



# “Proyecto de Intervención: Herramientas Teórico-prácticas Basadas en el Modelo de Estilos Parentales en Contextos Residenciales de Protección”

---

*Máster Universitario en Intervención Social y Comunitaria*

Convocatoria Extraordinaria de Julio

Curso 2024-2025

Nombre de la autora o del autor: Víctor Alexander Guerrón Leines

Nombre de la tutora o tutor: Javier Manchón López

Nombre de la cotutor o cotutor: Andrea Viera Gómez

Tipo de TFM: Propuesta de Intervención social

Código de la Oficina de Investigación Responsable: TFM.MIS.JML.VAGL.250630

Fecha de depósito: Julio

## INDICE

Marco teórico .....	3
Diseño de propuesta de intervención .....	12
2.1. Objetivo general: .....	12
2.2. Objetivos específicos: .....	12
2.3. Participantes .....	13
2.4. Variables e instrumentos .....	13
2.5. Procedimiento .....	15
Estrategias de intervención .....	16
3.1. Primera fase: Diagnóstico de la situación en el Centro de Protección de Menores “El Peñasco” .....	16
3.2. Segunda fase: Programa de formación para educadores sociales .....	18
3.3. Tercera fase: Evaluación y seguimiento .....	27
Consideraciones .....	27
4.1. Difusión y sostenibilidad .....	27
4.2. Recursos .....	28
4.3. Financiamiento .....	28
Reflexiones finales .....	28
Referencias bibliográficas .....	29
Anexos .....	37



## **RESUMEN**

El presente trabajo presenta una propuesta de proyecto interventivo dirigido a educadores sociales con el objetivo de dotar de herramientas teórico-prácticas a los profesionales del centro de menores “El Peñasco”. Con el fin de mejorar sus herramientas interventivas en contextos institucionales de protección a la infancia y adolescencia.

La intervención se desarrolla en tres propuestas diferenciadas: Evaluación de necesidades, la aplicación del programa, y una fase final de evaluación de resultados y seguimiento.

enmarcada dentro del modelo de estilos parentales de Baumrind. El programa enfatiza la capacitación de los educadores sociales en el estilo democrático como factor predictor del bienestar emocional de los menores, por lo que se esperan mejoras sustanciales tanto en educadores, como menores.

La propuesta busca responder a vacíos existentes en la formación especializada para los profesionales del tercer sector que trabajan con población menor migrante, los posibles hallazgos y la metodología ofrecen un modelo replicable para contextos similares, buscando el desarrollo de buenas prácticas en la promoción de la inclusión social.

Palabras clave: estilos parentales, educadores sociales, menores migrantes no acompañados, bienestar emocional.

## **ABSTRACT**

This paper presents a proposal for an intervention project aimed at social educators, with the objective of providing theoretical and practical tools to professionals at the “El Peñasco” center for minors. The goal is to enhance their intervention skills in institutional contexts dedicated to the protection of children and adolescents. The intervention is structured into three distinct

phases: Needs assessment, Program implementation and Final phase of results evaluation and follow-up

The project is framed within Baumrind's parenting styles model. The program emphasizes training social educators in the democratic style as a predictive factor for the emotional well-being of minors, with the expectation of substantial improvements for both educators and the children in their care.

This proposal seeks to address existing gaps in specialized training for third-sector professionals working with unaccompanied migrant minors. The potential findings and methodology offer a replicable model for similar contexts, aiming to foster best practices in the promotion of social inclusion.

**Keywords:** parenting styles, social educators, unaccompanied migrant minors, emotional well-being.



## 1. Marco teórico

El término de Menores extranjeros no acompañados (MENA) surge en España durante la década de los noventa en un contexto de creciente flujo migratorio, situación que genera la necesidad de establecer un marco jurídico y social específico para la correcta atención del colectivo (Rached, 2020). El presente trabajo va a discurrir en un marco contextual español, por ello, el país ibérico entiende, según el artículo 189 del Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000 (Real Decreto 557/2011), a este colectivo como:

*"El extranjero menor de 18 años que llegue a territorio español sin venir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección del menor, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, así como a cualquier menor extranjero que una vez en España se encuentre en aquella situación".*

Es de destacar que, aunque el concepto MENA está ampliamente aceptado a nivel nacional como internacional, diversos organismos del tercer sector, como Amnistía internacional (2024, julio 2019), inciden en que este ha adquirido connotaciones despectivas debido a su uso político y mediático; abogando por el uso de otras alternativas como puede ser Niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados (NNAMNA), lo que despoja a los menores de una mirada que los entiende como objetos de control y expulsión más que sujetos de derechos (Machín, 2024).

Y es que esto no es un fenómeno menor, se estima que alrededor de 33 millones de Niños, niñas y adolescentes (NNA) han cruzado fronteras hacia Europa buscando seguridad y mejores oportunidades en los últimos años. Aunque estos datos no son uniformes en todo el continente, el sur, particularmente España, Italia y Grecia, es quien concentra el mayor flujo migratorio desde 2015, debido a su proximidad con las rutas marítimas más frecuentes desde África (Olivares-García et al., 2023; United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2025). Actualmente, esto es uno de los principales catalizadores de tensión sociopolítica a nivel europeo, ya que genera consecuencias multidimensionales que van desde el aumento del racismo y la xenofobia hasta crisis en los propios sistemas de protección. El Centro de investigaciones sociológicas (CIS), expone que la inmigración es un problema a día de hoy percibido por los españoles como significativo, superando por primera vez en la historia a preocupaciones tradicionales como el desempleo o la crisis económica (CIS, 2024), lo que se refleja en la percepción de la sociedad en relación a este fenómeno. En esta línea, el Observatorio español del racismo y la xenofobia (OBERAXE, 2024), en su informe anual de monitorización del discurso de odio en redes sociales cita textualmente:

*"Llama la atención que los niños/as y jóvenes no acompañados sean presentados como una amenaza para la sociedad (45,5% del discurso del que son objeto), se les vincula con la inseguridad ciudadana (65,09% de los contenidos de discurso que se dirige a este grupo), y se utiliza un lenguaje agresivo explícito contra ellos (52% de los casos). Todo ello obviando que son niños y niñas sin la tutela de sus padres o familiares y en una situación de extrema vulnerabilidad."*

La evidencia científica revela que estos, además, enfrentan una cascada de vulnerabilidades, que se extiende desde las circunstancias que motivan la salida de su país de origen hasta barreras sistemáticas que encuentran en su proceso de integración en las sociedades receptoras (Santos, 2015). Fundación Alternativas (2024), en su informe África

nos permite hacernos una idea de la situación partiendo del principio, es decir, la casuística detrás de la motivación por emigrar con tan temprana edad.

Parece que los factores socioeconómicos vienen representando el principal móvil de la migración proveniente del continente vecino, esto se ve caracterizado por la pobreza, la falta de oportunidades para el desarrollo laboral y las propias condiciones de los países en vías de desarrollo, como pueden ser las sequías recurrentes, la desertificación y la escasez de recursos hídricos en regiones del Sahel (Fernández, 2011). El autor recalca que nos encontramos ante un entorno, caldo de cultivo; con fuertes disparidades sociales, modelos políticos estancados en el fracaso y nefastas gestiones económicas regidas por un sistema generalmente corrupto, lo que socava cualquier expectativa de crecimiento por parte de la población civil.

A medida que avanzan en el proceso migratorio, los NNAMNA se encuentran expuestos a distintos tipos de violencia; entre ellas los alarmantes niveles de violencia sexual y de género. Save the children (2023), en su investigación, documenta datos en los que prácticamente gran parte de las niñas y adolescentes entrevistadas reportaron haber sufrido o presenciado alguna forma de violencia, agresión sexual o acoso. Esta violencia responde a un problema sistemático y estructural ya que cuando se les pregunta quienes ejercen dicha violencia estas aluden a todo tipo de personalidades como: contrabandistas, traficantes, otros migrantes, policías o miembros de grupos armados. Pues no es coincidencia que las rutas de migración africanas presentan tasas de mortalidad extremadamente elevadas, ya no solo por la peligrosidad del ser humano, sino por la propia naturaleza. Según datos de la "Organización internacional de las migraciones (OIM), la ruta con destino a Canarias supera en mortalidad a la que conecta Libia e Italia, la más peligrosa hasta la fecha" (González, 2021).

Una vez en el país receptor, los procesos de identificación de edad presentan irregularidades que vulneran los derechos de los menores, pues para estos procesos carecen de intimidad propia y, en la mayoría de las ocasiones, de una persona que establezca de lazo comunicativo entre fuerzas del estado y menores, como la figura de los traductores. Este tedioso proceso es importante para ellos, ya que de esto depende su situación jurídica y los posteriores servicios a los que tendrán acceso (Rodríguez, 2023). Entre algunas de las recomendaciones que destacan De La Fuente y Sotomayor (2009), en relación a esto último incluye restricción de pruebas de edad, la mejora de los procesos de

investigación y reagrupación familiar, el impulso del acogimiento familiar, y el establecimiento de una política nacional coherente y recursos adecuados en los centros de protección. Puntualizando, al final del texto, que se afiance la protección de los derechos fundamentales de estos menores.

Para intentar cambiar el panorama que nos atañe, la UE y el resto de Estados miembros llevan buscando alternativas legales y normativas desde los primeros indicios del problema, por ejemplo la Convención sobre los derechos del niño (1989) se convierte en un hito fundamental al establecer el principio del interés superior del menor garantizando derechos esenciales sin discriminación por nacionalidad o estatus migratorio; lo que obliga al resto de países de la UE a implementar medidas legislativas y administrativas que aseguren el bienestar de estos (Bravo, 2005).

A nivel nacional, nos encontramos con que el Artículo 39.4 (Ley Orgánica 8/2021) de la constitución habla del reconocimiento expreso de la protección a la infancia. Por otro lado, el Código civil (Código civil, 1889, art. 172.1) delimita la responsabilidad por parte de las comunidades autónomas de asumir la tutela de los menores en situación de desamparo. En este mismo sentido nos encontramos con normativa relacionada, que suma en mecanismos de coordinación entre comunidades para evitar la saturación del sistema de acogida, regula los derechos del colectivo migrante mientras están bajo tutela pública y refuerza legislativamente en esta dirección (Real Decreto 903/2021; Real Decreto-ley 2/2025; Ley Orgánica 1/1996; Ley Orgánica 4/2000). Sin embargo, a pesar del entramado jurídico, persisten serias dificultades y necesidades que siguen afectando a los NNA migrantes.

Concretamente, uno de los problemas se aprecia en que, a medida que los menores entran al sistema de protección, son reubicados por la Administración general del estado y las comunidades autónomas. Priorizando el interés superior del menor y la búsqueda de alternativas familiares frente al acogimiento residencial masivo, esta última alternativa, paradójicamente, suele ser el principal destino en la mayoría de los casos. A esto, la Conselleria de Políticas Inclusivas (2021) en el Informe estadístico Infancia y Adolescencia, añade que, de alrededor de 349 personas, solo 13 vivían en acogimiento familiar, lo que evidencia la infrautilización de las alternativas familiares, debido a la saturación del sistema. Atendiendo a esto, en el sistema residencial español podemos encontrar cierta diversidad organizativa, entre los más resaltables encontramos (López y Zapata, 2008): centros de primera acogida, centros ordinarios de protección o dispositivos de emergencia.

Pese a la variedad y multiplicidad de centros por toda la península, el sistema experimenta una crisis, una saturación crónica en la que muchas comunidades como Canarias, Andalucía o Murcia han superado ampliamente su capacidad, comprometiendo gravemente la calidad de la atención y generando condiciones poco favorables para el desarrollo integral de los menores, teniendo que activar dispositivos de emergencia y recursos extraordinarios. (UNICEF, 2019; Ruiz de Huidobro et al., 2021)

La institución a la que deriven a los infantes juega otro gran papel en su integración, ya que no es lo mismo un centro de larga estancia que un centro o dispositivo de emergencia, pues poseen diferentes recursos y características, suponiendo, en algunas ocasiones, múltiples riesgos para el bienestar de aquellos menores que buscan otra alternativa de vida a la que tenían. Según Human Rights Watch (2010), en su informe de responsabilidades No bienvenidas en las Islas Canarias, critica duramente este tipo de instituciones ya que constituyen un entorno poco propicio para promover la vida dentro de la sociedad. Pues se trata de instalaciones provisionales y de gran tamaño, a menudo masificadas, lo que impide una gestión adecuada del flujo de llegadas y el traslado a hogares de acogida más apropiados. Los menores en estos centros se encuentran aislados de las zonas pobladas, con acceso limitado a servicios públicos y una libertad de movimiento seriamente restringida. El informe reitera la obligación de España por garantizar la protección especial y la asistencia a estos niños (Human Rights Watch, 2010) Esta situación no solo repercute de manera directa e indirecta a menores, sino también a educadores, con falta de medios y recursos que dificultan su labor bajo situaciones de precariedad. Navarro (1997) ya hablaba de la exposición del desarrollo integral de los menores ante una deficiente atención a las necesidades biológicas, afectivas y sociales por estos motivos.

Estrechamente relacionado con esto encontramos los déficits de formación y competencias de los educadores sociales, los centros carecen de personal con estudios especializados suficientes para atender las necesidades que demandan estos niños. En la investigación de Etxebarria et al. (2012) con 80 educadores sociales en Euskadi reveló carencias importantes en conocimientos y destrezas en materia específica para trabajar con el colectivo como pueden ser las estrategias de afrontamiento, metodologías de trabajo, etc., así como los bajos niveles encontrados de confianza, expectativas y satisfacción personal con la actividad que desarrollan. En consonancia con esto y reflejando la continuidad temporal del estancamiento del problema, Conde et al. (2020) resaltan la necesidad de un programa formativo para educadores que aborde las dificultades que se encuentran los profesionales

a diario en una población en riesgo exclusión social; ya no en virtud de apoyar herramientas interventivas, sino por no agravar la frustración de trabajar sin rumbo. Pues el estrés laboral entre los educadores se encuentra a la orden del día y alcanzando niveles preocupantes.

Herrero de las Heras (2020) en su trabajo final de grado, confirma la existencia de una estrecha relación entre el entorno precario de los contextos de protección y los profesionales del tercer sector, lo que se traduce en la presencia de fatiga emocional, despersonalización y falta de realización personal, pudiendo llegar a afectar a la toma de decisiones y relaciones sociales dentro del centro. Heliz et al. (2015) en consonancia con estos resultados identifica algunos factores de riesgo que agudizan la situación; salarios bajos, jornadas excesivas y turnos rotarios con un alto nivel de exigencia apuntan a un ambiente laboral insostenible. Lo que deriva en algunas ocasiones en violencia y agresiones hacia el personal, ocasionados por motivos como la frustración por parte de los menores, la inadecuación de las respuestas institucionales, la falta de alternativas constructivas para canalizar el malestar y la ausencia de medidas de seguridad para los trabajadores (Unamuno, 2016). Impidiendo el desarrollo de vínculos estables con los menores, fundamentados, sí los hay, en motivación y compromiso profesional con valencia negativa.

Por ello, se debe seguir luchando por un cambio sustancial, pero promoviendo la transformación desde la labor diaria del profesional. Uno de los principales problemas que destacan en estos centros, en relación a esto, es la falta de referentes adultos estables. Manzani y Martínez (2014) proponen una reflexión profunda sobre la realidad y la salud mental de los menores migrantes que llegan a otro país sin un adulto familiar, poniendo el foco en la promoción de lazos afectivos y la responsabilidad de todos los actores sociales desde una perspectiva comunitaria como factor de protección para el bienestar social de los menores, así mismo recalca la creación de espacios de confianza en los que los menores se sienten escuchados sin juicio, con una historia e identidad, pudiendo observar mejores resultados a nivel emocional (Manzani y Martínez, 2014). En sintonía con esto, Ochoa de Alda et al. (2009), en su propuesta clasificatoria de los contextos familiares que traen los menores a su viaje migratorio, enmarca que gran parte de estos conviven en entornos de inestabilidad o incluso los hay quienes viven en la calle sin relación familiar. El autor subraya que, aun así, la familia y culturas de origen suponen una intensa atadura emocional para ellos, atendiendo a un conflicto de lealtad el hecho de ignorar esta “mochila invisible” (Bargach, 2008).

Lo que ambos trabajos aportan es el entendimiento de la figura del educador como figura sustitutiva y de referencia en contextos en los que se carece de un entorno familiar seguro y estable. Dentro de las muchas labores que acompaña a la formación de estos profesionales, principalmente encontramos con que son los encargados de acompañar, cuidar y apoyar emocionalmente a estos niños durante su estancia en los centros de protección; ya que no meramente atienden a necesidades básicas, sino que transmiten valores, son figuras de autoridad y reparan daños emocionales, creando vínculos que repercuten en el desarrollo integral de estos (Figueiras, Fernández y Correia, 2022; Tarín, 2017).

Para esclarecer mejor la importancia de lo que acontece se puede atender a la Teoría del apego de John Bowlby, quien entendía el vínculo afectivo según su concepto de apego, definido como una tendencia de los seres humanos a establecer relaciones afectivas sólidas con personas determinadas a través de la vida (Moneta, 2014). En su investigación con 42 educadores sociales en centros de Andalucía, Cabello et al. (2024) encontró una relación positiva entre el apego seguro y la capacidad de reparación emocional. Por otro lado, Jiménez (2012), en su investigación doctoral demuestra según datos como los menores que habían vivido experiencias traumáticas percibían a sus referentes como menos afectuosos, percibiendo consecuentemente más inseguridad hacia estos. Además, estos menores presentaban mayor estado de ánimo depresivo y dificultad en la memoria asociada a aspectos autobiográficos. Esto nos permite hacernos una idea de la ardua labor educativa de los profesionales de los centros, pues su figura interviene contundentemente en el afecto percibido por los menores. Existen evidencias de que, aunque el tiempo de calidad entre estos dos sujetos sea limitado, el simple contacto directo es suficiente para establecer una relación lucrativa para los infantes (Howes y Smith, 1995).

En cuanto a Afecto refiere, la literatura nos dice que aquellos NNAMNA que perciben mayor apoyo por parte de sus figuras de apego sufren menos problemas de salud mental que la población general y, además, se adaptan más adecuadamente a nuevas situaciones (Herman y McHale, 1993). Lo que, extrapolando al contexto protector, nos permite establecer relaciones entre conceptos, entendiendo que las actitudes y trato que los educadores adoptan hacia sus menores son fundamentales para crear un ambiente emocional positivo. Lajusticia (2018), analizando la construcción de la identidad del menor pudo apreciar qué tan significativo es para estos las relaciones que se forman con los educadores, ya que esto incide en la creación de su autoconcepto. Muchos de ellos traen consigo denominadores comunes como el desarraigo familiar, que dificulta la integración de

elementos culturales de origen y destino, generando conflictos identitarios (Aref y Khodr, 2022).

En este sentido, el estilo parental, según Darling y Steinberg (1993), se define como un conjunto de actitudes hacia el niño que crean un clima emocional en el que confluyen los comportamientos de los padres hacia los infantes. Acorde a esto, Baumrind (1966) propuso a finales de la década de 1960 la clasificación clásica de los estilos de crianza, basándose en factores como el control, el afecto y la comunicación. Así, identificó tres estilos fundamentales: autoritario, democrático y permisivo (Lin et al., 2023; Losada et al., 2019; Murillo et al., 2015). Posteriormente, Maccoby y Martin (1983) ampliaron este modelo adoptando un enfoque bidimensional, centrado en los ejes de exigencia y responsividad; dando lugar a una tipología más extendida en la actualidad: el estilo autoritario (alta exigencia y baja responsividad), el democrático (alta exigencia y alta responsividad), el permisivo-indulgente (baja exigencia y alta responsividad) y el permisivo-negligente (baja exigencia y baja responsividad).

La responsividad, también conocida como afectividad, se refiere a la frecuencia y calidad con la que los padres responden a sus hijos, en la expresión del cariño, el diálogo, el interés, apoyo emocional, etc. Esta dimensión es concebida como un continuo en el que ha de prevalecer la aceptación, y en el contrario a la buena praxis encontramos el rechazo, manifiesto o sutil. Por otro lado, la exigencia atiende al control, abarcando todas las acciones orientadas al establecimiento de límites, la imposición de prohibiciones, la aplicación de castigos y el mantenimiento de la disciplina. Del mismo modo también puede ser entendida de dos formas, ejerciendo un control desmesurado o llevando a cabo un comportamiento negligente. Ambos extremos se relacionan con diferentes estilos parentales (Alcón y Torres, 2010).

El estilo democrático, a día de hoy, es el que mayor beneficio ha demostrado tener en el bienestar de los menores, una investigación longitudinal de salud y jubilación en China, evidenció el impacto a largo plazo de las relaciones parentales en la primera infancia en el desarrollo físico y psicológico de etapas más adultas. La hipótesis principal sostiene que un alto afecto y alta disciplina estaría relacionado con mejores resultados en la vida posterior en comparación con otros estilos, identificando mejoras en síntomas depresivos (Ding y He, 2022). Es el conjunto de ambas dimensiones, en un equilibrio armónico, lo que hace que se aprecien beneficios en el desarrollo emocional de los menores, Singh-Manoux, Fonagy y Marmot (2006) en su estudio longitudinal realizado en Gran Bretaña demostró que niveles

muy bajos y muy altos de afecto parental se asocian con peores logros en la adultez, sugiriendo este balance dónde también juega importancia la responsividad o control.

Como anteriormente se ha comentado, los educadores sociales presentan déficits formativos especializados en materia de población infantil extranjera, lo que complica la intervención adecuada con estos. Ya que esta falta de herramientas no solo se refleja en la escasa preparación psicológica y educativa, sino en la falta de programas estructurados para hacer frente a un correcto acompañamiento. Vseteckova, Boyle y Higgins (2022), comparando programas para padres, confirmaron que independientemente del objetivo del programa, formar a las figuras referentes generaba beneficios en la reducción de problemas de conducta de los menores; lo que se traduce en mejoras significativas del manejo y bienestar emocional de los menores.

En esta línea de trabajo, Rincón y Fandiño (2022), profesores de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, han desarrollado una guía enfocada en cambiar entornos sociales, abarcando esto con la formulación de un programa de formación en estrategias de intervención psicosocial para educadores, desde un enfoque participativo y comunitario. Aunque la guía de las autoras enriquece los recursos formativos del sector social no termina de ceñirse a la línea interventiva que se pretende proponer. Más en la línea que se busca se encuentran Jiménez, Martín y Pérez (2025), que, tras la creciente necesidad de implementar estrategias y actuaciones socioeducativas en los centros, ofrecen una alternativa formativa interesante en relación con la promoción de la convivencia y actuación con población en riesgo de exclusión social en beneficio de su bienestar emocional, tratando temas como el género, la diversidad o la dinamización familiar. Sin embargo, dista de las intenciones de esta propuesta formativa. Parece no haber una formación que atienda a la atención integral con acento en la parentalidad sustitutiva ejercida por los educadores sociales en contextos institucionales.

Por ello se propone un diseño de intervención centrado en mejorar la formación de aquellos educadores que trabajan en contextos institucionales con población infanto-juvenil migrante sin referente. El objetivo es diseñar un programa formativo dirigido a educadores sociales, con el fin de dotarlos de herramientas teórico-prácticas, basadas en el modelo de estilos parentales, orientadas a fortalecer su capacidad de respuesta frente a los desafíos emocionales, educativos y de acompañamiento afectivo que enfrenta este colectivo en contextos de protección. Para su desarrollo se va a presentar el planteamiento metodológico a seguir en el caso de realizar una detección de necesidades a través de métodos cuantitativos y cualitativos, buscando comprender con mayor profundidad el fenómeno que

acontece en las relaciones que se forman entre educadores y menores en centros de protección. Para así, identificar las necesidades específicas, promoviendo que se produzca una intervención ajustada a los perfiles de los menores.

## **2. Diseño de propuesta de intervención**

### **2.1. Objetivo general:**

Dotar de herramientas teórico-prácticas basadas en el modelo de estilos parentales que fortalezcan las estrategias de intervención de los educadores sociales para incrementar el bienestar emocional de los menores en contextos de protección.

### **2.2. Objetivos específicos:**

- Identificar las principales necesidades formativas de los educadores sociales a través de un diagnóstico participativo que permita el análisis de sus propias percepciones y aquellas necesidades detectadas por los menores.
- Analizar con los educadores los fundamentos teóricos del modelo de estilos parentales y su aplicabilidad en contextos de protección a menores migrantes.
- Formar a los educadores en el uso de estilos parentales como herramienta de intervención socioeducativa con menores en riesgo de exclusión social, bajo un modelo de acompañamiento afectivo basado en el estilo democrático
- Fortalecer las estrategias de afrontamiento emocional de los menores en contextos de protección a partir de actividades basadas en el estilo parental democrático

### **2.3. Participantes**

La población participante se compone tanto por el total de 80 menores varones migrantes no acompañados que residen en el dispositivo de emergencia "El Peñasco" de Mazarrón, como los educadores sociales que trabajan allí. Para estos últimos se atenderá a un criterio de participación mínima, considerando como válido a quien asista al menos al 85% de las sesiones planteadas y complete los cuestionarios pres y post. En el caso de los menores se incluirán en la intervención aquellos que tengan entre 15 y 17 años y que estén viviendo en el centro durante el periodo de desarrollo del programa, siempre que manifiesten su

voluntad de participar y cuenten con el consentimiento informado correspondiente. Al pertenecer la tutela a la entidad encargada de atenderlos, Fundación Antonio Moreno dará el consentimiento si así lo considera.

Como criterios de exclusión se atiende a aquellos menores que no se encuentren dentro el rango de edad establecido, que, además, no residan en el centro o cumplan la mayoría de edad durante el desarrollo del proyecto, así como aquellos que por cualquier motivo no deseen participar o no puedan aportar el consentimiento informado. Del mismo modo, no se incluirán educadores que no estén en activos laboralmente en las fechas de la intervención o que no muestren disponibilidad para participar. También se excluirán aquellas personas, tanto menores como educadores, que presenten dificultades graves de comunicación que impidan su integración en las actividades que precisen un intercambio comunicativo.

#### **2.4. Variables e instrumentos**

En relación con los menores, cabe recalcar que los instrumentos se adaptarían al francés y árabe, lenguas predominantes en el centro de menores. Estos son:

**Cuestionario ad hoc**, para recabar información sobre las variables referenciales, como son el país de procedencia, la edad, tiempo de estancia en el sistema de protección, situación legal, nivel de estudios y situación familiar.

**Personal Wellbeing Index** (Cummins et al., 2003) en su versión original, este instrumento se compone de 7 ítems diseñados para evaluar el grado de satisfacción que una persona siente en relación a distintos aspectos de su vida, como pueden ser sus logros personales o las relaciones con otras personas. Cada uno de los aspectos del cuestionario se valora en una escala tipo Likert del 0 al 10 (0=totalmente insatisfecho 10=totalmente satisfecho), según el modelo compuesto por Cummins y Gullone (2000). Para este estudio, se hará uso de la versión española adaptada por Casas et al. (2008), que amplía la herramienta a 12 ítems. Esta versión mantiene la solidez psicométrica dle instrumento original, tal como señalan Poch et al. (2015). Los ítems añadidos incorporan nuevas dimensiones de la vida diaria como la satisfacción con la familia, la imagen corporal o la valoración general con la vida.

Los instrumentos utilizados para evaluar las variables relacionada con los educadores sociales son los siguientes:

**Cuestionario de Prácticas Parentales (Parenting Practices Questionnaire)**, desarrollado originalmente por Robinson et al. (1995) y adaptado al español por Gaxiola et al. (2006), se fundamenta en la teoría de los estilos parentales propuesta por Baumrind. Este instrumento está compuesto por 62 preguntas con formato tipo Likert (de 1=nunca a 5=siempre). Tiene como objetivo identificar y valorar tres estilos de crianza: autoritativo, autoritario y permisivo. Los análisis realizados por Robinson et al. (1995) evidenciaron altos niveles de consistencia interna para cada uno de estos estilos, con coeficientes alfa de 0.91, 0.86 y 0.75, respectivamente. Este cuestionario resulta pertinente y coherente con el propósito principal del primer objetivo específico.

**Ad hoc**, para evaluar la variable cognitiva relacionada con el segundo objetivo, analizar los fundamentos teóricos, se utilizará un cuestionario *ad hoc* de 20 ítems con respuesta dicotómica de verdadero y falso, correspondiente a una evaluación teórica sobre conceptos relacionados con el modelo Estilos parentales.

**Escala de Afecto (EA)** (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999), para medir la dimensión Reponsividad. Además, se relaciona con el tercer objetivo planteado. Este instrumento mide el afecto y la comunicación parental y está compuesta por 10 ítems, que se responden en una escala tipo Likert de 5 puntos (de 1=nunca a 5= siempre). La EA-P se estructura en dos factores principales: “afecto-comunicación” y “crítica-rechazo”. La consistencia interna es adecuada, con coeficientes alfa de Cronbach de 0,78 para el factor de afecto-comunicación y de 0,66 para crítica-rechazo.

**Escala de Normas y Exigencias (ENE)** (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999), para medir la dimensión Exigencia. Este instrumento atiende al tercer objetivo específico. Está compuesto por 28 ítems con 5 alternativas de respuesta tipo Likert (nunca, pocas veces, algunas veces, a menudo, siempre), orientado a analizar cómo las figuras parentales implementan y hacen cumplir reglas durante el proceso de crianza de sus hijos en etapa adolescente. Se obtuvieron correlaciones significativas entre la forma indulgente y el nivel de exigencias ( $r = -0,28$ ), así como entre la forma rígida y el grado de control ( $r = 0,47$ ), lo que respalda la validez del instrumento para analizar las prácticas normativas parentales. También mostrado adecuadas propiedades psicométricas en población española de padres de adolescentes, con los siguientes índices de consistencia interna, alfa de Cronbach con valores entre 0,60 y 0,70. Además, los coeficientes de homogeneidad superan el valor de 0,40 en todos los factores, indicando una buena cohesión interna de los ítems.

Objetivo Específico	Variables Relacionadas	Instrumentos	Sesiones Alineadas
Identificar las principales necesidades formativas de los educadores sociales a través de un diagnóstico participativo que permita el análisis de sus propias percepciones y aquellas necesidades detectadas por los menores.	Necesidades formativas y emocionales de los educadores sociales	Cuestionario de Prácticas Parentales (Parenting Practices Questionnaire), Cuestionario ad hoc para necesidades formativas	Primera fase: Diagnóstico participativo (varias técnicas participativas y cuestionarios digitales)
Analizar con los educadores los fundamentos teóricos del modelo de estilos parentales y su aplicabilidad en contextos de protección a menores migrantes.	Conocimientos teóricos sobre estilos parentales	Cuestionario ad hoc de 20 items con respuesta dicotómica de verdadero y falso	Módulo 1: Fundamentos teóricos de los estilos parentales (Sesiones 1 a 4)
Formar a los educadores en el uso de estilos parentales como herramienta de intervención socioeducativa con menores en riesgo de exclusión social, bajo un modelo de acompañamiento afectivo basado en el estilo democrático.	Uso de estilos parentales, Afecto y comunicación, Normas y exigencias	Escala de Afecto (EA), Escala de Normas y Exigencias (ENE)	Módulo 2: Formación en el uso de estilos parentales (Sesiones 5 a 7)
Fortalecer las estrategias de afrontamiento emocional de los menores en contextos de protección a partir de actividades basadas en el estilo parental democrático	Estrategias de afrontamiento emocional de los menores	Actividades basadas en el estilo parental democrático	Módulo 3: Herramientas emocionales (Sesiones 8 a 11)

## 2.5. Procedimiento.

En una primera etapa, se establecerá contacto con la dirección y el equipo técnico del dispositivo de emergencia “El Peñasco”, ubicado en Mazarrón (Región de Murcia), con el fin de presentar la propuesta de intervención y solicitar la aprobación necesaria para su

implementación. Una vez concedida la autorización institucional, se gestionará, en coordinación con el personal del centro, la asignación de espacios adecuados para el desarrollo de las sesiones, siendo prioritario contar con un espacio que permita la participación cómoda de los grupos de trabajo.

Posteriormente, se convocará tanto a los educadores sociales como a los menores residentes para informarles sobre los objetivos del programa, su estructura y las distintas actividades planificadas. En este encuentro inicial se detallará el procedimiento general, se resolverán posibles dudas y se solicitará el consentimiento informado a todas las personas participantes. La recogida de información a través de cuestionarios pre y post intervención se llevará a cabo mediante medios digitales, respetando en todo momento la privacidad de los participantes. En el caso de los menores, y con el objetivo de minimizar barreras lingüísticas, los instrumentos procederían a ser traducidos a los idiomas mayoritarios del colectivo: árabe y francés. Los cuestionarios se administrarán mediante la plataforma Google Forms, integrándose en las franjas horarias ya establecidas para actividades educativas o de aprendizaje del idioma.

La intervención se organizará en tres fases diferenciadas. Con el propósito de fomentar la continuidad y la implicación activa, se habilitará un canal interno de comunicación mediante grupo privado de WhatsApp, donde se compartirá información importante y pertinente al proyecto. Todas las etapas del proceso estarán bajo la supervisión del equipo de moderación del proyecto, quien se encarga de coordinar las actividades, atender incidencias y garantizar el compromiso de los agentes implicados. Una vez concluido el programa, se redactará un informe final que recoja los principales resultados obtenidos, así como recomendaciones futuras.

## **2.6. Cronograma**

Meses	Fases	Módulos Principales
Julio - Noviembre	Diagnóstico	Actividades de diagnóstico participativo
Diciembre - Marzo	Programa de formación	Módulo 1: Fundamentos teóricos de estilos parentales Módulo 2: Uso de estilos parentales como herramienta Módulo 3: Herramientas emocionales
Abril - Junio	Evaluación y seguimiento	Evaluación post programa y seguimiento

### 3. Estrategias de intervención

#### 3.1. Primera fase: Diagnóstico de la situación en el Centro de Protección de Menores “El Peñasco”

**Objetivo:** Desarrollar un diagnóstico participativo para identificar las principales necesidades formativas y emocionales de los educadores sociales a partir del análisis de sus propias percepciones y aquellas necesidades detectadas por los menores, mediante investigación mixta.

**Duración:** 5 meses

**Procedimiento:**

##### 3.1.1. Componente cuantitativo

La administración de los cuestionarios se realizará en formato digital (Google Forms), dentro del horario habitual del centro, entre el diagnóstico participativo y última sesión del programa interventivo. Para garantizar la comprensión de los menores los instrumentos estarán traducidos al árabe y francés, y se contará con la presencia de traductores que apoyarán la resolución de dudas durante el proceso. De este modo, la evaluación pre-post permitirá valorar los avances generados y reforzar el sentido participativo y reflexivo de todo el programa.

##### 3.1.2. Componente cualitativo

###### A. Constitución del grupo motor

La finalidad del grupo motor será la de coordinar y dinamizar el proceso, asegurando la implicación y corresponsabilidad de todos los sectores. Aquí se ha de integrar un representante de cada colectivo implicado; educadores sociales, menores, equipo técnico y, si es posible, varios facilitadores externos como personal universitario con formación en metodologías cualitativas y cuantitativas.

## **B. Identificación participativa del problema**

Mediante una asamblea inicial se compartirá la demanda, objeto de la investigación, es decir, mejorar la formación de los educadores sociales en materia de estilos parentales y con ello, la implicación que esto tiene en el bienestar emocional de los menores.

Fomentando un espacio de diálogo abierto donde todos expresen sus percepciones iniciales sobre necesidades y retos a tratar.

## **C. Aplicación de las principales técnicas participativas**

Observación participante, donde los investigadores se involucrarán en el contexto diario de trabajo de los educadores, permitiendo la recolección de datos sobre comportamientos, interacciones y dinámicas sociales.

Entrevistas semiestructuradas que faciliten la exploración de las experiencias, perspectivas y conocimientos de los educadores sociales y de los menores. Para facilitar el proceso se pedirá la participación de 12 educadores del total por turno de trabajo, y 2 representantes de cada bloque, de los 6 que hay, de menores.

Grupos focales diferenciados para educadores y menores, con facilitadores y traductores que promuevan la expresión libre y segura. Para facilitar el proceso se pedirá la participación de cada grupo de educadores en función del turno de trabajo, y 2 representantes de cada bloque, de los 6 que hay, de menores.

Talleres de mapas de necesidades, donde se visualizan y priorizan las demandas formativas y emocionales. Para facilitar el proceso se pedirá la participación de cada grupo de educadores en función del turno de trabajo, y 2 representantes de cada bloque, de los 6 que hay, de menores.

## **D. Análisis colaborativo de la información**

El grupo motor analizará conjuntamente los resultados obtenidos de la parte cuantitativa y cualitativa, haciendo uso de diagramas de flujo, tablas y síntesis visuales para identificar causas, efectos y relaciones entre las necesidades detectadas. Priorizando problemas y poniendo el foco en la intervención para la siguiente fase.

### **E. Devolución y validación colectiva**

Finalmente se convocará una asamblea para compartir los hallazgos con toda la comunidad educativa, se abrirán espacios de debate para validar y matizar los resultados, y se redactará un informe diagnóstico consensuado, que sirva de base para el diseño del plan de formación y acompañamiento posterior para con los menores.

### **3.2. Segunda fase: Programa de formación para educadores sociales**

**Estructura:** 3 módulos, cada uno dividido en sesiones temáticas semanales.

**Duración:** 4 meses

#### **3.2.1. Módulo 1: Fundamentos teóricos de los estilos parentales y su aplicabilidad**

**Objetivo general del módulo:** Analizar los fundamentos teóricos del modelo de estilos parentales y su aplicabilidad en contextos de protección a menores migrantes.

##### **Sesión 1: Introducción a los estilos parentales**

**Objetivo:** Comprender los conceptos fundamentales de los estilos parentales y su relevancia en la intervención socioeducativa

**Duración:** 1 hora

**Procedimiento:** Antes de comenzar la sesión, se procede con la presentación de los y las encargadas de impartir las siguientes sesiones, se hará una puesta al día sobre la metodología, recordatorio de fechas y objetivos de las diferentes sesiones. Esta se abre con la pregunta: ¿Alguien sabría decirme que significa ser autoritario y ser negligente? En este sentido, se procederá a dar paso a la explicación teórica. Durante esta sesión se abordará teóricamente las bases, desarrollo y evolución de los conceptos relacionados con el modelo de estilos parentales, haciendo énfasis en la transición de un modelo tridimensional a uno bidimensional, y sus correspondientes autores, Baumrind y Maccoby y Martin. Así mismo,

se explicarán las dimensiones relacionadas al modelo más actual: afecto/comunicación y control/límites. Mediante una actividad rompehielos, cada participante elegirá una tarjeta con una conducta o frase típica de un estilo parental. A partir de ahí, intentarán representar brevemente el estilo sin nombrarlo y el resto del grupo deberá averiguar cuál es. Esta breve dinámica sirve como introducción a los conceptos más específicos.

A continuación, haremos una breve exposición visual e interactiva sobre las dos dimensiones clave del modelo: Afecto y Control. Se invitará al grupo a situarse físicamente en un cuadro dibujado en el suelo, eligiendo en qué punto se ubicarían determinados ejemplos hipotéticos. La sesión concluirá con una reflexión compartida, cada persona podrá escribir en una tarjeta anónima una palabra o breve frase que defina cómo se relaciona personalmente con los estilos parentales en su práctica. Luego, construiremos un mural colectivo con esas percepciones como punto de partida para la siguiente sesión.



## **Sesión 2: Impacto de los estilos parentales en el desarrollo de los menores**

**Objetivo:** Analizar las consecuencias de los diferentes estilos parentales en el bienestar emocional, social y conductual de los menores

**Duración:** 1 hora

**Procedimiento:** La sesión se abre con la pregunta: ¿Qué consecuencias habéis observado en los menores cuando se interviene con estilos muy autoritarios o excesivamente permisivos? Esto permite dar paso a exponer los efectos de cada estilo parental. Se presentarán estudios de caso y resultados de investigaciones que muestran cómo el estilo democrático repercute en diferentes aspectos del desarrollo de los NNA; como la

autoestima, la autonomía y la adaptación social, mientras que los estilos autoritario, permisivo y negligente pueden asociarse a dificultades emocionales y conductuales.

En grupos de 2-3 personas los educadores tendrán que identificar el impacto de los estilos en su práctica diaria, mediante el análisis de situaciones problemáticas previamente escogidas e inspiradas en situaciones que pueden ser reales. Al final de la dinámica, el mediador planteará preguntas para una puesta en común por grupo. Y finalmente, se abrirá espacio para compartir opiniones sobre lo impartido en la sesión y se debatirá sobre la importancia del equilibrio entre afecto y control, analizando las situaciones mencionadas anteriormente.

### **Sesión 3: Aplicabilidad en contextos de protección a la infancia y adolescencia**

**Objetivo:** Explorar la adaptación y aplicabilidad del estilo parental democrático en contextos de protección de menores.

**Duración:** 1 hora

**Procedimiento:** En primer lugar, se activarán conocimientos previos con una dinámica breve, mediante una pregunta detonadora: ¿Qué implica educar desde lo democrático en un entorno donde el menor ha vivido experiencias de desconfianza?

Con ayuda de una presentación se dará paso a una explicación de lo que supone trabajar con base en el control y el afecto, mientras se enfatizan aspectos como la comunicación asertiva, la validación emocional o el establecimiento de límites claros y razonados.

Mediante el cuestionamiento y razonamiento de los retos específicos de trabajar en entornos multiculturales y con menores migrantes no acompañados, se propondrán pequeños grupos de 3-4 personas para que analicen un caso hipotético, con preguntas al final de la ficha que han de responder. Se hará una puesta en común donde cada grupo participe aportando ideas clave, y para finalizar se introducirán recursos concretos; como el feedback asertivo, la correcta ejecución de la validación emocional o establecimiento de límites negociados con participación del menor, a la vez que se va preparando el terreno para sesiones prácticas posteriores.

### **Sesión 4: Evaluación teórica, reflexión final y merienda social**

**Objetivo:** Evaluar los conocimientos adquiridos sobre los fundamentos teóricos de los estilos parentales y su aplicabilidad, y reflexionar sobre su integración en la práctica profesional

**Duración:** 1 hora

**Procedimiento:** La sesión comenzará con la realización de un examen teórico, que incluirá preguntas de opción múltiple, verdadero/falso y casos prácticos para valorar la comprensión de los conceptos clave y la capacidad de análisis crítico. Una vez pasada media hora desde el inicio del examen, se abrirá un espacio de reflexión grupal sobre el módulo de teoría, donde los participantes podrán compartir sus aprendizajes, dudas y propuestas para la mejora de la intervención educativa en el centro, mientras se lleva a cabo una merienda social.

### **3.2.2. Módulo 2: Formación en el Uso de Estilos Parentales como Herramienta de Intervención**

**Objetivo general del módulo:** Formar a los educadores en el uso de estilos parentales como herramienta de intervención socioeducativa, bajo un modelo interventivo basado en el estilo democrático.

**Sesión 5:** La rueda del afecto

**Objetivo:** La intención de la sesión recae en que los educadores han de poder reconocer y nombrar al menos 8 emociones básicas y 8 secundarias según la “Rueda de las emociones” (Plutchik, 2001). Esto está relacionado con que han de poder aplicar la técnica de validación emocional, mediante la escucha, el reflejo y la empatía, como base del acompañamiento afectivo, característico del modelo democrático y la dimensión Afecto y comunicación.

**Duración:** 90 minutos

**Procedimiento:** El grupo, formado por entre 10 y 15 educadores, entra al aula y se coloca en círculo. Tras una breve bienvenida, el formador explica que el objetivo de hoy es tomar conciencia de las propias emociones y entrenar la validación emocional, piedra angular del acompañamiento afectivo.

Para romper el hielo cada educador representa mediante mímica, sin palabras, una emoción intensa (alegría, sorpresa, frustración, ...) mientras sus compañeros tratan de adivinarla.

Cuando la aciertan, quien la representó comunica al resto en qué parte del cuerpo la siente y qué desencadenante la provocó, puede ser actual o pasada, pero siempre relacionada con el contexto laboral en el centro, lo que da lugar una multiplicidad de experiencias compartidas entre todos.

Acto seguido se despliega en el suelo un gran póster circular con 32 emociones distribuidas por franjas de colores, es decir, la Rueda de las emociones. Cada participante, caminando lentamente, selecciona con un adhesivo la palabra que mejor describe su estado actual y comparte en voz alta por qué la ha elegido. El resto ha de practicar la validación emocional con tres frases modelo: “Escucho que te sientes...”, “Tiene sentido porque...”, “Estoy aquí para...”. Finalmente, el formador recalca la diferencia entre consolar y validar, y enlaza con la dimensión Afecto del estilo democrático, en forma de píldora formativa. Esta dinámica ocupa aproximadamente 45 minutos de la sesión.

Para terminar la sesión, aprovechando que los compañeros educadores están en círculo, se crea una cadena de reconocimiento, es decir, cada persona mira a la de su derecha y expresa algo que valore de su forma de trabajar con los menores. Con el clima emocional consolidado, se proyecta una diapositiva que relaciona la importancia de la validación emocional en relación con la construcción de un vínculo seguro, describiendo cómo el reconocimiento emocional reduce conductas disruptivas y potencia la autorregulación. Para integrar la teoría, los participantes se agrupan en parejas rotatorias; uno relata una situación difícil que haya vivido recientemente en el centro y el otro practica la secuencia de validación de 3 pasos. Cuando todos hayan rotado, se concluirá la sesión con un plenario donde cada educador responde a dos preguntas proyectadas: ¿qué he descubierto sobre mis propias emociones? Y ¿cómo trasladaré esta práctica al bloque de menores? La segunda parte de la sesión ocupará los 45 minutos restantes.

## **Sesión 6:** Co- creando normas y fomentando autonomía

**Objetivo:** Esta sesión tiene como objetivo poder diferenciar entre control coercitivo y racional, empleando el razonamiento inductivo para transformar normas impuestas en acuerdos participativos. Para ello se pondrá en marcha la negociación de límites claros que equilibren

**Duración:** 90 minutos

**Procedimiento:** La jornada arranca con una proposición para el grupo: piensa en una norma de las establecidas para los menores en el centro. Cada educador escribe la norma que ha pensado en post-it y la adhiere en una pared dividida en dos columnas, norma impuesta y norma negociada. El formador conduce un breve debate sobre qué sensaciones despierta cada categoría y cómo repercute en la motivación y el sentido de pertenencia de los menores negociar o no las normas.

A partir de ahí se inicia el juego "La casa justa". Los participantes se dividen en equipos que representan una pequeña familia, 2 educadores y 16 menores, donde su reto es convertir tres normas impuestas en acuerdos democráticos siguiendo la secuencia de razonamiento inductivo: Que los padres (educadores) expliquen la finalidad de la norma, escuchar propuestas de los hijos y pactar consecuencias lógicas y coherentes con el objetivo, es decir, negociar la norma impuesta. Cada grupo dramatizará su proceso ante el resto, el cual aportará retroalimentación sobre la claridad de los límites, la inclusión de los menores en el establecimiento de determinadas normas y la concordancia entre afecto y control. Esta dinámica contará con un total de 4 grupos de 2 educadores y 16 menores por grupo, simulando la situación diaria de cada bloque, aquellos menores y educadores que no participen podrán visualizar la dramatización desde fuera.

Tras la representación, el grupo que mejores propuestas haya ofrecido para Norma negociada podrá formalizar estas ante el equipo técnico educador, que son los y las encargadas de establecer las consecuencias tanto positivas como negativas del incumplimiento/ cumplimiento de las normas. Esto se planificará, en la segunda mitad de la sesión, en una asamblea de menores y educadores; donde deben concretar las 3 normas que buscan cambiar, las consecuencias del incumplimiento de las normas y los beneficios de llevarlas a cabo, todo bien especificado para poder defender sus argumentos frente a equipo técnico. Al final de la dinámica, las 3 normas escogidas serán materializadas durante las semanas posteriores que dure el programa para ver si han funcionado o no.

**Sesión 7:** Jugar a regularnos y resolver desacuerdos

**Objetivo:** La finalidad de esta sesión es identificar 3 técnicas de control de la activación y realizar 2 dinámicas cooperativas para la gestión de conflictos. Las actividades buscan

fomentar la comunicación bilateral, el reparto de tareas y la toma de decisiones compartida, consolidando los pilares de autonomía y límites del estilo democrático.

**Duración:** 90 minutos

**Procedimiento:** Para activar la mente y el cuerpo la dinámica comenzará con el “Semáforo emocional”. Se conformarán 6 grupos de 2 educadores y 16 menores que se podrán mover libremente por el patio del centro. Al oír “verde” caminarán rápido y sonreirán, al oír “amarillo” desacelerarán y harán una respiración profunda, al oír “rojo” se detendrán, cerrarán los ojos y colocarán la mano sobre el corazón, detectando su nivel de activación. Esta actividad conllevará alrededor de 10 minutos.

Con la energía calibrada, se procederá a presentar el reto “Puzzle cooperativo”, el cual consiste en que cada equipo contará con un sobre lleno de piezas que conforma un rompecabezas, pero sin tener las suficientes piezas para completarlo, de modo que los equipos solo lograrán el objetivo si piden, ceden y negocian, además cabe recalcar que hay piezas equivocadas dentro de los sobres. Las únicas reglas son: no se puede hablar entre grupos ya que la comunicación ha de ser mediante gestos, pero si dentro del grupo. Y siempre que un grupo se quiera dirigir a otro grupo habrá un encargado de grupo para esto, sin ser necesariamente un educador.

En el momento en el que se conforme el puzzle todos los grupos ganarán, la idea es hacerlo en el menor tiempo posible bajo un límite de tiempo de 30 minutos. Lo que no saben es que hay un factor añadido, normalmente los grupos tienden a trabajar la cooperación interna, pero no intergrupar, esto último está mediado por el egoísmo y nunca tiene en consideración que pueden darle todas las piezas a un solo grupo para ganar colectivamente. El tiempo dedicado a esta dinámica es de 35 minutos.

Para la segunda mitad de la sesión, se le brindarán dosieres que contienen diferentes técnicas de control de la activación conductual, todos los grupos tendrán 10 minutos para poder leerlos en conjunto puesto que posteriormente se les retirará los dosieres. Más tarde los formadores, con ayuda de los educadores, implementarán 3 técnicas por grupo que, al finalizar la sesión, los menores tendrán que saber identificar. La sesión terminaría con una puesta en común sobre lo sucedido durante la hora y media de trabajo, se agradecerá la implicación y se recordará la fecha y hora de la próxima sesión.

### **3.2.3. Modulo 3: Herramientas emocionales**

**Objetivo general del módulo:** Fortalecer las estrategias de afrontamiento emocional de los menores en contextos de protección a partir de actividades basadas en el estilo parental democrático

#### **Sesión 8:** Nuestro refugio emocional

**Objetivo:** Aplicar estrategias del estilo democrático para construir, de forma conjunta, un espacio simbólico que represente seguridad emocional, fortaleciendo la empatía y la cohesión entre menores y educadores.

**Duración:** 90 minutos

**Procedimiento:** Comenzamos la sesión colocándonos todos en círculo, el moderador da la bienvenida y plantea la siguiente pregunta: ¿Qué historia te gustaría contar si pudieras crear un mundo desde cero, uno donde te sientas a salvo y escuchado?

A partir de cada pregunta, se propone un ejercicio creativo en el que cada grupo mixto de menores y educadores propone una historia en común, se acepta cualquier tipo de formato (Cuento, breve representación teatral, etc.). No hay una sola manera correcta, lo importante es que todos participen y se sientan escuchados. Durante la actividad, los educadores asumen el rol de facilitadores, dinamizando el grupo y siendo un compañero más, sin corregir ni dirigir. Promoviendo la toma de decisiones compartida, animando a imaginar personajes que representen valores como la empatía, el respeto, la valentía o la justicia. La sesión cierra con cada grupo contando su historia al resto, no se juzgan las historias, sino que se celebra el esfuerzo de trabajar juntos desde el afecto y el respeto mutuo. Al final se pregunta sobre lo aprendido hoy y se recoge una breve reflexión grupal.

#### **Sesión 9:** Mis superpoderes emocionales

**Objetivo:** Fortalecer las estrategias de afrontamiento emocional en los menores a través de la identificación de fortalezas personales, en un espacio de validación e interacción conjunta con los educadores.

**Duración:** 90 minutos

**Procedimiento:** La sesión inicia con una breve introducción sobre el valor de ser escuchado y de escuchar. El grupo se reúne en círculo nuevamente, con un objeto simbólico en el centro que represente la confianza. Se explica que ese objeto será el turno de palabra y que solo quien tenga el objeto puede hablar, mientras el resto practica la escucha activa y sin interrupciones. Para facilitar esta dinámica, los bloques trabajarán en grupos separados, con sus dos respectivos educadores.

Comenzamos con una ronda inicial donde cada persona responde a una pregunta sencilla como *¿Qué necesito hoy para sentirme mejor en el grupo?* o *¿Qué me cuesta decir y me gustaría poder expresar?* Los educadores participan igual que los menores, mostrando vulnerabilidad desde un lugar seguro y contenedor. Tras esta ronda, se invita a cada grupo a pensar en una propuesta concreta para mejorar la convivencia diaria en el centro. A partir de ahí se elige una de las propuestas para llevarla a cabo durante los próximos, la sesión concluye con una breve visualización grupal sobre cómo sería la convivencia ideal en el centro y se cierra la sesión.

#### **Sesión 10 y 11:** El mural

**Objetivo:** Consolidar los principios del estilo democrático mediante el diseño y puesta en marcha de una acción conjunta que promueva el respeto, la colaboración y la responsabilidad compartida en el entorno residencial

**Duración:** 330 minutos

**Procedimiento:** Al ser la última sesión del programa, se guardan los 15 primeros minutos para la realización de los cuestionarios post programa. La sesión comienza de una forma distinta: salimos de las aulas y nos dirigimos todos al patio. El grupo, formado por menores y educadores, se reúne en círculo. El moderador lanza una pregunta abierta al grupo: *¿Cómo podemos transformar este lugar en un espacio que nos represente a todos?* Se deja un momento para que cada quien piense, observe y comparta libremente qué siente que falta o qué se podría aportar. Mientras van surgiendo ideas el moderador introduce una propuesta: *¿Qué les parece si pintamos un mural entre todos?*

Se les propone que el mural represente las diferentes personalidades que habitan el centro, y al mismo tiempo, transmita una idea de armonía, respeto y alegría compartida. No es un retrato literal, sino una composición libre, llena de color y de sentido. Divididos en pequeños

equipos, se inicia una primera parte creativa, pensar qué elementos podrían formar parte del mural. Algunos dibujan bocetos, otros escriben palabras o símbolos que asocian con la convivencia, la diversidad, la esperanza o la felicidad. Después, cada grupo comparte su propuesta. El moderador toma nota de los elementos comunes, respetando las voces individuales. Se elige una pared del patio como lienzo, y entre todos, se consensua la composición final. Con las brochas, rodillos y pinturas listas, comienza el proceso de creación. La pintura se convierte en una excusa para hablar, reír, colaborar, escuchar música o simplemente estar juntos de otra forma. Los educadores participan activamente, sin tomar el control, siendo uno más del equipo. No hay prisa por acabar, pues se disfruta del proceso. En el caso de que hubiera desacuerdos, se abordan con diálogo y humor. Si alguien se equivoca, se transforma el error en parte del diseño.

La sesión concluye con una breve rueda de palabras: cada persona comparte una sensación o aprendizaje que se lleva de la experiencia. Puede ser una palabra suelta, una imagen mental o una emoción.

Al ser la última sesión, se destina la última media hora para la aplicación de los cuestionarios post programa. Finalmente, se agradece el tiempo dedicado y se informa de la publicación de los resultados obtenidos próximamente, se cierra cálidamente la sesión y termina el programa.

### **3.3. Tercera fase: Evaluación y seguimiento**

La evaluación queda explicada en el apartado de instrumentos y variables, pues se va a hacer mediante la aplicación de cuestionarios pre y post, con intención de medir el efecto del programa. Todo mediante formato digital para facilitar la participación.

Por otro lado, se pretende llevar a cabo evaluaciones mediante cuestionarios post programa a los dos y 6 meses después.

## **4. Consideraciones**

### **1. Difusión, sostenibilidad y limitaciones**

La difusión del proyecto se realizará principalmente a través de la red de centros de protección de la Región de Murcia y mediante la colaboración con entidades públicas y del tercer sector que trabajen en la misma línea. Se organizarán jornadas de presentación de

resultados tanto en el propio dispositivo como en encuentros profesionales y foros académicos, con el objetivo de compartir aprendizajes y buenas prácticas con otros equipos educativos y responsables de políticas sociales.

En cuanto a la sostenibilidad de la propuesta, se fundamenta en tres pilares: la integración institucional, la apropiación por parte del equipo educativo y la transferencia de aprendizajes a largo plazo. Poder coordinar y cooperar, junto con la dirección del centro y en alineación con los objetivos estratégicos del IMAS, facilita su continuidad y desarrollo. Por otro lado, el carácter comunitario y participativo desde las primeras fases del proyecto convierte al mismo en un sentido de pertenencia que vela por el bienestar de un colectivo en riesgo de exclusión y la mejora curricular de los profesionales. De cara al futuro se plantea poder ampliar su contenido con módulos que atiendan a temas como la diversidad cultural, de género y más materia relacionada con derechos humanos; pudiendo ser el inicio de una futura guía práctica, construida colectivamente, que quedará a disposición de la entidad para su consulta permanente. Además, la colaboración con otros sectores y ámbitos profesionales garantiza una red de apoyo técnico y metodológico para futuras ediciones o adaptaciones del programa en otros centros de protección.

Como en cualquier intervención, las limitaciones han estado presente. En primer lugar, se recalca la representatividad, ya que el trabajo está especificado para un único centro, con un grupo concreto de menores y educadores, lo que imposibilitaría la generalización de resultados a otros contextos. Por otro lado, el tiempo limitado a un año propicia que no se puedan consolidar cambios profundos en las dinámicas educativas y en el desarrollo emocional de los menores, pues, aunque es la intención, existe la posibilidad de que no se aprecie efecto a largo plazo.

También, aunque se adaptan los instrumentos para los participantes, es de mencionar que no asegura la comprensión plena debido a las barreras idiomáticas y culturales. Y no solamente eso, si no la propia participación activa se puede ver mermada. En este sentido, esto dificulta la medición de las variables planteadas, pues se requieren de herramientas adaptadas formalmente y más sofisticadas, además de un seguimiento prolongado que se encuentra fuera del alcance de los recursos disponibles.

Y, finalmente, las condiciones estructurales como la saturación de los sistemas de protección y la rotación de profesionales asociada a un trabajo, en ocasiones, poco deseado

por los educadores sociales por sus condiciones laborales hace que la continuidad del programa se vea amenazada.

#### 4.2. Recursos

- **Humanos:** El proyecto, además de contar con el equipo educativo del centro, incorporará en el equipo de trabajo a un coordinador de proyectos, personal de apoyo como estudiantes o voluntarios, concretamente 20, que estén formados o se estén formando en la creación de proyectos de intervención en el ámbito comunitario. Y figuras especialistas como una antropóloga social, 6 moderadores/as con formación en psicología y un/ una especialista en técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas que coordinará la aplicación y gestión de las diferentes partes en esta área.
- **Materiales:** Respecto a los recursos materiales, se utilizarán las infraestructuras del propio dispositivo, especialmente las salas polivalentes y el patio para actividades grupales, así como el equipamiento básico disponible: mesas, sillas, proyector, pizarra y material de oficina. Para las actividades creativas y talleres participativos se dotará de materiales específicos como cartulinas, pinturas, rotuladores, papel continuo y otros recursos didácticos. Se reservarán dispositivos electrónicos para la gestión de cuestionarios y la elaboración de materiales audiovisuales de difusión

#### 4.3. Financiamiento

El financiamiento del proyecto se ajustará a la realidad de los dispositivos públicos de protección en la Región de Murcia. Se prevé la cobertura de los costes principales a través de los presupuestos ordinarios del centro y del Instituto Murciano de Acción Social (IMAS), con posible apoyo complementario de la Consejería de Política Social y de fondos específicos para innovación social o formación del personal. Para gastos extraordinarios (material didáctico, honorarios de profesionales externos, edición de materiales de difusión), se contempla la solicitud de pequeñas subvenciones a través de convocatorias autonómicas y la colaboración con entidades del tercer sector. Por ello se cuenta con un presupuesto incluido en anexos. La gestión económica se realizará en coordinación con la dirección del centro, asegurando la transparencia y la justificación de los gastos conforme a la normativa vigente.

#### **4. Reflexiones finales**

La experiencia del menor extranjero no acompañado descubre no sólo la dura dureza de flujos migratorios, sino también las debilidades del sistema de protección a la infancia ante situaciones de gran complejidad social. Si bien el marco legal aprobado visibiliza a esos menores como sujetos titulares de derechos y establece protocolos para su asistencia, el universo del día a día denunciará a ese sistema como estirado, sobrecargado y a veces incapaz de ofrecer respuesta adaptada a las necesidades efectivas de aquellos niños y adolescentes. Quienes llegan solos a un país extranjero lo hacen cargando historias de carencias, rupturas y violencias. A lo largo de su trayecto, y ya en destino, se enfrentan a barreras que van desde los procesos de identificación erráticos hasta la institucionalización prolongada en recursos que no siempre cuentan con los medios ni el enfoque adecuado. La figura del menor queda así atrapada en una lógica burocrática que prioriza la gestión sobre el cuidado, lo técnico sobre lo humano.

Los contextos residenciales, donde tendría que haber seguridad y contención, frecuentemente ponen sobre el mapa condiciones de masificación, aprovisionamiento insuficiente de bienes y recursos y problemas para tener vínculos significativos. Frecuentemente, el no contar con referentes adultados nos impide construir el medio en el que estos niños podrían sentirse escuchados, visiblemente aceptados y emocionalmente acompañados. A esto adiciona una obvia deficiencia en formación específica a cargo del personal que labora con esta población, lo que tiene como consecuencia directa el nivel del acompañamiento posible por parte del personal. Ante todo, lo anterior, es necesario reconocer que las instituciones no fallan a menudo porque sí, sino por no contar con las adecuadas herramientas, ni modelo de intervención que coloque al menor en el centro. El trabajo del educador social reviste el rol decisivo, no sólo por su función en el cubrimiento del nivel básico, sino por su propio potencial para reparar emocionalmente, transmitir su esquema de valor y construir ambientes de seguridad. Pero esta labor tiene por su parte requireimientos propios, que deben contemplar visión afectiva, ética y radicalmente humana.

La formación propuesta en el presente trabajo tiene su origen justo en esta demanda, afianzar el desarrollo profesional de trabajadores que laboran en centros de protección, brindándoles herramientas reflexivas y prácticas que les habiliten a ejercer una parentalidad sustitutiva y coherente. Nos referimos a fomentar vínculos saludables, a construir ambientes emocionales seguros y a acompañar el crecimiento del menor a partir

de una orientación que balance el valor del afecto y estructura. Mientras el diagnóstico es del todo desafiante, hay asimismo espacio para el cambio.

El camino es el de valorizar a la persona del educador, invertir en su formación permanente y saber que el cambio real parte de las relaciones del día a día tejidas entre quienes protegen y quienes deben ser protegidos. Este trabajo no propone soluciones mágicas, pero sí una línea de actuación que refuerza lo positivo de aquello que ya se viene haciendo, apostando por una intervención más sensible, más empática y más justa con quienes, pese a todo, siguen buscando un lugar donde crecer con dignidad.

## 5. Referencias bibliográficas

- Abellán, F. R., y Tobias, J. S. (2023). Itinerarios hacia la emancipación de la juventud extutelada. Elementos clave. En Exclusión residencial entre las personas jóvenes: Desafíos y propuestas para una sociedad más inclusiva (pp. 183–185). *Revista de Estudios de Juventud*. [https://cendocps.carm.es/documentacion/2024\\_revista-estudios\\_juventud127\\_exclusion\\_residencial.pdf#page=185](https://cendocps.carm.es/documentacion/2024_revista-estudios_juventud127_exclusion_residencial.pdf#page=185)
- Alcón, M. C. G., y Torres, M. C. C. (2010). Estilos parentales: influencia en el ajuste psicológico de niños y adolescentes con altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 353-362. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832324038.pdf>
- Amnistía Internacional. (2024, julio 19). ¿Qué piensas cuando te dicen MENA? Desmontando bulos sobre la infancia migrante no acompañada. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/menas-desmontando-bulos/>
- Aref A, Khodr O: The state of urbanisation, migration and the family in the MENA Region. *United Nations, New York (NY)*; 2022. <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2022/09/Ahmed-Aref-The-State-of-Urbanisation-Migration-and-Family-Dynamics-in-the-MENA-region-3.pdf>
- Bargach, A. (2008). La integración del menor migrante sin referente adulto en el país receptor: un reto universal para la educación intercultural. *I Jornadas internacionales de*

*Educación intercultural. VI Jornadas de Diagnóstico y Orientación de la Educación Intercultural.* Jaén. Del 21 al 23 de febrero de 2008 (<http://www.mugak.eu>)

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://n9.cl/i8szqj>
- Bravo, R. M. (2005). La situación de menores no acompañados en España. Conferencia regional sobre “*Las Migraciones de los menores no acompañados: actuar de acuerdo con el interés superior del menor*”. (Torremolinos, Málaga – España. 27-28 de octubre 2005)
- Cabello, R., Álvarez M., J., Vigo, J.C., & Fernández B., P. (2024). Estilos de apego e inteligencia emocional de los Educadores Sociales de Centros de Menores: su relación con el compromiso laboral. *RELIEVE*, 30(1), art. M2. <http://doi.org/10.30827/relieve.v30i>
- Casas, F., Coenders, G., Cummins, R. A., González, M., Figuer, C., & Malo, S. (2008). Does subjective well-being show a relationship between parents and their children? *Journal of Happiness Studies*, 9, (2), 197-205. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9044-7>
- Conde-Lacárcel, A., Parejo-Jiménez, N., Maroto-Aguilera, E. y Parra-González, M. E. (2020). Necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del menor extranjero no acompañado en los centros de acogida. *Información Tecnológica*, 31(4), 113–124. <https://doi.org/10.4067/s0718-0764202000040011>
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre, 1989 [consultado 07-06-2025]. Disponible en: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Cummins, R. A., & Gullone, E. (2000, March). Why we should not use 5-point Likert scales: The case for subjective quality of life measurement. *Proceedings, Second International Conference on Quality of Life in Cities*, 74, (2), 74-93. [https://www.researchgate.net/publication/285682151\\_Why\\_we\\_should\\_not\\_use\\_5-point\\_Likert\\_scales\\_The\\_case\\_for\\_subjective\\_quality\\_of\\_life\\_measurement](https://www.researchgate.net/publication/285682151_Why_we_should_not_use_5-point_Likert_scales_The_case_for_subjective_quality_of_life_measurement)

- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64(2), 159-190. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1024704320683>
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- De La Fuente R. Y. M. (2009). Vulnerabilidad y exclusión social de los menores inmigrantes. *Migraciones & Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, 10, 41-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3310210>
- Ding, R., y He, P. (2022). Parenting styles and health in mid-and late life: evidence from the China health and retirement longitudinal study. *BMC Geriatrics*, 22(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03897-0>
- Etxeberria, F., Murua, H., Garmendia, J., & Arrieta, E. (2012). Menores Inmigrantes No Acompañados (MENA) en Euskadi y Aquitania: elaboración y puesta en marcha de un Plan de Formación para Educadores/as y Responsables. *Revista de educación social (RES)*, 15. 1-28. [https://www.eduso.net/res/pdf/15/mena\\_res\\_15.pdf](https://www.eduso.net/res/pdf/15/mena_res_15.pdf)
- Fernández, B. (2011). Migraciones en África: causas y consecuencias de la inestabilidad regional. En *África ¿nuevos escenarios de confrontación? Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 89 – 150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4545107>
- Figueiras R., A., Fernández S., D. y Correia C., E. (2022). Menores y educadores sociales en los centros de protección a la infancia. *Revista Practicum*, 7(2), 76-91. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15501>
- Fundación Alternativas. (2024). *Informe África 2024: El pacto migratorio y de asilo europeo. Consecuencias para África*. [https://fundacionalternativas.org/wp-content/uploads/2024/04/DIGITAL\\_Informe\\_Africa\\_2024\\_V5.pdf](https://fundacionalternativas.org/wp-content/uploads/2024/04/DIGITAL_Informe_Africa_2024_V5.pdf)

- Fuentes, M. J., Motrico, E., y Bersabé, R. M. (1999). Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): Versión hijos y versión padres. Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/27947>
- Gaxiola, J., Frías, M., Cuamba, N., Franco, J. y Olivas, L. (2006). Validación del cuestionario de prácticas parentales en una población mexicana. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 11 (1), 115-128. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211108.pdf>
- González, G. (2021). Menas: la dura realidad – *Periodismo ULL*. <https://periodismo.ull.es/menas-la-dura-realidad/>
- Herman, M. A., y McHale, S. M. (1993). Coping with parental negativity: Links with parental warmth and child adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(1), 121–136. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(93\)90027-S](https://doi.org/10.1016/0193-3973(93)90027-S)
- Howes, C.; Smith, E.W. Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Child. Res. Q.* 1995, 10, 381–404. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90013-6](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90013-6)
- Human Rights Watch. (2010). *Responsabilidades no bienvenidas: España no protege los derechos de los menores extranjeros no acompañados en las Islas Canarias* (Volumen 19, no. 4(d)). [https://www.hrw.org/sites/default/files/reports/spain0707spwebwcover\\_0.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/reports/spain0707spwebwcover_0.pdf)
- Jiménez-Jiménez, R., Martín-Cuadrado, A. M., & Pérez-Sánchez, L. (2025). La formación especializada de educadoras y educadores sociales en el sistema educativo. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (46), 153–173. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2025.46.09](https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.46.09)
- Lajusticia, M. G. L. (2018). “La construcción de la identidad. Menores extranjeros no acompañados en contextos de protección”. *RES: Revista de Educación Social*, 27, 71-92. [https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/construciden\\_res\\_27.pdf](https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/construciden_res_27.pdf)
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. (1996, 17 de enero). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 15. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-1069>

- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. (2000, 12 de enero). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 10. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-544>
- Ley Orgánica 8/2021 de 4 de junio, de Protección a la Infancia y a la Adolescencia frente a la violencia. BOE núm.134, de 05/06/2021. Ref: BOE-A-2021-9347 [consultado 16-06-2025]. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- Lin, Z., Zhou, Z., Zhu, L. y Wu, W. (2023). Parenting styles, empathy and aggressive behavior in preschool children: an examination of mediating mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1243623>
- López Reillo, P., Zapata Hernández, V., M. (2008) La situación específica de los menores no acompañados. *Universidad de la Laguna. Universidad de las Palmas de Gran Canaria*. <https://www.parcn.es/files/documentacion/dosieres/DOSS0152/DOSS0152DOC2797.PDF>
- Losada, A. V., Caronello, M. T. y Estévez, P. (2019). Estilos Parentales y Autorregulación Emocional Infantil Revisión Narrativa de la literatura. *Revista De Psicoterapia Relacional E Intervenciones Sociales*, (40), 11-27. <https://n9.cl/ijv13>
- Machín, M. (2024). Estudio comparado de los modelos de intervención con niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados en Cádiz (España) y Tapachula (México): incoherencias y proteccionismo de base. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (27), 14-32 <https://doi.org/10.4995/reinad.2024.18184>
- Maccoby E. E. y Martin J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En Hetherington J. S. (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1–101).
- Manzani, L. y Martínez, M. A. (2014). Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. *Norte de Salud mental*,12(49), 33-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48>

- Manzani, L. y Martínez, M. A. (2014). Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. *Norte de Salud mental*, 12(49), 33-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48>
- Moneta, M. (2014). Apego y pérdida: Redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 85(3), 265-268. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062014000300001>
- Murillo C., Á, Priegue C., D. y Cambeiro L., M. C. (2015). Una aproximación a los estilos educativos parentales como prácticas socializadoras. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, (5), 83- 87. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.05.274>
- Navarro González, M. D. C. (1997). Intervención psicológica en un centro de acogida de menores. *Apuntes De Psicología*, 15(49-50), 183-200. <https://doi.org/10.55414/jtezf725>
- Ochoa de Alda, I., Antón, J., Rodríguez, A. Y Atabi, H. (2009). La importancia del trabajo con la familia en la atención a menores extranjeros no acompañados. *Un estudio piloto. Apuntes de Psicología*, 27, 427–439. <https://doi.org/10.55414/cb44wc17>
- Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia [OBERAXE]. (2024). *Informe Anual de Monitorización del Discurso de Odio en Redes Sociales 2023*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. <https://docpublicos.ccoo.es/cendoc/070416MonitorizacionDiscursoOdio.pdf>
- Olivares-García, M.A., García, S., Montaña, A., Guerrero, J.E. y Ventura, A. (2023). Menores que migran solos: perfiles y trayectorias. Un estudio de caso en Córdoba (Andalucía). *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.25115/riem.v13i1.8700>
- Pastor, D. H., Román, C. R., Muñoz, I. M. B., y Dapena, M. C. (2022). Acompañamiento socioeducativo y resiliencia en jóvenes migrantes extutelados: una aproximación desde las oportunidades, los sueños y los apoyos. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (41), 15-28. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.41.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.01)

Platform for International Cooperation on Undocumented Migrants. (2020). *Futures on hold? How failing to grant residence permits to children in migration turns childhood into limbo*. PICUM. <https://picum.org/wp-content/uploads/2020/12/Futures-on-hold.pdf>

Plutchik, Robert (2001), «The nature of emotions: human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice», *American Scientist*, 89 (4): 344-350 <https://doi.org/10.1511/2001.28.344>

Poch, F. V., Carrasco, M. G., Moreno, Y. G., Cerrato, S. M., & Aznar, F. C. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31, (1), 226-233. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/163681>

Rached, H. A. (2020). Protección de los Menores No Acompañados (MENAS) en el derecho internacional; especial atención a la situación de los niños sirios. *Revista Jurídica Universidad Autónoma De Madrid*, 39, 9–43. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4706247>

Real Decreto 557/2011, 20 abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, *BOE* nº. 103, 30 abril 2011, pp. 43821-44006

Real Decreto 903/2021, de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril. (2021, 20 de octubre). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 251. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-17253>

Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 206, de 25 de julio de 1889. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1889-4763>

Real Decreto-ley 2/2025, de 18 de marzo, por el que se aprueban medidas urgentes para la garantía del interés superior de la infancia y la adolescencia ante situaciones de

- contingencias migratorias extraordinarias. (2025, 19 de marzo). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 68. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2025-6007>
- Rincón R., A. K. y Fandiño H., E. G. (2022). Formación en estrategias de intervención psicosocial de educadores del modelo educativo flexible PACES en el programa de Alfabetización “Yo sí Puedo Cambiar la Historia” (Generación de contenidos impresos N.º 13). *Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia*. <https://doi.org/10.16925/gcgp.55>
- Robinson, C. C., Mandelco, B., Frost, O. S. & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.3.819>
- Rodríguez L., C. (2023). Menores extranjeros no acompañados y su situación de abandono al cumplir la mayoría de edad. Una propuesta de intervención sociolaboral. *Universidad de Valladolid*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/62602>
- Rodríguez-Ventosa, E., Muñoz, I., y Roldán, M. A. (2024). Ámbitos emocionales y relacionales de los adolescentes migrantes no acompañados: una aproximación a sus experiencias vividas. *Revista Española De Sociología*, 33(2), a217. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2024.217>
- Ruiz de Huidobro de Carlos, J. M., Álvarez Vélez, M. I., Martínez García, C., Poole Quintana, M., & Larrañaga Martínez, K. P. (2021). *Estudio de los centros de acogimiento residencial para niños, niñas y adolescentes en el ámbito de la protección en España*. Cátedra de los Derechos del Niño (Universidad Pontificia Comillas) y Asociación Nuevo Futuro. [https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/estadisticas/PDF\\_ESTADISTICAS/Estudio\\_Acogimiento\\_V2.pdf](https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/estadisticas/PDF_ESTADISTICAS/Estudio_Acogimiento_V2.pdf)
- Santos-González, I. (2015). Las necesidades psicológicas en los menores extranjeros no acompañados acogidos en España. [Tesis doctoral inédita]. *Universidad de Oviedo, España*. <http://hdl.handle.net/10651/37476>

- Save the Children. (2023). *Una investigación sobre las niñas y jóvenes migrantes africanas hacia España e Italia*. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2023-05/report\\_girls\\_on\\_the\\_move\\_STC.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2023-05/report_girls_on_the_move_STC.pdf)
- Singh M., A., Fonagy, P., y Marmot, M. (2006). The relationship between parenting dimensions and adult achievement: Evidence from the Whitehall II study. *International Journal of Behavioral Medicine*, 13, 320–329. [https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm1304\\_7](https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm1304_7)
- TARÍN C., M. (2017). El perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores de la Comunitat Valenciana. *Universidad Politécnica de Valencia*. <https://doi.org/10.4995/IA.2017.644201>
- Unamuno Romero L. (2016). Análisis de la relación entre el Síndrome Burnout y la Inteligencia Emocional en el colectivo docente. *Universidad de Almería*. V (32) (2):107-114. <http://hdl.handle.net/10835/10067>
- UNICEF Comité Español. (2019). *Los derechos de los niños y niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española*. Disponible en: [https://www.nadiesinfuturo.org/IMG/pdf/Informe\\_Unicef\\_ninos\\_No\\_Acom\\_RESEJ.pdf](https://www.nadiesinfuturo.org/IMG/pdf/Informe_Unicef_ninos_No_Acom_RESEJ.pdf)
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2025). *Global Trends: Forced Displacement in 2024*. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2025-06/global-trends-report-2024.pdf>
- Vicepresidencia y Conselleria de Igualdad y Políticas Inclusivas de la Generalitat Valenciana. (Ed.) (2021). *Informe Estadístico 2021 – Infancia y Adolescencia*. [https://hisenda.gva.es/auto/presupuestos/2022/informes/Impacte\\_Infancia\\_C.pdf](https://hisenda.gva.es/auto/presupuestos/2022/informes/Impacte_Infancia_C.pdf)
- Vseteckova, J., Boyle, S., y Higgins, M. (2022). A systematic review of parenting interventions used by social workers to support vulnerable children. *Journal of Social Work*, 22(4), 992–1030. <https://doi.org/10.1177/14680173211037237>

## 6. Anexos

- Presupuesto para el proyecto

- Cuadro resumen de las dimensiones y modelos de los estilos parentales
- Bandera de la Región de Murcia para la dinámica de los puzles
- Examen teoría para educadores sociales (Elaboración propia)
- Cuestionario Ad Hoc para educadores sociales (Elaboración propia)
- Cuestionario de Prácticas parentales (Robinson et al., 1995)
- Ad Hoc para menores (Elaboración propia)
- Escala de Afecto (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)
- Escala de Normas y Exigencia (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)



Categoría	Concepto	Detalle	Estimación (€)
<b>Coordinación y equipo profesional</b>	Coordinador del proyecto	4 meses, 10 h/semana, 20 €/h	3.200 €
	Especialista en metodologías cualitativas/cuanti.	20 h totales, 25 €/h	500 €
	6 moderadores/as (psicología)	10 h cada uno, 6 personas, 18 €/h	1.080 €
	Antropóloga social	Colaboración puntual, 10 h, 25 €/h	250 €
	Supervisión y redacción del informe final	15 h, 20 €/h	300 €
	<b>Subtotal profesionales</b>		<b>5.330 €</b>
<b>Materiales y logística</b>	Material de oficina y papelería	Cuadernos, marcadores, folios, etc.	150 €
	Material creativo para talleres	Pinturas, pinceles, papel continuo, etc.	250 €
	Alquiler extra de equipo audiovisual	Altavoz, proyector externo, etc.	100 €
	Merienda social final y refrigerios	Para 100 personas aprox.	250 €
	<b>Subtotal materiales</b>		<b>750 €</b>
<b>Voluntariado</b>	Seguro de voluntariado y reconocimientos	Cobertura básica + certificados	200 €
	Camisetas/materiales identificativos	20 unidades	150 €
	<b>Subtotal voluntariado</b>		<b>350 €</b>
	<b>TOTAL ESTIMADO</b>		<b>6.430 €</b>

Estilo Parental	Nivel de Afecto / Responsividad	Nivel de Exigencia / Control	Características principales
<u>Democrático</u>	Alto	Alto	Comunicación abierta, establecimiento de normas claras, apoyo emocional y razonamiento.
<u>Autoritario</u>	Bajo	Alto	Disciplina estricta, poca expresión de afecto, obediencia sin diálogo.
<u>Permisivo-Indulgente</u>	Alto	Bajo	Mucho afecto, pocas normas o límites, tendencia a ceder ante los deseos del menor.
<u>Permisivo-Negligente</u>	Bajo	Bajo	Falta de implicación, escaso control y afecto, ausencia de supervisión y guía.



Bandera de la región de Murcia, elaborada por inteligencia artificial para la dinámica con el puzzle.



# CUESTIONARIO AD HOC

## Evaluación teórica sobre los fundamentos de los estilos parentales

Responda cada ítem marcando "Verdadero" (V) o "Falso" (F) según considere correcto.

**Objetivo:** Analizar los conocimientos teóricos adquiridos sobre los estilos parentales y su aplicabilidad en contextos de protección a menores migrantes.

## DATOS GENERALES

- **Edad:** \_\_\_\_\_
- **Sexo:**  Masculino  Femenino  Otro
- **País de procedencia:** \_\_\_\_\_
- **Nivel de estudios:** \_\_\_\_\_

## INSTRUCCIONES

Lea atentamente cada afirmación y marque con una (X) la casilla correspondiente ("V" para Verdadero, "F" para Falso). Solo una opción por ítem.

Nº	Ítem	V	F
1	El modelo de estilos parentales fue inicialmente propuesto por Diana Baumrind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Baumrind identificó tres estilos parentales: autoritario, democrático y permisivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	El modelo bidimensional de Maccoby y Martin incorpora las dimensiones de afecto/comunicación y control/exigencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	El estilo democrático se caracteriza por alto afecto y alto control.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 5 El estilo negligente presenta bajos niveles tanto de afecto como de control.
- 6 El estilo autoritario se asocia con alta exigencia y bajo afecto.
- 7 El estilo permisivo se caracteriza por alto control y baja comunicación.
- 8 La dimensión de afecto implica la capacidad del adulto para expresar cariño y comprensión hacia el menor.
- 9 El control parental incluye la supervisión y establecimiento de límites claros.
- 10 Los estilos parentales no tienen impacto en el desarrollo emocional de los menores.
- 11 El estilo democrático favorece la autoestima y la autonomía en los niños y adolescentes.
- 12 El estilo negligente puede asociarse a dificultades emocionales y conductuales en los menores.
- 13 El modelo de estilos parentales es aplicable en contextos multiculturales y de protección a menores migrantes.
- 14 El equilibrio entre afecto y control es clave para una intervención educativa eficaz.
- 15 La comunicación asertiva es una estrategia propia del estilo democrático.
- 16 Los estilos parentales son estáticos y no pueden modificarse con la experiencia o la formación.

- 17 El estilo permisivo puede dificultar la adquisición de normas y límites en los menores.
- 18 El modelo de Maccoby y Martin amplía el modelo original de Baumrind.
- 19 El contexto familiar y cultural influye en la expresión de los estilos parentales.
- 20 La validación emocional y el feedback asertivo son recursos útiles en la práctica democrática con menores.

**Gracias por su participación.**



## CUESTIONARIO AD HOC

### Para recabar información sobre variables referenciales

Este cuestionario tiene como objetivo recoger información básica y relevante sobre su situación personal y familiar. Por favor, responda cada pregunta de manera clara y precisa. La información será utilizada únicamente con fines de investigación y se mantendrá confidencial.

### DATOS PERSONALES

- **País de procedencia:**

\_\_\_\_\_

- **Edad:**

Menos de 12 años

12-15 años

16-18 años

Más de 18 años

Especifique: \_\_\_\_\_

- **Sexo:**

Masculino

Femenino

Otro: \_\_\_\_\_



### TIEMPO DE ESTANCIA EN EL SISTEMA DE PROTECCIÓN

- **¿Cuánto tiempo lleva en el sistema de protección?**

Menos de 6 meses

6 meses a 1 año

1 a 3 años

Más de 3 años

Especifique: \_\_\_\_\_

### SITUACIÓN LEGAL

- **Situación legal actual:**

Documentación regularizada

En trámite de regularización

Sin documentación

Refugiado/a o solicitante de asilo

Otra (especifique): \_\_\_\_\_

## NIVEL DE ESTUDIOS

- **Nivel educativo alcanzado:**
  - Sin escolarizar
  - Educación primaria incompleta
  - Educación primaria completa
  - Educación secundaria incompleta
  - Educación secundaria completa
  - Educación superior (universidad, técnico, etc.)
  - Otro (especifique): \_\_\_\_\_

## SITUACIÓN FAMILIAR

- **Situación familiar actual:**
  - Vive con ambos padres
  - Vive solo con la madre
  - Vive solo con el padre
  - Vive con otros familiares (abuelos, tíos, etc.)
  - Vive en familia de acogida
  - Vive en centro de protección
  - Otra (especifique): \_\_\_\_\_
- **Número de hermanos/as:**  
\_\_\_\_\_
- **¿Mantiene contacto con su familia de origen?**
  - Sí
  - No
  - Ocasionalmente

**Gracias por su colaboración.**

# Escala de Normas y Exigencias para Padres (ENE-P)

Fuentes, Motrico y Bersabé (1999)

A continuación se presenta la **Escala de Normas y Exigencias** en su versión para padres, diseñada para evaluar el estilo parental en la forma de establecer y exigir el cumplimiento de las normas. Cada ítem debe ser respondido según la frecuencia con la que usted realiza cada conducta con su hijo/a, marcando con una (X) la opción que corresponda.

## Instrucciones:

Responda a cada afirmación según su conducta real con su hijo/a. No hay respuestas correctas o incorrectas. Sea lo más sincero posible.

## Opciones de respuesta

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- A menudo
- Siempre

Nº	Ítem	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
1	Tengo en cuenta las circunstancias antes de castigarle	<input type="checkbox"/>				
2	Intento controlar su vida en todo momento	<input type="checkbox"/>				
3	Le digo sí a todo lo que me pide	<input type="checkbox"/>				
4	Le digo que en casa mando yo	<input type="checkbox"/>				
5	Si me desobedece, no pasa nada	<input type="checkbox"/>				
6	Antes de castigar a mi hijo/a, escucho sus razones	<input type="checkbox"/>				

- |    |   |                          |                          |                          |                          |                          |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7  | Le doy libertad total para que haga lo que quiera                             | <input type="checkbox"/> |
| 8  | Le explico lo importante que son las normas para la convivencia               | <input type="checkbox"/> |
| 9  | Le impongo castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer                | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Llorando y enfadándose, consigue siempre lo que quiere                        | <input type="checkbox"/> |
| 11 | Le explico las razones por las que debe cumplir las normas                    | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Le exijo que cumpla las normas aunque no las entienda                         | <input type="checkbox"/> |
| 13 | Hago la vista gorda cuando no cumple las normas, con tal de no discutir       | <input type="checkbox"/> |
| 14 | Le explico muy claro lo que se debe y no se debe hacer                        | <input type="checkbox"/> |
| 15 | Por encima de todo mi hijo/a tiene que hacer lo que yo digo, pase lo que pase | <input type="checkbox"/> |
| 16 | Me da igual que obedezca o desobedezca  | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Razono y acuerdo las normas con mi hijo/a                                     | <input type="checkbox"/> |
| 18 | Le exijo respeto absoluto a la autoridad                                      | <input type="checkbox"/> |
| 19 | Le explico las consecuencias de no cumplir las normas                         | <input type="checkbox"/> |
| 20 | Le digo que los padres siempre llevamos la razón                              | <input type="checkbox"/> |
| 21 | Consiento que haga lo que le gusta en todo momento                            | <input type="checkbox"/> |

- |   |                                    |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2 | Si alguna vez me equivoco con mi   | <input type="checkbox"/> |
| 2 | hijo/a, lo reconozco               |                          |                          |                          |                          |                          |
| 2 | Le trato como si fuera un/una      | <input type="checkbox"/> |
| 3 | niño/a pequeño/a                   |                          |                          |                          |                          |                          |
| 2 | Con tal que sea feliz, le dejo que | <input type="checkbox"/> |
| 4 | haga lo que quiera                 |                          |                          |                          |                          |                          |
| 2 | Me disgusta que salga a la calle   | <input type="checkbox"/> |
| 5 | por temor a que le pase algo       |                          |                          |                          |                          |                          |
| 2 | Le animo a que haga las cosas      | <input type="checkbox"/> |
| 6 | por sí mismo/a                     |                          |                          |                          |                          |                          |
| 2 | Le agobio porque siempre estoy     | <input type="checkbox"/> |
| 7 | pendiente de él/ella               |                          |                          |                          |                          |                          |
| 2 | A medida que se hace mayor, le     | <input type="checkbox"/> |
| 8 | doy más responsabilidades          |                          |                          |                          |                          |                          |



ESCALA DE AFECTO, VERSIÓN PARA PADRES (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)

Instrucciones

Marca con una (X) la opción que mejor describa la frecuencia con la que ocurre cada situación:

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- A menudo
- Siempre

Nº	Ítem	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
1	La acepto tal como es	<input type="checkbox"/>				
2	Si tiene un problema, puede contármelo	<input type="checkbox"/>				
3	Me enfado con mi hijo/a por cualquier cosa que hace	<input type="checkbox"/>				
4	Le dedico mi tiempo	<input type="checkbox"/>				
5	Siento que es un estorbo para mí	<input type="checkbox"/>				

6	Hablo con mi hijo/a de los temas que son importantes para él/ella	<input type="checkbox"/>				
7	Me pone nervioso/a, me altera	<input type="checkbox"/>				
8	Soy cariñoso/a con mi hijo/a	<input type="checkbox"/>				
9	Hablo con mi hijo/a de lo que hace con sus amigos	<input type="checkbox"/>				
10	Lo que hace me parece mal	<input type="checkbox"/>				
11	Consuelo a mi hijo/a cuando está triste	<input type="checkbox"/>				
12	Estoy a disgusto cuando está en casa	<input type="checkbox"/>				
13	Confío en mi hijo/a	<input type="checkbox"/>				
14	Dedico tiempo a hablar con mi hijo/a	<input type="checkbox"/>				
15	Aprovecho cualquier oportunidad para criticar a mi hijo/a	<input type="checkbox"/>				

16	Estoy contento de tenerle como hijo/a	<input type="checkbox"/>				
17	Me gustaría que mi hijo/a fuera diferente	<input type="checkbox"/>				
18	Le manifiesto mi afecto con detalles que le gustan	<input type="checkbox"/>				
19	Puede contar conmigo cuando me necesita	<input type="checkbox"/>				
20	Le doy confianza para que me cuente sus cosas	<input type="checkbox"/>				



- 5 ¿Qué tan satisfecho/a estás con tu vida en el colegio o liceo?
- 6 ¿Qué tan satisfecho/a estás con cómo utilizas tu tiempo?
- 7 ¿Qué tan satisfecho/a estás con lo seguro/a que te sientes de ti mismo/a?
- 8 ¿Qué tan satisfecho/a estás con tus relaciones con las personas, en general?
- 9 ¿Qué tan satisfecho/a estás con lo que puede pasar más adelante en tu vida?

**Recuerda marcar solo una opción por pregunta.**

