativos (Juanico & Ventura, 2017; Bosch et al., 2014).

El educador/a social desarrolla su tarea a partir de la creación de un vínculo educativo que facilita la expresión emocional, la confianza, la participación y la construcción de un espacio seguro

El educador/a social desarrolla su tarea a partir de la creación de un vínculo educativo que facilita la expresión emocional, la confianza, la participación y la construcción de un espacio seguro. Este vínculo constituye la base desde la cual se pueden trabajar aspectos fundamentales como la regulación emocional, la autoestima, el autoconcepto, la identidad personal, la relación con los iguales, la comunicación y la manera en que el adolescente afronta los retos de la vida cotidiana. El acompañamiento se despliega tanto en espacios formales —entrevistas, tutorías, sesiones grupales— como en espacios cotidianos —las comidas, los tiempos de descanso, las actividades de ocio—, donde puede observarse y comprenderse con mayor claridad el impacto real del trastorno en la vida diaria del joven. Desde aquí se interviene en la adquisición de hábitos, la organización del tiempo, la gestión del ocio, la convivencia grupal, el manejo de límites y normas y la participación en los espacios comunitarios.

Desempeña un papel central en el acompañamiento familiar, contribuyendo a mejorar los patrones para que las familias puedan sostener el proceso terapéutico desde un enfoque respetuoso, comprensivo y realista

Asimismo, el o la profesional de la educación social desempeña un papel central en el acompañamiento familiar, contribuyendo a mejorar los patrones de comunicación, a fortalecer los vínculos, a reducir dinámicas que favorecen el mantenimiento del trastorno y a ofrecer herramientas para que las familias puedan sostener el proceso terapéutico desde un enfoque respetuoso, comprensivo y realista. También realiza un trabajo comunitario orientado a vincular al adolescente con recursos educativos, culturales, deportivos o sociales que favorezcan la integración comunitaria y la continuidad del proceso de recuperación más allá del ámbito hospitalario (Bolarín, 2005; Bosch et al., 2014).

Todas estas funciones se acompañan de la participación activa del educador/a social en el diseño, la dinamización y la evaluación de actividades terapéuticas y talleres socioeducativos. Estos talleres, lejos de constituir meras actividades lúdicas, funcionan como escenarios pedagógicos que permiten trabajar competencias emocionales, habilidades sociales, cohesión grupal, pensamiento crítico, creatividad y la capacidad de disfrute. Son espacios donde se generan vínculos y se observa la interacción espontánea entre iguales, lo que proporciona información valiosa para el equipo interdisciplinar y facilita intervenciones ajustadas a las necesidades reales de los adolescentes (Martínez, 2011; Juanico & Ventura, 2017).

A pesar de la relevancia de este rol, el ejercicio de una práctica plenamente disciplinar dentro del hospital de día presenta dificultades que merecen una reflexión crítica. Uno de los retos más señalados por la literatura es la tendencia del contexto sanitario a priorizar las intervenciones clínicas por encima de las socioeducativas, lo que puede invisibilizar parte del trabajo del educador/a social o diluir su especificidad dentro del equipo (Gutiérrez & Quintanal, 2018). En ocasiones, el énfasis biomédico, la estructura jerárquica de los dispositivos sanitarios o la presión asistencial pueden limitar la autonomía del profesional de la educación social, dificultando la implementación de metodologías propias de la disciplina, como el trabajo comunitario, la pedagogía del cotidiano o la intervención centrada en las potencialidades. Además, la complejidad clínica de los TCA puede generar la expectativa de que todas las intervenciones tengan un impacto directo e inmediato sobre la sintomatología, lo que contrasta con los ritmos propios de la acción socioeducativa, orientada al acompañamiento, la construcción de confianza y la transformación progresiva del entorno, los hábitos y las dinámicas relacionales.

Otra dificultad reside en la necesidad de sostener un equilibrio entre la intervención individual, el trabajo grupal y la coordinación con el conjunto del equipo, evitando caer en funciones difusas o superpuestas con otros perfiles profesionales. Mantener una identidad disciplinar clara exige reconocer y comunicar de manera explícita la aportación específica de la educación social: su mirada contextual, su capacidad para intervenir en la vida cotidiana, su enfoque comunitario y su función de mediación entre el adolescente, la familia, la escuela y el entorno social. Esta reflexión resulta esencial para garantizar que el trabajo socioeducativo no quede reducido a tareas operativas, sino que se mantenga como un eje transformador que contribuye a la autonomía, la participación y la reconstrucción del proyecto vital del adolescente.

La presencia del profesional de la educación social en el hospital de día, por tanto, no solo amplía la intervención terapéutica, sino que la complementa y la humaniza. Su mirada holística permite comprender al adolescente más allá del diagnóstico, incorporando a la intervención dimensiones identitarias, relacionales y comunitarias que resultan imprescindibles para la recuperación y para la construcción de una vida con sentido más allá del trastorno. Esta aportación, situada en el cruce entre la salud y lo social, constituye una de las claves del valor añadido que la educación social ofrece en el ámbito sanitario.

La presencia del profesional de la educación social en el hospital de día no solo amplía la intervención terapéutica, sino que la complementa y la humaniza

Enfoque metodológico

La investigación se desarrolló a partir de una revisión bibliográfica sistematizada y de un análisis de contenido del corpus documental seleccionado. El proceso de búsqueda bibliográfica se llevó a cabo en diversas bases de datos académicas, repositorios universitarios y revistas científicas especializadas en educación social, salud mental y adolescencia. Las fuentes principales consultadas fueron Google Scholar, Dialnet, PubMed y distintos repositorios institucionales. Para identificar la literatura pertinente se emplearon palabras clave como "trastornos de la conducta alimentaria", "hospital de día adolescente", "educación social" y "salud mental". Se incluyeron publicaciones editadas entre los años 2000 y 2025, escritas en español, catalán o inglés, y que aportaran contenido relevante sobre TCA, adolescencia, intervención socioeducativa o el ámbito sanitario. Se excluyeron duplicados y documentos sin acceso a texto completo.

El análisis de contenido aplicado adoptó un enfoque mixto que combinó procedimientos deductivos e inductivos. La fase inicial del análisis partió de categorías preliminares elaboradas a partir de la literatura especializada en educación social y salud mental. Estas primeras categorías funcionaron como una estructura orientativa que permitía abordar aspectos como las funciones del educador o educadora social, las intervenciones propias de los hospitales de día, las competencias profesionales descritas en la literatura y los elementos centrales del acompañamiento socioeducativo.

Posteriormente, se realizó una codificación que permitió identificar cuestiones relacionadas con el acompañamiento emocional, la gestión de crisis, el trabajo con familias, la implicación del profesional en la vida cotidiana del adolescente, la necesidad de sostener el vínculo terapéutico y el papel del educador o educadora social en las dinámicas específicas de los TCA, incluidas las actividades grupales y la participación en los momentos de comida. La integración de estos elementos permitió refinar y ampliar el sistema categorial hasta dar lugar a una matriz final que articulaba categorías y subcategorías representativas del fenómeno estudiado.

La combinación de estos procedimientos permitió construir un enfoque metodológico sólido, transparente y sistemático, aportando un marco claro para la interpretación de los resultados. Este nivel de detalle contribuye a reforzar la validez del análisis y ofrece una base más robusta para comprender el rol del educador o educadora social en el ámbito sanitario de los hospitales de día para adolescentes con TC.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio revelan que la figura de la educación social complementa la visión holística sobre las dificultades y capacidades de los pacientes, enfatizando en los ámbitos sociocomunitarios sin desviarse de la vertiente sanitaria.

La figura de la educación social complementa la visión holística sobre las dificultades y capacidades de los pacientes, enfatizando en los ámbitos sociocomunitarios sin desviarse de la vertiente sanitaria

La persona educadora social se convierte en una figura de acompañamiento que puede apoyar a la persona en aspectos de su vida personal (a nivel de ocio, de educación, de orientación laboral, etc.), teniendo en cuenta sus características individuales (Balsells et al., 2017). Desde la educación social, se pueden trabajar pautas socioeducativas y acompañar en el malestar para generar cambios que ayuden a mejorar a nivel funcional y emocional. Además, se pueden promover las habilidades sociales y se puede realizar un acompañamiento en el proceso de mejora del autoconcepto y la autoestima. Se puede acompañar a la persona en su proceso y a buscar actividades y recursos fuera del ámbito hospitalario, convirtiéndose en un apoyo en la vinculación con recursos socioeducativos que ofrezca la comunidad, partiendo de sus motivaciones e intereses. Así pues, el abordaje de las necesidades de las personas se realiza en la comunidad, incorporando el trabajo familiar (en el domicilio) (Bolarín, 2005).

Desde la educación social, se pueden trabajar pautas socioeducativas y acompañar en el malestar para generar cambios que ayuden a mejorar a nivel funcional y emocional

Los resultados obtenidos en este estudio permiten identificar con claridad las funciones específicas que desempeña el educador o la educadora social en un hospital de día de adolescentes con trastorno de la conducta alimentaria. Aunque en la literatura se mencionan habilidades y competencias asociadas a la práctica socioeducativa, el análisis realizado en esta revisión bibliográfica apunta principalmente a una descripción detallada de las funciones profesionales, más que a un desarrollo explícito de las competencias o habilidades subyacentes. Por este motivo, los resultados se centran en exponer dichas funciones tal como aparecen reflejadas en las fuentes analizadas.

- Trabajar de forma coordinada y multidisciplinar con el equipo.
- Participar en reuniones con el equipo multidisciplinario.
- Crear un vínculo con las personas adolescentes y las familias.
- Generar espacios de estabilidad y seguridad.
- Apoyar: Situarse al lado de las personas ingresadas y reforzar la parte más emocional.
- Planificar y hacer un trabajo (intervención) individual y grupal.
- Organizar la dinámica diaria (gestionar el día a día) y en el momento de las comidas.
- Gestionar y resolver situaciones de crisis.
- Dinamizar y planificar actividades; redactar informes, actividades, talleres y tutorías.
- Realizar registros de asistencia y de seguimiento.

- Crear y gestionar talleres y actividades (terapéuticas y reflexivas): Trabajar las competencias y habilidades emocionales y sociales (el tipo de comunicación, la identificación y gestión de las emociones, la empatía, etc.), las habilidades de resolución de conflictos, la gestión del tiempo de ocio, la relación y la cohesión con el grupo de iguales. Acompañar en el proceso de mejora del autoconcepto y la autoestima. Trabajar en torno a los límites y normas.
- A través de la relación con el adolescente, ayudar a planificar y organizar su tiempo, identificar sus recursos (personales y del entorno) y sus capacidades, así como fomentar su implicación activa en el propio proyecto personal.
- Hacer y fomentar un trabajo comunitario: Inserción del adolescente a recursos socioeducativos y comunitarios de ocio, académicos, etc., partiendo de sus intereses y motivaciones.
- Hacer intervenciones con los miembros del núcleo familiar, reconociendo su singularidad: Reforzar los vínculos, potenciar la comunicación entre los miembros, introducir pautas en el domicilio, etc.

El profesional puede establecer un vínculo de acompañamiento, convirtiéndose en una figura de referencia y ofreciendo un modelo alternativo de interacción adulta

El profesional de la educación social puede establecer un vínculo de acompañamiento, convirtiéndose en una figura de referencia y ofreciendo un modelo alternativo de interacción adulta. Se trata de compartir el camino con la persona, respetando su propio ritmo y acompañándola en su proceso, sin apuros, pero sin detenciones (Juanico & Ventura, 2017). En este enfoque, la intervención se centra en la persona en su totalidad, más allá del diagnóstico o trastorno específico (Keyes, 2005).

Este acompañamiento puede iniciarse desde la participación en el proceso de recepción o realizando un seguimiento de su vida cotidiana, a través del apoyo, las visitas personalizadas, las entrevistas individuales, los talleres y las actividades grupales. Asimismo, es fundamental crear y facilitar espacios seguros donde las personas puedan abordar los temas que les preocupan e interesan. Es igualmente relevante ofrecer acompañamiento durante las comidas, fomentando la interacción y el apoyo, ya que estas situaciones pueden generar momentos de crisis o malestar. Todo ello, desde una perspectiva que valora la salud, priorizando el cuidado y evitando cualquier tipo de imposición. El trabajo a nivel individual y familiar puede facilitar la elaboración conjunta de un plan de acción (Pereira & Hernández, 2010; Reverter, 2005).

La presencia de educadores sociales en unidades terapéuticas es cada vez más indispensable

La presencia de educadores sociales en unidades terapéuticas es cada vez más indispensable. En el contexto de los trastornos de la conducta alimentaria, se evidencia un incremento en la prevalencia de casos, especialmente entre adolescentes, según la Fundación IMA (2023). Esta situación ha generado una mayor demanda de recursos terapéuticos, duplicando o triplicando en algunos casos el ingreso y la estancia en hospitales de día. Ante esta realidad, la pregunta sobre el reconocimiento de la figura del educador social en este tipo de unidades adquiere especial relevancia. Este reconocimiento es especialmente notable entre los profesionales que conforman los equipos multidisciplinarios, donde la opinión del educador social tiene un peso significativo en la toma de decisiones (Gutiérrez & Quintanal, 2018).

Según Ruiz (2022), la labor del educador social implica una estrecha coordinación con un amplio espectro de profesionales, tanto internos (psicólogos, psiquiatras, enfermeros, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, docentes) como externos (servicios comunitarios, familias, profesorado, otros educadores sociales). Sin embargo, a pesar de esta relevancia, persiste el desafío de visibilizar las competencias y funciones del educador social ante otros profesionales y agentes externos, con el objetivo de fortalecer la colaboración interdisciplinar y optimizar la atención a las personas con trastornos de la conducta alimentaria.

Conclusiones

Los resultados de esta revisión permiten comprender que la figura de la educación social aporta un valor esencial al abordaje de los TCA en un hospital de día de adolescentes, en la medida en que introduce una mirada socioeducativa que complementa y amplía la intervención clínica. Diversos autores destacan que la educación social, desde su perspectiva biopsicosocial, contribuye a situar a la persona en el centro de la intervención, más allá del diagnóstico, atendiendo a su historia, sus vínculos y su contexto vital (Juanico & Ventura, 2017; Gutiérrez & Quintanal, 2018). Esta mirada resulta especialmente necesaria en los TCA, donde la afectación no sólo se manifiesta en la relación con la comida, sino también en la identidad, la autoestima, la regulación emocional y las dinámicas relacionales del adolescente (López & Treasure, 2011; ACAB, 2022).

La figura de la educación social aporta un valor esencial al abordaje de los TCA en un hospital de día de adolescentes, en la medida en que introduce una mirada socioeducativa que complementa y amplía la intervención clínica

El papel de la educación social en el hospital de día implica intervenir en la vida cotidiana del adolescente, acompañando procesos de construcción personal, fortalecimiento del vínculo y adquisición de competencias sociales, emocionales y comunitarias. La literatura muestra que este acompañamiento cotidiano facilita la expresión emocional, reduce resistencias al tratamiento y contribuye a generar espacios seguros en los que el adolescente puede explorar su malestar y ensayar nuevas maneras de relacionarse (Bosch et al., 2014; Martínez, 2011). El vínculo educativo, entendido como una relación basada en la empatía, la disponibilidad y la presencia, se convierte en un elemento terapéutico fundamental que permite sostener el proceso de cambio y conectar la intervención sanitaria con la realidad vital del joven.

Asimismo, la educación social aporta una dimensión comunitaria decisiva. Su intervención no se limita al dispositivo hospitalario, sino que incluye la coordinación con recursos educativos, sociales y culturales que pueden favorecer la integración del adolescente en su entorno, reforzar su proyecto vital y facilitar una recuperación sostenible en el tiempo (Bolarín, 2005; Juanico & Ventura, 2017). Esta función se vuelve especialmente relevante en los TCA, trastornos en los que el mantenimiento del tratamiento y la reinserción en la vida cotidiana constituyen factores clave para evitar recaídas

(Generalitat de Catalunya, 2019). La intervención socioeducativa permite que el proceso terapéutico no quede circunscrito al espacio clínico, sino que se extienda a los contextos reales donde el adolescente vive y construye su identidad —la familia, la escuela, el grupo de iguales y la comunidad.

El acompañamiento familiar también representa uno de los ejes centrales de la aportación socioeducativa

El acompañamiento familiar también representa uno de los ejes centrales de la aportación socioeducativa. El educador o la educadora social intervienen para mejorar la comunicación familiar, reforzar vínculos, reducir dinámicas que pueden sostener el trastorno y favorecer pautas de convivencia más saludables, aspectos ampliamente señalados en las guías de tratamiento y prevención de los TCA (Generalitat de Catalunya, 2003; Grupo de Trabajo de la Guía de Práctica Clínica, 2009). Esta intervención permite alinear el trabajo clínico con la realidad relacional y emocional de cada familia, ofreciendo un puente entre el ámbito terapéutico y el cotidiano.

Sin embargo, los hallazgos de esta revisión también permiten identificar dificultades que atraviesan el ejercicio disciplinar de la educación social en el contexto sanitario. Diversos autores destacan que, en entornos altamente medicalizados, el énfasis biomédico puede diluir o invisibilizar la especificidad socioeducativa, relegándola a funciones operativas o poco definidas (Gutiérrez & Quintanal, 2018; Giménez, 2020). Esta dinámica puede dificultar la consolidación de una identidad profesional clara dentro del equipo interdisciplinar, así como limitar la implementación de metodologías propias de la educación social, como el trabajo cotidiano o la participación comunitaria. Del mismo modo, la complejidad clínica de los TCA puede generar la expectativa de respuestas rápidas centradas en la sintomatología, desconectadas de los ritmos propios del acompañamiento socioeducativo, que requiere tiempo, vínculo y espacios de construcción conjunta.

En conjunto, esta revisión permite concluir que la educación social aporta una visión integral y humanizadora al tratamiento de los TCA en hospitales de día, articulando la dimensión clínica con la emocional, la relacional y la comunitaria. Su intervención contribuye a reforzar la autonomía, la participación y la capacidad del adolescente para reconstruir un proyecto vital saludable más allá del trastorno. Este enfoque centrado en la persona y en su entorno, sustentado en una práctica reflexiva y coordinada, constituye una aportación imprescindible para garantizar un abordaje verdaderamente interdisciplinario y orientado hacia la recuperación plena.

Miquel Salmerón Medina
Educador social en el Hospital Clínic de Barcelona
misalmeron@clinic.cat

Íngrid Simó
Educadora social

Laura Real Gisbert
Educadora social en el Hospital Clínic de Barcelona

Irene Solà Caralps
Educadora social en el Hospital Clínic de Barcelona

Bibliografía

Asociación Catalana de Profesionales de la Educación en el Ámbito Hospitalario. (2023). Hospitales de día de adolescentes (HDA). https://www.acpeah.org/index.php?q=hospitals-dia-hda

Associació Contra l'Anorèxia i la Bulímia (ACAB). (2022). ¿Qué son los TCA? https://www.acab.org/els-trastorns-de-la-conducta-alimentaria/que-son-els-tca/

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

Balsells, M. À., Ciurana, A., Fuentes-Peláez, N. & Pastor, C. (2017). Monográfico I: Elementos para fomentar la participación significativa de los adolescentes en los centros educativos (Monográfico n.º 1). *Cátedra Educación y Adolescencia*. Universidad de Lleida.

Bolarín, M. J. (2005). Adolescencia, salud mental y educación social. *RES: Revista de Educación Social*, 3.

Bosch, F., Martín, E., Montiel, I., & Román, L. (2014). El paso por el Hospital de Día de Adolescentes de Santa Coloma de Gramenet, una experiencia resiliente. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (56), 155–175.

Canals, J., & Arija-Val, V. (2022). Factores de riesgo y estrategias de prevención en los trastornos de la conducta alimentaria. *Nutrición Hospitalaria*, 39(2), 16–26.

Clínic Barcelona. (2019a). Factores de riesgo para desarrollar un TCA. Portal Clínic Barcelona. https://www.clinicbarcelona.org/asistencia/enfermedades/trastornos-de-la-conducta-alimentaria/factores-de-riesgo

Clínic Barcelona. (2019). Salud mental en la infancia y la adolescencia: ¿Qué es la salud mental en la infancia y adolescencia? Portal Clínic Barcelona. https://www.clinicbarcelona.org/asistencia/enfermedades/salud-mental-en-la-infancia-y-la-adolescencia

Fundación IMA. (2023). Factores de protección para la promoción de la salud y la prevención de los trastornos de la conducta alimentaria. http://www.f-ima.org/es/factores-de-proteccion-para-la-prevencion

García, S. & Quiles, Y. (2021). Revisión sistemática de la eficacia de la terapia centrada en la compasión en trastornos de la conducta alimentaria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 21(2), 241–252.

Generalitat de Catalunya. (2003). Guía para educadores y educadoras en la prevención de los trastornos del comportamiento alimentario: Anorexia y bulimia nerviosas. Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya. (2012). Central de resultats: Àmbit de salut mental i addiccions. Dades 2012. Agència de Qualitat i Avaluació Sanitàries de Catalunya.
Generalitat de Catalunya. (2019). Guía para familias de personas afectadas por un trastorno de la conducta alimentaria (TCA). Taula de Diàleg per a la Prevenció dels Trastorns de la Conducta Alimentària
Generalitat de Catalunya. (2023). Hospitales de día para adolescentes. XTEC – Departament d'Educació. https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/nese-derivadas-de-situacio-de-enfermedad/hospitales-de-dia-por-adolescentes/
Gibson, D., Workman, C., & Mehler, P. S. (2019). Medical complications of anorexia nervosa and bulimia nervosa. *Psychiatric Clinics of North America*, 42(2), 263–274
Giménez, R. (2020). Por otra semántica del sujeto y el sufrimiento psíquico. *Educación Social: Revista d'intervenció Socioeducativa*, (75), 93–115.
Grupo de Trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre Trastornos de la Conducta Alimentaria. (2009). Guía de práctica clínica sobre trastornos de la conducta alimentaria. Ministerio de Sanidad y Consumo. Agència d'Avaluació de Tecnologia i Recerca Mèdiques.
Gutiérrez, R. & Quintanal, J. (2018). La educación social en el ámbito sanitario. *RES: Revista de Educación Social*, 27, 251–273.
Hospital Sant Joan de Déu Barcelona. (2021). Una mirada a la salud mental de los adolescentes: Claves para comprenderlos y acompañarlos (Informe FAROS n.º 12). FAROS Sant Joan de Dé
Institut d'Assistència Sanitària. (2023). Hospitals de dia d'adolescents i infantil i juvenil de salut mental. Generalitat de Catalunya. http://www.ias.cat/ca/contingut/salutmental/499
Juanico Sabaté, J. & Ventura Lluch, D. (2017). El educador social en el servicio de salud mental. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (66), 70–85.
Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222
Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539–548.
López G., C. & Treasure, J. (2011). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes: descripción y manejo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(1), 85–97.
Martínez, E. (2011). Hospital de día de los trastornos de la conducta alimentaria. *Psicopatología y Salud Mental*, 3, 33–35.
Organización Mundial de la Salud. (2023). Salud del adolescente. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health
Pereira, J. & Hernández, J. (2010). Protocolo de actuación en los trastornos de la conducta alimentaria. Servicio Canario de la Salud, Consejería de Sanidad, Gobierno de Canarias.
Reverter, F. (2005). Intervención del educador y la educadora social en el ámbito de la salud mental. *RES: Revista de Educación Social*, 3(11).

RuizLázaro, P. M. (2020). Guía de actuación ante los trastornos de la conducta alimentaria en la adolescencia en Atención Primaria. *Adolescere: Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 8(1), 64.e1–64.e7
Ruiz, L. (2022). La educación social como profesión emergente en el ámbito de la promoción de la salud. Universidad de Vigo.
Sant Joan de Déu Terres de Lleida. (2023). Área de salud mental infantil y juvenil: Hospital de día infantil y juvenil. Sant Joan de Déu. https://www.sjd-lleida.org/ca/centres/hospital-sjd-de-lleida-infantil-y-juvenil
Sant Joan de Déu Barcelona. (2023). Factores de protección frente a los trastornos de la conducta alimentaria (TCA). FAROS Sant Joan de Déu. https://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/factores-proteccion-frente-trastornos-conducta-alimentaria-tca
Sant Pere Claver. (2023). Hospital de día para adolescentes. Fundació Sanitària Sant Pere Claver. https://www.spcsalut.org/sm-hospital-dia.php
Sant Pere Claver. (2015). ¿Qué es un hospital de día para adolescentes? Grup Sant Pere Claver. https://www.santpereclaver.org/la-feina-dels-hospitals-de-dia-per-adolescents/
Scales, P. C. & Leffert, N. (1999). Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development. Search Institute.
Udo, T., & Grilo, C. M. (2019). Psychiatric and medical correlates of DSM-5 eating disorders in a nationally representative sample of U.S. adults. *International Journal of Eating Disorders*, 52(1), 42–50.



Libros recuperados, publicaciones

Escritos contrapsicológicos de un educador social

Josep Alfons Arnau
Granada: Biblioteca Social Hermanos Quero y primeravocal.org (2012)

Este libro supone la síntesis de la larga trayectoria profesional de Josep Alfons Arnau como terapeuta y educador social. Se trata de una obra póstuma que compila escritos anteriores, además de alguno elaborado a propósito de esta publicación, cuyo contenido podríamos resumir en tres ideas generales: la contrapsicología y la antipsiquiatría para entender el malestar; buenas y malas prácticas profesionales; y los efectos de la institucionalización de la infancia y adolescencia desamparada. La motivación de estos textos es contribuir al buen desarrollo de la educación social y de las ciencias psi, en contra de su papel de control social, y, por ende, ayudar a las personas que sufren a alcanzar un mayor bienestar.

Si bien la mayoría de los escritos son antiguos, estos abordan cuestiones contemporáneas. En los últimos años ha aumentado la preocupación por la salud mental —fuertemente afectada por la pandemia del COVID-19—, y Josep Arnau presenta las tesis de la antipsiquiatría para abordar esta problemática desde una óptica social. A su vez, el papel de la educación social —en el libro se advierte del peligro de su pasividad— es un asunto vigente, y prueba de ello es la reciente producción científica que versa sobre la ética, los retos y las competencias de esta profesión. Finalmente, el autor muestra su preocupación por la institucionalización de la infancia y adolescencia, un escenario muy patente, como refleja la Estrategia Estatal para un nuevo modelo de cuidados en la comunidad: Un proceso de desinstitucionalización (2024-2030) del Ministerio de Derechos Sociales.

Siguiendo a Josep Arnau, entendemos que la antipsiquiatría, y la contrapsicología como su extensión, tuvo un papel determinante en la denuncia de los malos tratos a los pacientes mentales y en la reivindicación de sus derechos. Un movimiento crítico que ha contribuido a desplazar la explicación biologicista e individualista del malestar hacia un marco social que afecta a la persona desde distintos ejes. Pero entre sus múltiples aportes, el autor destaca que “la más importante y útil de las aportaciones de la antipsiquiatría fue el considerar la libertad como terapéutica” (p. 40). Atendiendo a esta premisa, en el libro encontramos críticas al sistema de valores imperante en Occidente por su implicación en la gestación del malestar psicológico. Es decir, nos hallamos ante un sistema alienador que, vía sus axiomas aislantes, enajena a las personas provocando malestares que pueden detonar en problemas severos de salud mental.

A estos problemas sufridos, a menudo se les presenta la dispensación de medicamentos como solución única e indispensable. Una práctica criticada por Josep Arnau que, pese a reconocer su utilidad en ciertos casos, señala la necesidad del acompañamiento y la escucha para la recuperación del malestar. Este hecho, junto al control característico de los centros de acogimiento residencial de NNA —y de otros dispositivos de atención socioeducativa—, convierte a los educadores sociales en controladores normativos. Una praxis que, conforme al autor, relega a un segundo plano la intervención educativo-terapéutica, que debe ser el núcleo de la práctica socioeducativa. En esta línea, entiende como conflictiva aquella relación de trabajo sustentada en el autoritarismo y que escapa de la voluntad del beneficiario. "En esencia: para que las relaciones terapéuticas de asesoramiento educativo, de ayuda social y de mediación resulten efectivas, tienen como condición necesaria, aunque no suficiente, ser libremente aceptadas, y no pueden convertirse en relaciones de poder." (p. 142).

A la medicación como norma y al control total de los centros de acogimiento residencial, se le suma el estigma de vivir en una institución. Condiciones dadas en el seno de lo que Erving Goffman designaría como institución total que, pese a las buenas intenciones de sus profesionales, tiene efectos negativos en el bienestar de sus residentes por su carácter aislante. Pues como bien indica Josep Arnau, "la institucionalización de un menor en una residencia, aunque los profesionales lo hagan lo mejor posible, generará con una altísima probabilidad el llamado *síndrome de institucionalización*: baja autoestima, ansiedad, baja autonomía y problemas graves para la socialización" (p. 124). A esto, se suman las carencias de creatividad, espontaneidad y autonomía, fruto de la planificación y el control estricto de la institución.

Finalmente, me gustaría resaltar la propuesta planteada por Josep Arnau para reducir esta institucionalización: por un lado, potenciar el acogimiento familiar en detrimento de los centros de acogimiento residencial, incentivando que se dé en la familia extensa; si no es posible, en familias ajenas; por otro lado, impulsar el acogimiento en familias de acogida profesionales. Aunque ya existen opciones similares a esta última —acogimiento especializado y acogimiento de dedicación exclusiva—, es aquí donde debería estar el foco del cambio de paradigma, pues es una opción más saludable para la infancia y adolescencia desamparada. Además, podrían reciclarse los trabajadores de los centros de acogida residenciales para dedicarse a las familias de acogida profesionales.

En definitiva, estamos ante un libro muy recomendable porque aborda tesituras presentes y problematiza acerca del papel profesional de las ciencias psi. Si bien puede advertirse alguna crítica como desmedida, creo que es altamente valorable el hecho de encontrarnos con un libro, y un autor, que tratan de provocarnos cierta incomodidad —esencial para el cambio—, a la vez que dibujan escenarios posibles y esperanzadores para la atención del malestar psicológico y de la infancia y adolescencia desamparada.

Antoni Escrivà Morant
Educador social



Sociología de la infancia

Lourdes Gaitán Muñoz
Madrid: Editorial Síntesis (2025)
2ª edición ampliada y actualizada

El libro que presentamos reafirma, según la autora, el propósito de la sociología de la infancia al "dar visibilidad a los niños, niñas y adolescentes como actores sociales y protagonistas de sus propias vidas, que deben ser estudiadas por sí mismas, y con la finalidad, asimismo, de estudiar la infancia como un fenómeno social permanente en toda estructura social, que tiene variaciones históricas, culturales y políticas".

Un convencimiento desarrollado por Gaitán, tanto en la conceptualización y publicaciones como en la práctica, desde 2006, año en que se publicó la primera edición.

Su actualización se justifica en el desarrollo universal de la sociología de la infancia y en la necesaria incorporación de la investigación y las publicaciones realizadas desde entonces. Podríamos dividir el contenido en dos grandes bloques. El primero, centrado en la definición y reconceptualización de la infancia en la sociología; sus fundamentos teóricos, las críticas, los avances y los desafíos de esta en el siglo XXI; la importancia de la globalización y el riesgo de las definiciones desde la vulnerabilidad.

Reconoce a las niñas, ni*ñ*os y adolescentes como sujetos relevantes para la vida social, que siempre existen, aunque sus miembros se renueven constantemente. Refleja el avance conceptual fruto de sumar la reflexión en otros países, y que hoy nos permite hablar de la sociología de la infancia no como un apéndice de otras sociologías, sino como objeto de estudio en sí misma.

Creo que el título "De la infancia en la sociología a una sociología de la infancia" define perfectamente su contenido. Gaitán nos facilita un espacio de reflexión que, *más* allá de explicar y matizar los enfoques teóricos (estructural, construccionista y relacional, además del paradigma generacional), expone las críticas y desafíos actuales de la sociología de la infancia. No solo señala sus limitaciones, si no que desvela la necesidad de convertirlas en desafíos que le permitan continuar avanzando como ciencia.

El segundo bloque está *más centrado en e*l espacio y tiempo de las niñas, niños y adolescentes, en el análisis de su reconocimiento social y sus derechos y en su definición como ciudadanos desde el bienestar social. Como parte de la estructura y los actos sociales

Afronta la necesidad de aterrizar en el derecho a la ciudadanía y de definir el bienestar social desde la subjetividad infantil entendida como protagonismo.

Como miembros activos de la familia, la cual es integradora, y no únicamente portavoz de las necesidades infantiles.
Las niñas, niños y adolescentes como objetos de la investigación, ¿o la investigación al servicio de sus derechos y protagonismo social?

Remarca la importancia de la investigación aplicada, *cómo recoger* sus voces y gestionar la escucha activa si queremos conocer sus vidas. Una investigación crítica, coherente con los derechos de la infancia, promotora de herramientas para darles visibilidad y liderada por la exigencia ética que facilite la participación infantil y nos permita acercarnos con garantías a su pensamiento y opinión. Así, la publicación *aúna el interés* académico y el profesional. Nos ofrece, como interacción, la posibilidad de entender e integrar por qué es imprescindible posibilitar las relaciones con las niñas, niños y adolescentes no como objetos de protección, sino como ciudadanos sujetos de derechos y con capacidades para ejercerlos.

En los tiempos actuales, marcados por lo inmediato, es interesante recordar que, por más que creamos saberlo todo de la infancia, la historia de los definidos por Ferran Casas como los "aún no" no se publicó en España hasta 1982. Evidentemente, desde el análisis adulto.
Así mismo, cabe recordar que los profesionales "de lo social" veníamos reivindicando desde los años setenta la necesidad de incorporar la sociología a las formaciones académicas y curriculares. Pero como decíamos antes, no tuvimos referencias específicas hasta muchos años después. Es decir, d*éficits sumativos reiteradamente condicionantes al hablar de la infancia.*
Teóricamente, desde 1948 y la Declaración de Derechos Humanos, quedan definidos todos los derechos, y para toda la población.

Pero a mí, desde el ejercicio profesional, me queda la duda en el subconsciente de si realmente consideramos a las niñas, niños y adolescentes como seres humanos, como dice la Declaración Universal. Y si la necesidad posterior de "reafirmar" sus derechos, con la Declaración y la Convención, ambas específicas, no facilita el testimonio proteccionista y poco responsabilizador que inhibe con frecuencia el protagonismo social de las personas al margen de su género, sexo y edad.

En ese camino de reflexión, la sociología de la infancia, y este libro en particular, se presenta como una buen*ísima* y necesaria compañera de viaje.

Araceli Lázaro Aparicio
Educadora social
Pedagoga

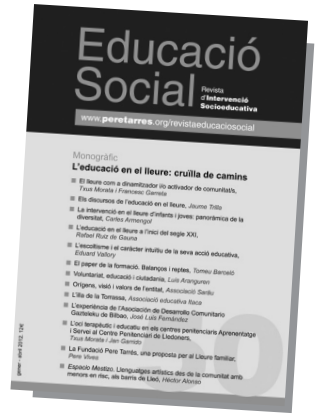
El arte, la cultura y el ocio: metodologías de intervención socioeducativa para abordar la nueva longevidad, desde una mirada aplicada, crítica y transferible

La nueva longevidad nos interpela a repensar el bienestar más allá de los indicadores estrictamente de envejecimiento patológico. En este contexto, el arte, la cultura y el ocio emergen como determinantes relevantes de salud psicosocial, con impacto en las dimensiones física, emocional y social de la persona. La participación cultural sostenida a lo largo de la vida se asocia con una mejor salud mental, una mayor cohesión comunitaria y una mayor calidad de vida, configurándose como un activo de salud con capacidad transformadora.

Este monográfico quiere aportar una mirada rigurosa y transversal a esta relación entre cultura, ocio y bienestar en el marco de la nueva longevidad. Recoge el conocimiento y la reflexión de diferentes voces expertas que analizan la cuestión desde perspectivas complementarias —social, cultural y de gestión, producción, médica y científica— con el objetivo de entender cómo la participación artística puede generar impacto biopsicosocial y contribuir a modelos de salud comunitaria más integradores.

Los artículos explorarán la evidencia disponible, los mecanismos de impacto, los retos de evaluación y las oportunidades de transferencia entre el sector cultural y social. En conjunto, el monográfico quiere situar el arte y la cultura no solo como expresión simbólica, sino como infraestructura relacional y factor estratégico para una longevidad con calidad, sentido y equidad.

Pautas generales para la presentación de originales



Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa está abierta a las aportaciones de experiencias, trabajos e investigaciones de los diversos ámbitos de la intervención socioeducativa. Se priorizan aquellos artículos que realizan aportaciones significativas para la práctica profesional o tratan aspectos innovadores con respecto a los campos de intervención o los modelos y métodos de trabajo.

Los artículos o colaboraciones deben enviarse a la plataforma de la revista y deben cumplir los requisitos e instrucciones para su revisión. Para formalizar el envío de un artículo, es necesario enviarlo a través de la plataforma RACO:
https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/index

- Se hace una primera revisión, previa al proceso de evaluación externa, a fin de comprobar que los artículos recibidos (tanto los que integran los monográficos como los publicados en el resto de secciones) se ajustan a los criterios de la Revista en relación con la temática, la calidad de redacción y la extensión; además, se constatará que se trata de trabajos de investigación originales, no publicados antes en ningún otro medio ni en ninguna otra lengua.
- Los trabajos pueden presentarse en catalán o en castellano, indistintamente.
- Para asegurar el anonimato de los artículos, **la presentación se realizará en un fichero** en el que se adjuntará el artículo sin ninguna referencia a los autores, de forma que sea totalmente anónimo.
- En el caso de ser un artículo con tablas y gráficos, estos deberán ser **editables** para que se puedan traducir.
- Las **notas a pie de página** se numerarán por orden de aparición y se presentarán **al final del texto**. Se recomienda que estas anotaciones sean mínimas y se utilicen exclusivamente para hacer aclaraciones del texto y no para poner referencias bibliográficas.
- Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de autores siguiendo el formato de **citación APA 6th ed**.
- Los datos de **la autoría y filiación** se introducen en el paso "**Introducción de metadatos**" del envío del artículo.
- Los artículos irán acompañados de un **resumen** de como máximo **150-190 palabras** y de **5 palabras clave**.
- Los **artículos se presentarán utilizando las plantillas siguientes** en función de la sección a la que corresponden (las plantillas contienen indicaciones sobre extensión, tipo de letra, cita bibliográfica):
  1. Plantilla de la sección "Monográfico" o la sección "Intercambio"
  2. Plantilla de la sección "Opinión"
  3. Plantilla de la sección "Publicaciones" o la sección "Libros recuperados"

El Consejo de Redacción elegirá los trabajos para que sean evaluados y comunicará a los autores la decisión tomada.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa se publica en acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial (by-nc): se permite el uso de su contenido siempre que se cite a los autores y la publicación, con su dirección electrónica exacta. Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se les dé un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

© Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés. Universidad Ramon Llull