

La formación de los equipos profesionales del sistema de protección a la infancia y la juventud: estudio del plan formativo de una entidad especializada

Recepción: 07/03/2020 / Aceptación: 05/02/2021

Resumen

La formación continuada de los profesionales de los equipos educativos del sistema de protección de menores facilita la coherencia de la intervención y el uso de estrategias educativas adecuadas. En este trabajo se presenta una evaluación procesual de las formaciones que se están aplicando en IGAXES3, una entidad del tercer sector orientada a generar procesos de empoderamiento de los jóvenes en dificultad en su transición a la adultez. Los objetivos son: (a) realizar una evaluación procesual de las formaciones que se están aplicando en IGAXES3; (b) conocer la transferencia de los contenidos del plan de formación sobre la práctica profesional de los equipos; (c) valorar el efecto de los contenidos del plan de formación en la construcción de estrategias socioeducativas por parte de los jóvenes implicados para dar respuesta a sus necesidades; (d) conocer las demandas de los equipos educativos. La metodología ha sido la investigación-acción aplicada al análisis de la adecuación de los planes formativos a las demandas de los equipos. El principal resultado es la consideración del espacio formativo como una oportunidad de reflexión de los equipos. Los profesionales consideran las formaciones como dinamizadoras de procesos reflexivos sobre el trabajo socioeducativo.

Palabras clave

Formación continuada, prevención comunitaria, comunidad, equipo, trabajo en equipo.

La formació dels equips professionals del sistema de protecció a la infància i la joventut: estudi del pla formatiu d'una entitat especialitzada

La formació continuada dels professionals dels equips educatius del sistema de protecció de menors facilita la coherència de la intervenció i l'ús d'estratègies educatives adequades. En aquest treball es presenta una avaluació processual de les formacions que s'apliquen a IGAXES3, una entitat del tercer sector orientada a generar processos d'empoderament dels joves en dificultat en la seva transició a l'adulthood. Els objectius són: (a) realitzar una avaluació processual de les formacions que s'apliquen a IGAXES3; (b) conèixer la transferència dels continguts del pla de formació sobre la pràctica professional dels equips; (c) valorar l'efecte dels continguts del pla de formació en la construcció d'estratègies socioeducatives per part dels joves implicats per donar resposta a les seves necessitats; (d) conèixer les demandes dels equips educatius. La metodologia ha estat la investigació-acció aplicada a l'anàlisi de l'adequació dels plans formatius a les demandes dels equips. El principal resultat és la consideració de l'espai formatiu com una oportunitat de reflexió dels equips. Els professionals consideren les formacions com a dinamitzadores de processos reflexius sobre el treball socioeducatiu.

Paraules clau

Formació continuada, prevenció comunitària, comunitat, equip, treball en equip.

Training professional teams in the child and youth protection services: a study of the training plan of a specialised organisation

The continuing training of workers from education teams in the child protection system helps to ensure that interventions are consistent and that appropriate educational strategies are employed. This article presents a procedural evaluation of the training applied at IGAXES3, a third sector organisation devoted to generating empowerment processes among young people who encounter difficulties in their transition to adulthood. The objectives are: (a) to conduct a procedural assessment of the training applied at IGAXES3; (b) to evaluate the transfer of the contents of the training plan into the professional practice of the teams; (c) to assess the impact of the contents of the training plan on the construction of socio-educational strategies aimed at responding to their needs by the young people involved; (d) to identify the demands of educational teams. The method used was action research applied to assessing the alignment of training plans to the demands of the teams. The main result was the conclusion that the training space provides an opportunity for team reflection. Workers feel that the training serves to generate thought processes focusing on socio-educational work.

Keywords

Continuing training, community prevention, community, team, teamwork.

Cómo citar este artículo:

Fernández-Simo, D., Sánchez-Prieto, L., Rosón Varela, C., Noya Álvarez, M., Gomila Grau, M. A., Torío-López, S. y Pascual Barrio, B. (2021).

La formación de los equipos profesionales del sistema de protección a la infancia y la juventud: estudio del plan formativo de una entidad especializada. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, p. 145-162.

▲ Introducción

Los jóvenes en dificultad social son especialmente vulnerables frente a las transformaciones sociales. Las situaciones que motivan la actuación protectora del sistema de protección son las mismas que condicionan su proceso de adaptación a las demandas laborales y sociales. La emancipación anticipada supone un reto político, social y profesional, dado que los tiempos de preparación del proceso de transición a la vida adulta son más reducidos en la juventud con medida administrativa que en el caso de jóvenes que no están en dificultad social (Ballester, Caride, Melendro y Montserrat, C., 2016; Gradaille, Montserrat y Ballester, 2018). Desde la perspectiva de los profesionales de la intervención socioeducativa, este cambio contextual y los nuevos retos sociales explican la existencia de necesidades formativas en constante adaptación, a las que cabe dar respuesta dotándoles de estrategias para intervenir en situaciones diferenciadas (Fernández-Simo y Cid, 2018).

Investigaciones recientes continúan destacando cómo lo vivenciado por la infancia, durante el itinerario de exclusión, tiene consecuencias en la cuestión emocional

Investigaciones recientes (Longás, Cussó y Parcerisas, 2018) continúan destacando cómo lo vivenciado por la infancia, durante el itinerario de exclusión, tiene consecuencias en la cuestión emocional, incidiendo posteriormente en su inclusión social y escolar. En este sentido, en los procesos de acompañamiento socioeducativo, uno de los principios pedagógicos principales es establecer vínculos con las personas participantes (Úcar, 2018). La confianza y el clima relacional son factores determinantes en la estrategia de participación (Fonseca y Maiztegui-Oñate, 2017) y la relación con los equipos educativos y los referentes influye en la consecución de las metas educativas (Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011). Mientras tanto, estudios como el de Dirks, Treat y Weersing (2007) muestran que los estilos relaciones inapropiados favorecen procesos de exclusión social.

En este contexto, los profesionales deben hacer frente en su trabajo diario a retos de una elevada complejidad: generar un clima de confianza agradable, ser capaces de mantener la atención y la cohesión grupal, mostrar empatía e inteligencia emocional, etc. Para ello, precisan de una especialización que facilite la construcción de estrategias socioeducativas adecuadas (Amer y Vives, 2013; Triana y Rodrigo, 2010).

Justificación y objetivos

La cualificación y experiencia de los equipos profesionales es imprescindible para proporcionar un acompañamiento de calidad, ya que facilita la gestión de las complejidades de su labor (Del Valle, Bravo, Martínez y Santos, 2012). En esta línea, la investigación de McFadden, Mallett, Campbell y Taylor (2018) concluye que las evidencias destacan la importancia de mantener equipos profesionales con experiencia laboral en el sistema de protección.

Atendiendo al paradigma socioeducativo, la actualización del conocimiento pedagógico favorece la comprensión de las nuevas realidades. Este modelo teórico exige del establecimiento de estrategias de corrección de posibles dinámicas y prácticas profesionales que, asentadas en procederes rígidos, deriven en la estabilización de actuaciones desajustadas a las nuevas necesidades de las personas acompañadas. Estos mecanismos correctores pueden generar procesos que faciliten que la acción se mantenga dentro de los parámetros de calidad socioeducativa deseables para el acompañamiento en el sistema de protección. Nos estamos refiriendo a cómo el seguimiento diario de las intervenciones de los equipos favorece el rigor de la práctica profesional.

Nos estamos refiriendo a cómo el seguimiento diario de las intervenciones de los equipos favorece el rigor de la práctica profesional

Por tanto, la capacitación de los profesionales y el trabajo de equipo es fundamental para la revisión y mejora de las estrategias socioeducativas, así como para lograr una coherencia pedagógica ante las personas jóvenes acompañadas, evitando discursos y comportamientos profesionales variables (Fernández-Simo y Cid, 2016). Los propios jóvenes extutelados, como actores implicados, valoran la necesidad de que las figuras profesionales que trabajan en el sistema de protección mejoren su cualificación y supervisión.¹

Desde un planteamiento dinámico de la formación y coincidiendo con Úcar (2018), las figuras profesionales precisan de referentes teóricos y metodológicos que orienten el trabajo pedagógico. Estos referentes pueden ayudar a repensar la práctica y los fundamentos de la misma. Además, atendiendo a procesos horizontales de carácter dialógico, un equipo en formación permanente responderá con mayor eficacia a las demandas de la juventud en dificultad.

Desde una perspectiva preventiva, el abordaje de la intervención socioeducativa requiere comprender los contextos sociales, sus dinámicas y sus significados culturales (UPC Adapt, 2015).² Esta visión sistémica y contextual de la prevención obliga a revisar el modelo de la formación continuada de los técnicos y la capacitación del conjunto de los equipos profesionales.

De acuerdo con todo lo dicho, podemos afirmar que la complejidad del reto formativo implica atención específica y una actualización constante de los planes de formación continuada; la formación previa parece insuficiente para hacer frente a los retos de una labor que precisa de la construcción continua de estrategias socioeducativas individualizadas y flexibles.

El estudio que se presenta es la evaluación del plan de formación permanente de una entidad del tercer sector especializada en la intervención socioeducativa con jóvenes en situación de vulnerabilidad, IGAXES3.³ Esta entidad cuenta con un plan de formación con el que pretende dar respuesta a las necesidades planteadas por los propios equipos.

El estudio que se presenta es la evaluación del plan de formación permanente de una entidad del tercer sector especializada en la intervención socioeducativa con jóvenes en situación de vulnerabilidad, IGAXES3

El plan de formación de IGAXES3 (2016) se organiza en torno a tres ejes: las competencias personales del *staff*, las competencias de trabajo en equipo y la mejora de la intervención. La misión, la visión y los valores de la entidad

son elementos de referencia en la construcción del programa formativo. La organización actualiza periódicamente los elementos definitorios del propósito de la organización; en este reto, participa activamente todo el personal de la organización y la juventud a la que se acompaña. La organización diseña sus planes estratégicos incluyendo en ellos la voz de todos los actores mencionados, especialmente la de los jóvenes. Su participación es una práctica que la entidad entiende fundamental, atendiendo a que la acción de la ONG adquiere pleno sentido con los jóvenes con los que se trabaja.

La horizontalidad y las dinámicas dialógicas, muy presentes en esta organización del tercer sector, facilitan la configuración de un programa formativo anual que responda a las demandas de trabajadoras y trabajadores. Mediante ponentes de reconocido prestigio en cada área tratada (psicología, acción socioeducativa, gestión organizativa y empresarial, etc.), procedentes de universidades españolas y portuguesas, se pretende facilitar una formación de calidad en los temas propuestos por las figuras profesionales.

En la estrategia educativa se priorizan el empoderamiento y la participación; para ello, las competencias sobre las que se hace especial incidencia en el plan formativo son la implicación, el compromiso, la comunicación y la planificación. El análisis del plan formativo de IGAXES3 evidencia la importancia que la entidad otorga a la implicación profesional en los procesos organizativos internos. En coherencia con el propósito de la entidad, el plan propone espacios de participación de todo el *staff*, tanto en el diseño de las propuestas formativas como en su valoración. En el plan formativo, se constata la preocupación por el cuidado del personal. Las formaciones para el entrenamiento en habilidades de acompañamiento socioeducativo comparten protagonismo con las que pretenden facilitar la construcción de equipos de trabajo. Este propósito es transversal a toda la estructura organizacional. Se combinan formaciones de habilidades directivas y de liderazgo, con las de *coaching* o formación de equipos.

El eje 1 del plan de formación, referente a las competencias personales, destaca por las acciones orientadas a las habilidades de comunicación, motivación y toma de decisiones. Todos son aspectos decisivos en la competencia profesional para el establecimiento de una relación facilitadora. Recordemos que la vivencia del control, como predominante en la acción de los equipos educativos, es un factor que promueve la salida no planificada de los jóvenes de los recursos de protección (Comasólvias, Sala-Roca y Marzo, 2018). La norma es utilizada, como aspecto central de la intervención, cuando no se dispone de recursos pedagógicos con los que hacer frente a los retos diarios del trabajo con juventud en dificultad. Trabajar el marco competencial del personal es un aspecto determinante en la mejora de la calidad. Dificilmente se podrán construir alianzas basadas en la confianza si la norma es el recurso principal en el que se apoya la figura profesional.

La inteligencia emocional está presente en el plan formativo de IGAXES3, cuestión que es de especial significancia en el hacer pedagógico de los equipos. Este aspecto continúa siendo demandado en las evaluaciones de las formaciones. Resulta de interés en dos dimensiones, el trabajo de la inteligencia emocional con la persona acompañada y la gestión emocional de la propia figura profesional.

La persona acompañada se convierte en espectadora de cambios, que son valorados como irracionales y desestabilizadores en la relación de referenciado. En este punto, entroncamos con el eje 2 del programa formativo. El equipo asume un papel de vertebración del discurso pedagógico, responsabilizándose de dos dimensiones: en primer lugar, es facilitador de un ambiente estable para el desenvolvimiento personal, minimizando posibles variaciones individuales, que podrían estar presentes en la figura profesional; en segundo término, supervisa el hacer pedagógico, convirtiéndose en los andamios que sustentan la coherencia del acompañamiento institucional.

El equipo asume un papel de vertebración del discurso pedagógico, responsabilizándose de dos dimensiones: es facilitador de un ambiente estable para el desenvolvimiento personal y supervisa el hacer pedagógico

Cuadro 1: Clasificación de las acciones formativas

Eje 1. Competencias personales: 93 h	Eje 2. Competencias de trabajo en equipo: 92 h	Eje 3. Competencias para la mejora de la intervención: 306 h
Taller de habilidades directivas.	Claves de comunicación para el trabajo en equipo.	Competencias familiares.
Balance del módulo Capacidades directivas y <i>Outdoor Training Escape room</i> .	Bases de la gestión de equipos y de la dinamización de grupos.	Mediación e intervención familiar: las claves de la intervención eco-sistémica: un enfoque positivo centrado en la alianza terapéutica y en la promoción de la resiliencia.
Toma de decisiones. Priorización y firmeza.	<i>Coaching</i> de equipos.	Introducción a la programación neurolingüística.
Bases de la comunicación oral. Cómo inspirar con la palabra.	Procesos de negociación.	<i>Workshop</i> de las capacidades sociales.
La comunicación no verbal. Cinco recetas para transmitir mejor.	Formación de equipos creativos.	Eneagrama.
Inteligencia emocional.	Principios de <i>engagement</i> .	Recursos extraordinarios a tu alcance.
Dirección, estrategia y valores.	Claves de coordinación de proyectos.	Formación continua sobre seguridad y calidad de los servicios.
Balance del módulo Capacidades comunicativas y <i>Workshop</i> sobre comunicación.	Balance del módulo Capacidades de gestión de equipos y <i>Outdoor Training Hell's Kitchen</i> .	
Desenvolvimiento de capacidades sistémicas.		
Desenvolvimiento de inteligencia emocional.		

Fuente: Plan formativo IGAXES.

Las competencias del trabajo en equipo configuran el eje 2 del plan de formación de IGAXES3. La gestión y coordinación del *staff* y las habilidades para el trabajo en equipo son los dos principales bloques de la formación en

esta área. Se observa el valor que para la entidad tiene la gestión del personal para facilitar la estabilidad laboral. Pero esta es una responsabilidad compartida, que supera las funciones propias de las estructuras verticales de dirección.

El eje 3 del plan formativo de IGAXES3 contempla dos acciones formativas orientadas a la familia. Las familias en las que se produjo la situación de riesgo o desamparo –el origen de la acción protectora– continúan siendo valoradas como una opción en el proceso de salida del sistema de atención a la infancia y a la adolescencia (Cuenca, Campos y Goig, 2018). Resulta oportuno destacar la conveniencia de que el plan formativo de la entidad recoja esta necesidad y facilite formaciones específicas en competencias familiares, mediación e intervención familiar.

Como objetivos de la investigación nos planteamos los siguientes:

- 1) Realizar una evaluación procesual de las formaciones que se están aplicando en IGAXES3.
- 2) Conocer la transferencia de los contenidos del plan de formación de la entidad a la práctica profesional de los equipos.
- 3) Valorar el efecto de los contenidos del plan de formación en la construcción de estrategias socioeducativas por parte los jóvenes implicados para dar respuesta a sus necesidades.
- 4) Conocer las demandas de los equipos educativos.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el plan formativo 2017-2020 de la entidad socioeducativa IGAXES3. El estudio se inicia con una revisión documental del propio plan de formativo de la entidad, así como de las demandas del equipo educativo, que previamente habían sido recogidas por el departamento de calidad de IGAXES3. Posteriormente, se realiza una evaluación procesual de las propuestas que están en curso. Cabe apuntar que las propuestas temáticas de las figuras profesionales fueron la base para la creación de la programación de actualización formativa.

Se aplica una triangulación con el fin de posibilitar la combinación de perspectivas diferentes sobre el objeto de estudio, lo cual permite mejorar la calidad del proceso de estudio (Flick, 2014).

La metodología planteada en el estudio ha sido la investigación-acción (Elliot, 2000) aplicada al análisis de la adecuación de los planes formativos a las demandas de los equipos educativos. El propósito del trabajo entronca con la investigación-acción, estando presente una intencionalidad de mejora (McKernan, 1996). El proceder metodológico se basa en la teoría fundamentada. Los resultados obtenidos en la primera fase son la base para la observación participante, que configura la segunda parte del trabajo. La observación participante y el análisis documental son las principales estrategias metodológicas empleadas en dicho estudio.

Con el objetivo de mejorar la formación, se utiliza la documentación referente a las demandas de las figuras profesionales y éstas se comparan con los contenidos impartidos, tanto a nivel presencial como en los materiales facilitados por los ponentes.

La muestra está compuesta por toda la plantilla de IGAXES3, participando en cada formación las figuras profesionales interesadas en esa acción formativa concreta.

Instrumento

El instrumento consta de trece preguntas con respuesta tipo Likert y de cuatro preguntas de respuesta abierta. El trabajo que se presenta se centra en el análisis de los datos cualitativos. Las preguntas abiertas que se realizan en todos los cuestionarios son las siguientes: 1) En tu opinión, ¿cuáles son los puntos clave de esta formación? 2) ¿Qué parte de la formación te resultó más interesante para la mejora de tu trabajo? 3) ¿En qué puede ayudarte en el trabajo que realizas? 4) ¿Qué compromiso alcanzas a corto plazo en relación con lo aprendido? En las formaciones realizadas en 2016 se introduce la siguiente cuestión con la intención de facilitar la elaboración del plan formativo vigente: ¿Qué otra formación complementaria te gustaría realizar?

Las preguntas abiertas del cuestionario no son de contestación obligatoria, obteniendo el número de respuestas que se detalla en el cuadro 2.

Cuadro 2: Definición de la muestra

	Acción formativa	Participantes	Preguntas abiertas			
			C1	C2	C3	C4
F1	Mediación en el conflicto	29	27	28	28	28
F2	Gestión de equipos y herramientas eficaces	29	29	29	29	29
F3	Competencias relaciones. Modelo DISC	10	10	10	10	10
F4	Taller habilidades directivas y gestión de equipos	8	8	8	7	8
F5	Igualdad de oportunidades	40	39	40	38	40
F6	Evaluación del cambio y de los procesos en la intervención socioeducativa	28	28	27	28	28
F7	Gestión de equipos y liderazgo	12	12	12	10	11

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Se utiliza un sistema abierto de recogida de información de tipo descriptivo (Martínez, 2004), condicionado por los resultados del análisis documental previo. Esta técnica está especialmente indicada para investigaciones cuyos objetivos pretenden la explicación de procesos subyacentes (Coll, 2002). Partimos de una autoobservación que haga consciente nuestra implicación en la cuestión de estudio. Asumiendo lo que conlleva nuestra posición subjetiva, podremos lograr una mayor objetividad y rigor científico (Gavarrí, 2006) en el camino hacia una hetero-observación macro de las dificultades y necesidades formativas de las figuras profesionales. La observación se realiza en dos sesiones de las organizadas dentro del plan formativo de la entidad. Concretamente, son las celebradas en febrero y marzo del 2018. Estas sesiones versaron, respectivamente, sobre mediación en conflicto y sobre salud mental en el sistema de protección a la infancia.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de las evaluaciones, realizadas a través de las preguntas del cuestionario final del curso. Las evaluaciones de las formaciones realizadas constan de cuatro preguntas abiertas.

La primera hace referencia a los aspectos de la formación que las figuras profesionales consideran clave. Destacan comentarios referidos a la perspectiva del modelo de intervención, tales como la intencionalidad de consecución del empoderamiento en la gestión de los conflictos. “En el caso de la mediación son los propios participantes los que tienen que buscar una solución sin que terceras personas se metan en el medio y nosotros como educadores tenemos que hacer una buena mediación para que ellos mismos busquen una solución (tarea complicada, pero que hay que ir trabajando)” (F1C1P2), escribe una educadora. Otra profesional manifiesta que hay que “tener mayor empatía en la relación con el equipo, identificar los puntos a mejorar en nuestra comunicación y tomar medidas para mejorarlos” (F3C1P3).

La formación permite facilitar escenarios en los que los equipos cuestionan la pedagogía utilizada, dinamizando procesos de cambio y mejora

Destacan las apreciaciones relativas el papel de las formaciones como dinamizadoras de procesos reflexivos sobre la conveniencia del trabajo educativo que se ejecuta en cada caso. Una educadora expone que se debe tener en cuenta “la importancia de valorar y analizar el trabajo realizado” (F6C1P5). La formación permite facilitar escenarios en los que los equipos cuestionan la pedagogía utilizada, dinamizando procesos de cambio y mejora.

La segunda pregunta se refiere al interés de la acción formativa en la mejora del trabajo diario. Las figuras profesionales destacan herramientas concretas que aprenden en los cursos y que les permitirán hacer más eficiente el proce-

so de acompañamiento. Una educadora escribe que “la parte teórica le permitió conocer cómo detectar a los líderes negativos o acosadores y a las posibles víctimas de *bullying*” (F1C2P23). Otros comentarios hacen referencia al análisis del factor temporal, destacando la importancia de aprender a tener en cuenta la temporalidad de los procesos, siendo conveniente descubrir qué espacios y momentos son de mayor interés en función de la intencionalidad pedagógica. Una profesional escribe que la formación le permitió comprender cómo entender “los momentos más apropiados para distintas estrategias de actuación” (F1C2P27).

La preocupación por el trabajo en equipo está presente en las respuestas a esta pregunta. Se recogen manifestaciones referentes a los procesos de autoconocimiento del equipo educativo. Una profesional expone que le “resultaron de interés las dinámicas que se llevaron a cabo para poner en práctica la dinamización y mejora del autoconocimiento del equipo” (F2C2P29). Una participante de otra formación comenta el interés de “mejorar las relaciones con los miembros de un equipo y cómo afrontar diversos conflictos que surjan” (F7C2P12).

Es imprescindible la implicación horizontal de todo el personal. El marco competencial del primer eje enlaza con las habilidades profesionales para configurar la estructura del equipo. Durante la observación participante se pudo constatar que las inquietudes profesionales están condicionadas por esta cuestión. Las figuras profesionales formulan a los docentes preguntas orientadas a la configuración de una estrategia de equipo con la que hacer frente a los diferentes retos que, en cada temática tratada, asumen en el trabajo diario. Se observa cómo los equipos educativos consideran fundamental la organización y la coordinación del trabajo. Las argumentaciones recogidas se realizan mayoritariamente en primera persona del plural. El *nosotros* substituye al *yo*. Lo expuesto supone la superación de la individualización en la planificación del trabajo profesional.

La evaluación del trabajo educativo diario se destaca como oportuno en la mejora del proceso de acompañamiento. En esta línea, una profesional argumenta que le son de utilidad “los instrumentos de evaluación que se pueden utilizar para apoyar la práctica educativa” (F6C2 P19). Las formaciones potencian espacios de reflexión sobre las dinámicas del trabajo en equipo y las estrategias utilizadas durante las intervenciones. El interés de los cursos no se asienta únicamente en el valor instructivo de los contenidos curriculares, destacando la facilitación de escenarios para la mejora de las dinámicas de trabajo y la promoción de nuevas estrategias para la optimización de la acción profesional.

Las respuestas a la tercera pregunta constatan la preocupación de las figuras profesionales por la cuestión relacional, tanto en lo que concierne a las relaciones entre los miembros del equipo como con la juventud a la que se acompaña. En línea con lo expuesto, una educadora considera que son interesantes las formaciones de mejora de las dinámicas relacionales, ya que “acompañar a los chicos y chicas en el proceso de emancipación requiere

El saber ser y el saber estar en situaciones de elevado estrés son una preocupación presente en los equipos

tomas de decisiones continuas cuya consistencia va directamente relacionada con la interrelación de los profesionales que trabajan en cada equipo educativo” (F2C3P8). Otra educadora comenta que es clave aprender a “relativizar las conductas de compañeros y compañeras” (F3C3P2). El saber ser y el saber estar en situaciones de elevado estrés, propias del trabajo diario en los recursos de protección, son una preocupación presente en los equipos.

El compromiso de aplicación de lo aprendido en los cursos, cuarta pregunta, se constata en las argumentaciones recogidas. En un cuestionario podemos leer cómo una educadora se compromete a “aplicarlo de forma inmediata en el día a día del trabajo” (F2C4P26). La asistente a otro curso se compromete a “utilizar algunos de los mecanismos aportados como complementación y apoyo en la intervención del día a día” (F6C4P28). Las formaciones facilitan la predisposición hacia la continuidad formativa en los asuntos tratados. Una profesional escribe que se seguirá formando “en temas de mediación” y que pondrá “en práctica los conceptos aprendidos” (F1C4P14)

En la planificación de la presente investigación, inicialmente nos centramos en las cuatro preguntas establecidas en el modelo actual del cuestionario que aplica la entidad. Durante el proceso resultó de interés la mencionada en el apartado metodológico como quinta pregunta, realizada en las formaciones previas al actual plan formativo, que se ejecutó en el 2016. La intencionalidad de la misma era la de conocer nuevas demandas formativas, sugeridas por el personal (tabla 3). Resulta destacable que las pretensiones de los equipos educativos del programa Mentor giran en su práctica totalidad en torno al eje de mejora de la intervención. Este aspecto es coincidente con las manifestaciones recogidas durante la observación participante.

Cuadro 3: Ámbitos demandados en las evaluaciones de las acciones formativas

Ámbito	Demandas dentro del eje de mejora de la intervención
Motivación de logro de las metas del PEI	“Aspectos relacionados con la intervención en la vivienda, principalmente con perfiles con mayores dificultades o diferencias.”
	“Técnicas de motivación.”
	“Psicopatologías, motivación y técnicas de trabajo.”
Primeros auxilios	“Primeros auxilios y actuaciones en caso de emergencias.”
Equidad de género	“Si hablamos de igualdad, algo sobre cómo combatir situaciones de discriminación por el género de las personas participantes.”
Diversidad funcional	“Recibir información de cómo son los procesos, además de documentalmente, que pasan las personas a las que se le valora una discapacidad y cómo trabajarlo socioeducativamente.”
Ética en el acompañamiento	“Cuestiones de ética en el trabajo de la educación social; formación en torno al trabajo con las familias de los jóvenes.”
	“Dilemas éticos en el trabajo diario de intervención con menores.”

Menores con medidas judiciales	"Contacto con los equipos de los juzgados..."
	"Conocer las medidas."
	"Prevención de delincuencia juvenil."
Laboral	"Normativa laboral."
	"Me gustaría seguir realizando formaciones con el resto de técnicas y técnicos en las que exista la posibilidad de compartir nuestras experiencias..."
Resolución de conflictos e inteligencia emocional	"Técnicas de intervención para desenvolver la inteligencia emocional."
	"Mediación en caso de actividades violentas."
	"Cómo actuar ante el conflicto."

Fuente: Elaboración propia.

Los equipos educativos centran sus demandas en aspectos referentes a la mejora de la acción. La preocupación por el trabajo diario deriva en peticiones condicionadas por las situaciones a las que se hace frente en el puesto de trabajo. Mediante la observación participante, se recogen preguntas y peticiones que argumentalmente entroncan con casos reales. En la formación de mediación en conflictos, una educadora expone una situación vivenciada recientemente en una vivienda tutelada. La pregunta deriva en nuevas cuestiones planteadas por otras personas participantes relacionadas con conflictos entre jóvenes de alta en el programa Mentor, así como relativas a la gestión de las tensiones producto de la ardua lucha diaria de la juventud por la consecución de las metas educativas fijadas en los itinerarios individualizados. Los equipos educativos verbalizan su inquietud acerca de la planificación y ejecución de la acción socioeducativa. El diseño adecuado de la intervención es un factor determinante en la calidad de la actuación (Morros, 2012). Las figuras profesionales manifiestan su inquietud por saber si su hacer profesional se está adecuando a las necesidades pedagógicas de la juventud.

Así mismo, el análisis de resultados muestra la potencialidad preventiva del plan formativo. El balance entre las recomendaciones del perfil de los profesionales de la prevención y el plan formativo de IGAXES muestra correspondencia entre las competencias formativas para la prevención (básicas, técnicas y de trabajo en equipo) y la propuesta de programas específicos de formación genérica y para la prevención de IGAXES.

Discusión y conclusiones

La importancia que en IGAXES3 se da a la formación continua es una muestra de la inquietud sobre la calidad del acompañamiento

El diseño de las políticas de calidad institucional requiere de la implicación de todos los actores (Pérez Serrano, Poza-Vilche y Fernández-García, 2016). En este sentido, el modelo organizativo de la entidad se caracteriza por la horizontalidad y el carácter dialógico; un modelo que facilita la confianza y la seguridad de la organización en los actores implicados (Núñez y Úcar, 2018). En el plan formativo participa todo el personal, tanto en el diseño de las propuestas como en su evaluación. La importancia que en IGAXES3 se da a la formación continua es una muestra de la inquietud sobre la calidad del acompañamiento. Este aspecto resulta especialmente destacable por la intencionalidad de superación de estigmas institucionales presentes en el tercer sector, que identifican a estas organizaciones como ausentes de cultura evaluativa (Atkinson, Wilson y Avula, 2005). El afán de mejora continua es una señal de identidad de organizaciones no gubernamentales conscientes de las dificultades del trabajo y preocupadas por el rigor de su actuación.

Las complejidades propias de la acción socioeducativa con juventud en situación de dificultad social hacen necesaria una continua actualización de los conocimientos de las figuras profesionales. La formación continua y la especialización de los equipos permite responder a unas demandas cuya naturaleza es cambiante. Además, las formaciones potencian espacios de reflexión sobre las dinámicas del trabajo en equipo y las estrategias utilizadas durante las intervenciones. El interés de los cursos no se asienta únicamente en el valor instructivo de los contenidos curriculares, sino en el valor que representan como espacios para la mejora de las dinámicas de trabajo y la promoción de nuevas estrategias para la optimización de la acción profesional.

La realidad de los jóvenes en dificultad social viene condicionada no sólo por la ausencia de recursos económicos sino también por la escasez de recursos sociales. Mullainathan y Shafir (2014) identifican la escasez de referentes como un factor limitador de las capacidades personales de estos jóvenes. De acuerdo con esta necesidad, en el rol de los profesionales de la intervención socioeducativa, adquiere relevancia la función de referente. En relación con ello, una de las problemáticas estructurales de los recursos de atención a la infancia y a la adolescencia es la elevada rotación de las figuras profesionales (Fernández-Simo y Cid, 2016). La rotación laboral es considerada como un factor que dificulta el papel referencial. La apuesta de la entidad por la formación y consolidación de los equipos es una estrategia que trasciende el ámbito laboral y alcanza el reto de la continuidad y la estabilidad de los equipos y la acción referencial de los profesionales.

Además, investigaciones recientes vienen apuntando a los déficits que el trabajo del sistema de protección presenta en referencia al trabajo con las familias de los menores (Melendro, De-Juanas y Rodríguez, 2017). En relación con este déficit, el estudio muestra cómo las figuras profesionales continúan

demandando formación en este campo. Las familias en las que se produjo la situación de riesgo o desamparo –el origen de la acción protectora– continúan siendo valoradas como una opción en el proceso de salida del sistema de atención a la infancia y a la adolescencia (Cuenca, Campos y Goig, 2018). La familia está presente en el plan formativo que recoge esta necesidad y facilita formación específica en competencias familiares, mediación e intervención familiar. En cuanto a mediación e intervención familiar, una de las acciones se orienta a la intervención eco-sistémica, desde un enfoque positivo centrado en la alianza terapéutica y en la promoción de la resiliencia.

Desde una perspectiva sistémica y contextual, los profesionales que trabajan el acompañamiento de jóvenes en dificultad cumplen un rol preventivo fundamental. Los equipos hacen frente a su trabajo diario planteándose retos como el de generar un clima de confianza agradable, ser capaces de mantener la atención y la cohesión grupal, mostrar empatía e inteligencia emocional, etc. En este sentido, las figuras profesionales precisan de una especialización que facilite la construcción de estrategias socioeducativas adecuadas (Amer y Vives, 2013; Triana y Rodrigo, 2010) y competencias que les permitan una mayor eficacia de su práctica profesional. Entre ellas, destacan (a) las *competencias personales* relacionadas con las habilidades de comunicación, la empatía, toma de decisiones, motivación (Klimes-Dougan *et al.*, 2009; Turner, Nicholson y Sanders, 2011; Ballester, Vives, Pozo y Oliver, 2014) y (b) las *competencias de trabajo en equipo* (Ballester, Vives, Pozo y Oliver, 2014), que favorecen la coherencia y el mantenimiento de un clima de trabajo agradable.

La formación continuada de los equipos profesionales es una cuestión estratégica para la gestión de las organizaciones que acompañan a juventud en dificultad; favorece la flexibilidad, la reflexividad y el seguimiento constante. Junto a la evaluación del trabajo educativo diario, las formaciones especializadas contribuyen a potenciar procesos de reflexión interna que complementan la supervisión pedagógica externa y revierten en la mejora de los procesos de acompañamiento. Mediante las formaciones propias, de calidad en los contenidos y adaptadas a las necesidades cambiantes de las personas que se acompaña, es posible conseguir un impacto real en la mejora de la intervención de los equipos.

La complejidad del ámbito de la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad requiere una actualización constante de los planes de formación continuada de los equipos profesionales. El plan de formación de IGAXES3 responde a las necesidades de los equipos profesionales y pretende dar respuesta al cuidado personal de los mismos, el entrenamiento en habilidades de acompañamiento socioeducativo y la capacidad para la construcción de equipos de trabajo.

El primer eje del plan formativo se orienta a la mejora de las competencias personales para establecer vínculo comunicativo con los jóvenes –un ingre-

Las figuras profesionales precisan de una especialización que facilite la construcción de estrategias socioeducativas adecuadas y competencias que les permitan una mayor eficacia

diente fundamental para afrontar la transición a la adultez— y las capacidades individuales que repercuten sobre la dinámica y el clima de los equipos. Los componentes básicos de la formación son las habilidades de comunicación atendiendo a aspectos específicos (comunicación verbal, no verbal, cómo transmitir mejor, el valor de la palabra, claves de la comunicación para el trabajo en equipo, etc.), la motivación, toma de decisiones, procesos de negociación e inteligencia emocional.

Diffícilmente se podrán construir alianzas basadas en la confianza si la norma es el recurso principal en el que se apoya la figura profesional

La relación educativa en el trabajo con jóvenes en dificultad debe ser facilitadora, próxima y de acompañamiento. Para ello se requieren recursos pedagógicos que permitan afrontar los retos diarios ante los que la norma no es suficiente. En los recursos socioeducativos, y más especialmente en los de protección, la vivencia del control debe combinarse con la vivencia de la confianza y el vínculo. Diffícilmente se podrán construir alianzas basadas en la confianza si la norma es el recurso principal en el que se apoya la figura profesional. En ese sentido, trabajar las competencias profesionales intrapersonales e interpersonales, especialmente la gestión emocional, mejorará la calidad de la intervención, del trabajo en equipo y el bienestar del profesional.

El segundo eje del programa formativo se orienta a la mejora de la capacidad de gestión del trabajo en equipo, a la coordinación de los proyectos y a un aumento de la capacidad de los equipos. Los cursos orientados a la formación sistémica, inteligencia emocional, capacidades directivas, gestión de equipos y dinamización de grupos, dirección, estrategia y valores, habilidades directivas y liderazgo, toma de decisiones, implicación de los equipos, etc., son algunos de los elementos trabajados.

El acompañamiento en los procesos de emancipación consiste en la constante toma de decisiones. La consistencia de estos procesos se ve condicionada no sólo por la relación joven-profesional sino también por la interrelación de los profesionales que trabajan en cada equipo educativo. La complejidad e intensidad del trabajo diario supone la vivencia de situaciones de elevada carga emocional por parte de los equipos. La gestión de las propias emociones es decisiva en la coherencia educativa. En relación con ello, la formación permite la toma de conciencia sobre la necesidad de la empatía en las relaciones del equipo y la posibilidad de identificar los puntos a mejorar de la comunicación, así como tomar medidas para mejorarlos.

El espacio formativo es visto como una oportunidad de reflexión de los equipos. Los profesionales consideran las formaciones como dinamizadoras de procesos reflexivos sobre la conveniencia del trabajo educativo: el curso es una oportunidad para valorar y analizar el trabajo realizado. La formación facilita procesos de reflexión en los que los equipos cuestionan la pedagogía utilizada, activando estrategias de cambio y mejora. Este contexto también favorece el autoconocimiento del equipo educativo y el planteamiento de estrategias para afrontar el conflicto y mejorar las relaciones en los equipos.

Las competencias del saber ser y saber estar son factores que los equipos consideran clave. El contexto del plan formativo favorece estrategias para que la acción de equipo sea coherente, facilitando a la juventud participante la comprensión educativa de la labor profesional.

En cuanto al interés de la acción formativa en la mejora del trabajo diario, junto al aprendizaje de herramientas concretas para la mejora del acompañamiento, se destaca la importancia de aprender a tener en cuenta la temporalidad de los procesos, identificando la adecuación de los espacios y momentos a la intencionalidad pedagógica y la puesta en marcha de determinadas estrategias de actuación.

Los equipos educativos verbalizan su inquietud con respecto a la necesaria actualización de conocimientos, planificación y ejecución de la acción socioeducativa o la adecuación de su hacer profesional a las necesidades de la juventud. Se manifiesta un compromiso de aplicación de lo aprendido en el entorno de trabajo y predisposición a continuar la especialización formativa. Los equipos educativos centran sus demandas en aspectos referentes a la mejora de la acción. Algunos componentes de la formación que se consideran clave son los modelos de intervención y gestión de los conflictos. Se destaca la necesidad de aumentar la capacidad para la mediación y la consecución de soluciones por parte de los mismos jóvenes. La observación participante permite recoger demandas relacionadas con la mejora de la intervención, la ética en el acompañamiento, el trabajo con las familias, la mediación en conflictos, la motivación para el logro o la gestión de situaciones cotidianas de dificultad para la consecución de metas educativas de los itinerarios individualizados.

Deibe Fernández-Simo
Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa
Universidad de Vigo
jesfernandez@uvigo.gal

Lidia Sánchez-Prieto
Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas
Universidad de las Islas Baleares
lydia.sanchez@uib.es

Carlos Rosón Varela
Director de IGAXES
Investigador del Centro FAIA de investigación social
carlos.rososon@igaxes.org

Manuel Noya Álvarez
Director adjunto de IGAXES
Investigador del Centro FAIA de investigación social
manu.noya@igaxes.org

Maria Antònia Gomila Grau
Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas
Universidad de las Islas Baleares
ma.gomila@uib.es

Susana Torío-López
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo
storio@uniovi.es

Belén Pascual Barrio
Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas
Universidad de las Islas Baleares
belen.pascual@uib.es

Bibliografía

Amer, J. y Vives, M. (2013). The importance of facilitators in family evidence-based prevention programs. *Paper presented at the Strengthening Family Strategy Online Conference*. University of Balearic Islands, 7th-20yh, December, 2013.

Atkinson, D. D., Wilson, M. y Avula, D. (2005). A participatory approach to building capacity of treatment programs to engage in evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 28(3), 329-334.

Ballester, Ll., Vives, M., Pozo, R. y Oliver, J. L. (2014). Los programas familiares basados en la evidencia: la importancia del rol de los formadores. Teorías y Prácticas. *Espaços de investigação, formação e ação. XXVII Congresso Internacional Pedagogia Social*. Seminário universitário.

Ballester, L., Caride, J. A., Melendro, M. y Montserrat, C. (2016). *Jóvenes que construyen futuros. De la exclusión a la inclusión social*. Santiago de Compostela: Servizo Publicacións e Intercambio Científico Campus Vida.

Coll, C. (2002). *Observación y análisis de las prácticas de educación escolar*. UOC.

Comasólvivas, A., Sala-Roca, J. y Marzo, T. E. (2018). Los recursos residenciales para la transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 125-137. Doi: 10.7179/PSRI_2018.31.10

Cuenca, M. E., Campos, G. y Goig, R. M. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: El rol de la familia. *Educación XXI*, 21(1), 321-344, doi: 10.5944/educXX1.16510

Del Valle, J., Bravo, A., Martínez, M. y Santos, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial*. EQUAR. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Dirks, M., Treat, T. y Weersing, R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327-347.

Elliot, J. (2000). *Cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Fernández-Simo, D. y Cid, X.M. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Bordón. Revista de Pedagogía* (Advanced online). doi: 10.13042/Bordon.2018.54539

Fernández-Simo y Cid, X. M. (2016). The underage protection system in Galicia (Spain). New needs for social and educational support with teens and youth in social difficulties. En T. Suikkanen-Malin, M. Vestila y J. Jussila (ed.), *Foster Care, Childhood and Parenting in Contemporary Europe* (p. 31-44). Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences.

FICE (2016). International Youth Exchange de FICE “Be the Change” (FICE Congress, “Together towards a better world for children, adolescents and families”). Viena, agosto de 2016.

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.

Fonseca, J. y Maiztegui-Oñate, C. (2017). Elementos facilitadores y barreras para la participación en proyectos comunitarios: un estudio de caso con población adolescente. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 157-170. Doi: 10.SE7179/PSRI_2017.29.11

Gavarrí, E. (2006). *La observación. Estrategias para la observación de la práctica educativa* (p. 85-98). Editorial Universitaria Ramón Areces.

Gradaille, R., Montserrat, C. y Ballester, L. (2018). Transition to adulthood from foster care in Spain: A biographical approach. *Children and Youth Services Review*, 89, 54-61. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.020>

IGAXES3 (2016). *Plan de Formación continua para el personal*. Manuscrito no publicado.

Klimes-Dougan, B., August, G. J., Chih-Yuan, Lee, S., Realmuto, G., Bloomquist, M., Horowitz, J. L. y Eisenberg, T. L. (2009). Practitioner and site characteristics that relate to fidelity of implementation: The Early Risers prevention program in a going-to-scale intervention trial. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 467-475.

Longás, J., Cussó, I. y Parcerisas, I. (2018). Educación y pobreza infantil: razones para la exigibilidad de un derecho fundamental. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 45-63.

Martínez, C. (Coord.) (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. UNED.

McFadden, P., Mallett, J., Campbell, A. y Taylor, B. (2018). Explaining Self-Reported Resilience in Child-Protection Social Work: The Role of Organisational Factors, Demographic Information and Job Characteristics. *The British Journal of Social Work*. doi: 10.1093/bjsw/bcy015.

McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research (2nd Edition)*. Kogan Page.

- Melendro, M., De-Juanas, A. y Rodríguez, A. E. (2017). Déficit en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón*, 69 (1), 127-138. doi: 10.13042/Bordon.2016.48596.
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C. y Bravo I. (2011). Clima escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84. <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>.
- Morros, M. P. (2012). *La mejora de calidad en los centros residenciales de acción educativa. Criterios para su evaluación*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Mullainathan, S. y Shafir, E. (2014). *Scarcity. The true cost of not having enough*. Pinguin books.
- Núñez, H. y Úcar, X. (2018). La evaluación participativa de acciones comunitarias: una batería de dimensiones y evidencias de trabajo para profesionales y agentes sociales. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 145-156.
- Pérez Serrano, G., Poza-Vilches, F. y Fernández-García, A. (2016, abril, 1). Intervención con jóvenes en dificultad social ¿qué criterios de calidad proponen los expertos? *Aula Magna 2.0*. [Blog] <https://cuedespyd.hy potheses.org/1356>
- Triana, B. y Rodrigo, M^a J. (2010). Modelos y estrategias de intervención ante la diversidad familiar. En E. Arranz Freijo y A. Oliva Delgado (Coord.). *Desarrollo psicológico de las nuevas estructuras familiares* (p. 121-142). Pirámide.
- Turner, K., Nicholson, J. y Sanders, M. (2011). The role of practitioner self-efficacy, training, program and workplace factors on the implementation of an evidence-based parenting intervention in primary care. *Journal of Primary Prevention*, 32, 95-112.
- Úcar, X. (2018). Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 209-224. doi: 10.22550/REP76-2-2018-01
- UPC-Adapt Project (2015). *Implementing a prevention training curriculum in Europe: Adaptation and Piloting* (HOME/2015//JDRU/AG/DRUG/8863). EU Programme “Support Transnational Projects in the Area of EU Drug Policy” of the Directorate-General Migration and Home Affairs.

-
- 1 Esas propuestas se presentan en el decálogo presentado en Viena en agosto del 2016, en el International Youth Exchange de FICE “Be the Change” (FICE Congress, “Together towards a better world for children, adolescents and families”). Recoge las propuestas realizadas por un grupo de sesenta jóvenes que habían sido tutelados en quince estados diferentes (FICE, 2016). La petición de mejora número 7 se refiere a la mejora de las capacidades de los profesionales.
 - 2 El proyecto UPC (Currículum Universal de Prevención) ha consistido en el análisis de la formación en prevención en Europa contando, entre otras fuentes, con la aportación de expertos que involucran a la sociedad civil, autoridades públicas y ONG, profesionales y coordinadores de prevención, el mundo académico y los responsables de formular políticas.
 - 3 IGAXES3. Instituto Galego de Gestión para o Terceiro Sector: www.igaxes.org. Especializada en la facilitación de los procesos de empoderamiento para la transición a la adultez, actualmente trabaja en todo el territorio gallego.
-