

CÓMO GESTIONAR LA **FRUSTRACIÓN** CON MENORES EN CENTROS RESIDENCIALES BÁSICOS



Trabajo de Fin de Grado de Educación Social 2014/2015

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

Elena López Molina

RESUMEN

Las y los menores de Centros Residenciales Básicos, provienen de ambientes familiares hostiles, como consecuencia presentan unas características especiales que debemos de tener muy presentes en todo momento. En su día a día se encuentran con pequeños conflictos de convivencia en el propio Centro, en el colegio, incluso, con conflictos internos a los que presentan un bajo nivel de tolerancia la frustración, además hemos de tener en cuenta que el hecho de estar como residentes en estos mismos Centros, genera en los y las menores una frustración que deberíamos afrontar.

Este proyecto plantea una intervención centrada en la mejora del nivel de tolerancia a la frustración de estas niñas y estos niños, a través del aprendizaje de algunas habilidades sociales, que permita la adquisición de diversas técnicas y herramientas que puedan contribuir a la mejora de actitudes y comportamientos de los menores y las menores. Se ha llevado cabo en un Centro Residencial Básico, con un grupo de menores adolescentes, que han sido participantes activos en el desarrollo de la intervención.

DESCRIPTORES: Centros de Protección, Centro Residencial Básico, Frustración, Habilidades sociales, Menores.

ABSTRACT

Minors who live in Basic Residential Centers come from hostile family environments, so they present special characteristics that must be always kept in mind. Every day they have to experience little coexistence conflicts at the Centre itself or at school, even internal conflicts whose tolerance is not adapted to. The fact of being residents in these centers is important too because it makes the minors develop a frustration that should be faced.

This project presents an intervention focused on the improvement of the tolerance level to the frustration of these children, through the learning of some social skills who allow the acquisition of different technics and tools able to contribute to the improvement and the behaviors of the minors. This activity has been carried in a Basic Residential Centre with a group of teenager minors, who have been active participants in the development of the intervention.

KEYWORDS: Protection Centres, Basic Residential Centre, Frustration, Social Skills, Minors.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	7
3.1. Código Deontológico.....	9
4. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO.....	10
5. DIAGNÓSTICO Y PRIORIZACIÓN DE LAS NECESIDADES	10
6. OBJETIVOS.....	11
7. POBLACIÓN DIANA	12
8. INTERVENCIÓN	12
9. TEMPORALIZACIÓN	14
10. EVALUACIÓN.....	15
11. CONCLUSIONES.....	16
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	18
13. ANEXOS.....	21

1. INTRODUCCIÓN

Todas las personas en algún momento de nuestras vidas hemos vivido situaciones que no hemos sido capaces de gestionar de forma adecuada. Esto ha podido, en ocasiones, desencadenar un sentimiento de frustración. La frustración proviene del término frustrar, que según la RAE (2014) significa *privar a alguien de lo que esperaba*. Según Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939) la definen como el bloqueo de algún comportamiento dirigido a alcanzar una meta. Por lo tanto, todas aquellas situaciones en nuestra vida que donde se nos vea bloqueado algún comportamiento, meta, necesidad que no sea satisfecha o una situación donde nos veamos coartados, será un factor que nos llevara en mas de alguna medida a sufrir frustración.

Las consecuencias de una situación frustrante, pueden ser muy diferentes y esto dependerá en parte del grado de madurez de la persona o del impacto que determinada situación pudo causar en ella. Este grado de madurez lo asociamos a la posibilidad de “tolerar la frustración”, una capacidad que podemos desarrollar en la infancia, o bien aprender, en el momento en que decidamos hacerlo (Mendez, 2011).

La frustración forma parte de nuestro desarrollo como personas, siendo también una fuente de aprendizaje y de nuestro desarrollo. Hay que cultivarse para gestionarla de manera adecuada.

En la actualidad las situaciones en las que se genera frustración son cada vez más comunes y tempranas, poniéndose de manifiesto que “los niños de hoy son el fruto de una educación muy flexible y laxa. Muchos de ellos no saben cómo suena ni que significa un «no», así que nos podemos imaginar su reacción ante una negativa: frustración, pataleta, abandono, tristeza” (García y Castaño, 2014). Estos datos ponen de manifiesto que la frustración aparece a edades tempranas, por lo que es necesaria una intervención desde la niñez. La gestión de la frustración se educa, no es espontánea, ni es únicamente una cuestión de carácter o de personalidad, y su buena gestión depende de los educadores y las educadoras.

A la hora de gestionar la frustración, las educadoras y los educadores, los padres y las madres, o tutoras y tutores legales son una referencia clara en el desarrollo de los niños y las niñas, puesto que, “nuestro trabajo como educadores consiste en informar, mostrar con el ejemplo, supervisar y hacer cumplir desde los comportamientos en casa, en el colegio y con sus amistades, como la manera de acabar sus tareas y sus

actividades, como la forma en que otros interaccionan con ellos” (García y Castaño, 2014).

Si la tolerancia a la frustración en niños y niñas, en general, es baja, si además el desarrollo viene acompañado de una situación de vulnerabilidad, el nivel de esta vuelve a descender. Centrándonos más concretamente en los niños y niñas que se encuentran en Centros Residenciales Básicos, la tolerancia a la frustración se entremezcla con los problemas emocionales y de conducta, producidos por las diversas situaciones que han vivido desde pequeños. Pero, si además enmarcamos estas características dentro del periodo de la adolescencia, aumenta la vulnerabilidad de la situación, debido a que se define como una etapa conflictiva, problemática e incluso dramática según Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos y Antolín (2008).

Bravo y Del Valle (2009) afirman que “Las características de los niños, niñas y jóvenes que hoy en día configuran la población acogida en centros de protección:

- Adolescentes sin previsión de retorno al hogar familiar: Plan de Caso de preparación para independencia.
- Niños, niñas y adolescentes con problemas emocionales y de conducta.
- Menores con problemas de Salud Mental.
- Adolescentes que presentan conductas violentas hacia su familia.
- Menores infractores con medida protectora.
- Menores extranjeros no acompañados (MENAs).
- Menores extranjeros acompañados: negligencia y modelos educativos inadecuados.”

Si tenemos en cuenta las consecuencias de residir en un Centro Residencial Básico, acompañadas por las características propias de la edad adolescente, surge la necesidad de intervenir con el manejo de la frustración que los y las menores presentan por la variedad de particularidades que se generan a causa de la situación que les envuelve.

2. JUSTIFICACIÓN

A través de la observación, tanto directa como indirecta, realizada en el Centro Residencial Básico donde realicé el Prácticum de la Titulación, se ha podido percibir la necesidad de aprendizaje sobre cómo gestionar la frustración en los niños y las niñas en

edad adolescente. En su día a día se encuentran con pequeños conflictos de convivencia en el propio Centro, en el colegio, incluso, con conflictos internos. Con todo ello se exterioriza la carencia de herramientas y técnicas de las que precisan para facilitar la posible resolución o aceptación de las circunstancias. Desde los Centros Residenciales Básicos no se suele dar cobertura a la gestión de esta frustración. Además, hemos de tener en cuenta que el hecho de estar como residentes en estos mismos centros, genera en los y las menores una frustración que deberíamos afrontar.

La frustración, además de estar ligada a situaciones vulnerables de su pasado, se relaciona con la falta de habilidades sociales que los y las menores muestran. Por tanto, para la realización de la intervención, se ha decidido trabajar con las habilidades sociales más interrelacionadas con este sentimiento, como pueden ser; la asertividad, la autoestima, la empatía, escucha activa, resolución de conflictos o toma de decisiones.

A la vez que se trabaja la tolerancia a la frustración, se educan otras emociones y habilidades, que no tienen el protagonismo que deberían en el desarrollo de los niños y las niñas, y que son un punto clave en su formación como personas. Se pretende así poder intervenir a través de varias vías, pero todas con un mismo punto común, trabajar la frustración, sin olvidar otras habilidades.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Por la diversidad de particularidades que presentan estos y estas jóvenes, se pone de manifiesto la necesidad de una intervención que les permita ayudar a gestionar la frustración, que se entremezcla con sus problemas personales y experiencias vividas.

En la actualidad se han llevado a cabo proyectos como el de Oliva y otros (2011), en el que se ha evaluado la percepción de los niños y las niñas y los y las adolescentes sobre su propia capacidad en el manejo del estrés, la tolerancia al estrés y el control impulsivo, sin realizar una posterior intervención.

También se encuentran, sobre todo en páginas webs y blogs, consejos a padres y madres sobre cómo enseñar a los hijos a manejar la frustración. Un ejemplo de ello es la web *Faros* (Sant Joan de Déu) (2014), en la que podemos ver artículos como el titulado “Consejos para enseñar a tu hijo a tolerar la frustración”.

Se destaca que en los materiales revisados no se han encontrado proyectos de intervención directa con adolescentes sobre la gestión de la frustración.

Por ello, este proyecto se ha inspirado en la necesidad real de intervenir con este grupo de población, como son los menores en Centros Residenciales Básicos, con el fin de poder contribuir a la mejora del desarrollo personal de estos niños y niñas, ahondando en los conflictos, en el autoconocimiento, la autorregulación de sus emociones, para hacerlos protagonistas en la gestión de la frustración.

Este tema es amplio y variado, y son muchos los enfoques que se le podrían dar, pero para trabajar la frustración con los menores se ha hecho a través de la educación emocional; una de las herramientas principales para los educadores y las educadoras sociales.

La educación emocional es como el proceso educativo, continuo y permanente que persigue potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2000). Se fundamenta así la importancia de intervenir desde esta perspectiva.

A través de la educación emocional son muchas las habilidades que pueden trabajar una buena gestión de la frustración, aunque para el desarrollo de una intervención más exhaustiva se ha acotado el campo de trabajo, eligiendo para ello trabajar con:

- **La asertividad.** Según Riso (2002) decimos que una persona es asertiva cuando es capaz de ejercer y/o defender sus derechos personales, como por ejemplo, decir “no”, expresar desacuerdos, dar una opinión contraria y/o expresar sentimientos negativos sin dejarse manipular, como hace el sumiso, y sin manipular ni violar los derechos de los demás, como hace el agresivo.
- **La autoestima.** Coopersmith (1967) define la autoestima como la evaluación que efectúa y generalmente mantiene el individuo con respecto a sí mismo. Expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica en qué medida el individuo se cree capaz, importante, digno y con éxito.
- **La empatía.** Baron y Byrne (2005) definen la empatía como la respuesta afectiva y cognitiva compleja ante el sufrimiento emocional de otra persona. La empatía incluye ser capaz de sentir el estado emocional de otra persona, solidarizarse e intentar resolver el problema y tomar la perspectiva de esa persona.

- **La escucha activa.** Según González (2011) la escucha activa implica poder interpretar no sólo las palabras que emite quien habla sino también sus sentimientos y pensamientos.
- **La resolución de conflictos.** “La resolución de conflictos es un sistema muy innovador de entender las relaciones humanas, que no analiza, ni juzga ni sanciona, pero que resuelve eficazmente y sin coerción a través de la pacificación. De hecho es pedagogía, esta capacidad no de transmitir doctrina sino de facilitar el desarrollo integral de las personas como individuos y como miembros de una sociedad” (Vinyamata, 1998).
- **La toma de decisiones.** Stoner y otros (2003) definen la toma de decisiones como el proceso para identificar y solucionar un curso de acción para resolver un problema específico.

Según Oliva y otros (2011), en la práctica, ser social y emocionalmente inteligente consiste en expresar y comprender las propias emociones, comprender a los demás y tener buenas relaciones con ellos, y manejar con éxito las demandas de la vida cotidiana, los retos y las presiones a los que nos vemos sometidos. Para ser capaz de hacer todo eso, es preciso contar con una serie de habilidades personales que nos permitan comprender nuestras fortalezas y debilidades, así como ser capaces de expresar nuestras ideas y sentimientos de una forma adecuada (...). El manejo de situaciones estresantes es una de esas habilidades que definen a una persona social y emocionalmente inteligente.

Se fundamenta así la selección de las habilidades nombradas anteriormente para la intervención de este proyecto, puesto que a través de ellas, se puede mejorar el aumento de la gestión de la frustración o el manejo de situaciones estresantes.

3.1. Código Deontológico

Para el desarrollo del trabajo, desde el diagnóstico de necesidades hasta la evaluación final, se ha tenido en cuenta el código deontológico del educador y educadora social (ver anexo 1), para la toma de decisiones de este proyecto.

Todos los principios son necesarios en el desarrollo de cualquier proyecto, pero en la actual intervención prima el principio de la acción socio-educativa, debido a que se pretende facilitar que los y las menores puedan ser protagonistas de sus propias vidas, a través de la relación educativa que crea el educador o educadora.

4. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

El presente proyecto de intervención se ha llevado a cabo en el Centro Residencial Básico *Nuestra Señora del Pilar*, conformado por niños y niñas de entre 3 y 17 años, que por diversas circunstancias, han tenido un entorno familiar y social que no ha cubierto las necesidades básicas de los y las menores, generando situaciones de riesgo o desamparo. Se ubica en el Barrio Albayzín, al noroeste de la ciudad de Granada, situado en la calle Santa Isabel la Real, n.º 8. El Centro consta de seis casas con capacidad suficiente para acoger hasta a ocho menores, a los que se asigna un educador o educadora, aunque actualmente la ocupación máxima de niños y niñas por casa es de seis. Las casas están denominadas como: Carmen el Pilar, Carmen la Esperanza, Carmen la Merced, Carmen Padre Zegrí, Carmen Miriam y Carmen de Betania.

En general, cada hogar cuenta con las condiciones físicas, materiales y arquitectónicas que se adaptan a las necesidades de los y las menores. Con la estructura del centro en hogares, se permite crear un ambiente más familiar y menos institucionalizado, pareciéndose más a una distribución familiar.

Como se ha citado anteriormente, estos y estas menores presentan problemas de conducta como una de sus características principales, en general, como consecuencia de las situaciones que han vivido, previas a su llegada al Centro. A través de una observación directa e indirecta, se ha detectado la necesidad de intervenir en cómo gestionar la frustración de las niñas y los niños de este tipo de centros, que como consecuencia presentan una baja tolerancia, desde la resolución de conflictos de problemas cotidianos a situaciones más complejas.

5. DIAGNÓSTICO Y PRIORIZACIÓN DE LAS NECESIDADES

Tras una exhaustiva observación directa e indirecta en el Centro de los diferentes profesionales, se ha podido realizar un análisis acerca de las necesidades que presentan los y las menores, de manera más exhaustiva. Se han tenido en cuenta los diferentes signos, conductas, actitudes y comportamientos que presentan los niños y las niñas diariamente, mostrando una gran dificultad a la hora de resolver conflictos y prestar atención; en general, han destacado por tener una baja autoestima; demandan técnicas que les faciliten regular las emociones y carecen de habilidades sociales.

Teniendo en cuenta los factores de riesgo que han acompañado la historia de vida de estos niños y estas niñas tales como; el clima familiar conflictivo vivido en la infancia, la desestructuración de las familias o el contexto en el que han sido criados, es muy probable que hayan afectado a su situación actual.

Según Oliva y otros (2011), podemos decir que el manejo de situaciones estresantes es una de esas habilidades que definen a una persona social y emocionalmente inteligente. Para afrontar con éxito la vida cotidiana parece importante, al menos en nuestra cultura, poseer la capacidad para resistir dichas situaciones o sucesos estresantes y tener también capacidad para demorar los impulsos. Ambas habilidades nos permiten vivir en sociedad y son fundamentales para un buen ajuste psicológico y social.

Es por ello, que se ha priorizado en la necesidad de intervenir en la tolerancia a la frustración que los y las menores presentan, a través del aprendizaje de diversas habilidades, de las cuales carecen, y que les van a permitir y ayudar a aumentar su nivel de tolerancia. Mediante la priorización de dicha necesidad, se ha propuesto el objetivo principal de este proyecto.

6. OBJETIVOS

En relación a la fundamentación teórica del presente proyecto de intervención, el objetivo principal es:

- Proporcionar herramientas y técnicas que permitan aumentar la tolerancia a la frustración en los y las menores de Centros Residenciales Básicos, a través de la adquisición de nuevas habilidades sociales.

Mientras que los objetivos específicos son:

- Aplicar habilidades y técnicas que ayuden a mejorar la gestión de la frustración en los y las menores.
- Potenciar sus habilidades y destrezas para contribuir así a su desarrollo integral.
- Mostrar a las y los menores qué implica gestionar correctamente la frustración.

7. POBLACIÓN DIANA

Como se ha contextualizado anteriormente, el proyecto va dirigido a una población muy concreta, como son los y las menores del Centro Residencial Básico *Nuestra Señora del Pilar*. Proviene de ambientes familiares hostiles, en los que por causas ajenas a ellos, no pueden vivir con su familia. Estas circunstancias hacen que los niños y las niñas presenten unas características especiales que debemos tener muy presentes en todo momento, ya que su situación socio-familiar incide profundamente en todas sus manifestaciones, siendo una de ellas la baja tolerancia a la frustración.

Para el desarrollo del proyecto se va a trabajar con un grupo de 7 menores adolescentes, de edades comprendidas entre los 13 y 16 años. Este grupo ha sido seleccionado por el equipo de educadores y educadoras del centro, decidiendo por consenso, que estos y estas menores eran idóneos para la realización del proyecto. Se destaca que el diseño de la intervención está enfocado a la franja de edad adolescente, y puede variar el número de participantes en posteriores intervenciones.

8. INTERVENCIÓN

Tanto en una investigación cualitativa como en una cuantitativa, la definición del problema debe de ser lo más concreta posible y, además, como señala Buendía (1998) debe presentarse con:

- a) *Claridad*: cualquier otra persona que lea el problema debe entender a qué cuestiones se pretende responder con la investigación.
- b) *Concisión*: con frecuencia una de las tareas más difíciles de todo proceso investigador es la formulación clara y concisa del problema. Esta concisión se obtiene, frecuentemente, en la medida en que progresa el trabajo, pero esto no impide que se realice un primer planteamiento lo suficientemente bien elaborado como para conseguir una rápida comprensión del mismo.
- c) *Operatividad*: el problema que no está planteado en términos operativos presenta bastantes dificultades para atender sus elementos constitutivos.

Con respecto a todo lo dicho anteriormente, se ha esbozado el objetivo principal de esta investigación. Se ha detectado la carencia de herramientas, técnicas y

habilidades que presentan las y los menores, de este tipo de centros, para la resolución de conflictos interpersonales e intrapersonales, en los que su nivel de tolerancia a la frustración es bajo.

La metodología utilizada para cubrir las necesidades detectadas, provenientes del objetivo principal de este proyecto, son de carácter mixto. Por un lado se ha trabajado con la metodología cuantitativa, a través de la observación de los educadores y profesionales del equipo multidisciplinar del Centro y el análisis de variables a través de los cuestionarios pasados a los y las menores. Por otro lado se ha llevado a cabo una metodología cualitativa, proveniente de los debates que han ido surgiendo en las reflexiones tras finalizar las dinámicas.

Para el desarrollo de la intervención se han llevado a cabo un conjunto de sesiones en las que, principalmente, ha primado el aprendizaje y la toma de contacto con algunas habilidades sociales. A través de los conocimientos adquiridos, mediante la realización de las dinámicas, se ha pretendido mejorar el bajo nivel de tolerancia a la frustración que las menores y los menores presentan. Durante la puesta en práctica de estas, se ha trabajado a través de diferentes habilidades sociales (ver anexo 2):

HABILIDADES SOCIALES	DINÁMICAS Y ACTIVIDADES	DESARROLLO
ESCUCHA ACTIVA	“¿ESTÁS ESCUCHANDO?”	Se ha trabajado con las diferentes formas de escucha, fomentando el buen uso de la escucha activa y proponiendo la reflexión y la empatía cuando se producen formas de escucha que entorpecen la conversación con otras personas.
EMPATÍA	“YO” CONOZCO “TU” PROBLEMA	A través de conocer los conflictos y problemas de otras personas, se ha intentado empatizar con ellos, poniéndose en el lugar de otra persona y en cómo se podría sentir.
ASERTIVIDAD	“LAS 3 R”	Con esta dinámica se ha proporcionado una estrategia asertiva para la resolución de conflictos, además de mostrar la importancia de empatizar con los demás en este tipo de situaciones, mediante el uso de esta técnica y las ventajas que conlleva.
	“ESTILOS DE CONDUCTA”	Se han practicado los tres estilos de conducta: agresiva, pasiva y asertiva a través de conflictos que se crean diariamente, mostrando las ventajas de usar una conducta asertiva, para así, poder valorarla positivamente.

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	“¿CÓMO RESUELVO MIS CONFLICTOS?”	Se han expuesto cinco modos de manejar las situaciones de conflicto. Esto nos ha permitido aprender a diferenciarlos y poder buscar los métodos más positivos, para ponerlos en práctica cuando sea necesario.
TOMA DE DECISIONES	“TU INTERPRETACIÓN”	A través de un dibujo se han mostrado las diferentes formas de tomar decisiones, tanto a nivel individual como grupal, comprobando la dificultad de la toma de decisiones grupal. Se ha aprendido así la importancia de usar un consenso para evitar posibles conflictos. Por otro lado se ha trabajado con el visionado de un vídeo “para tomar una buena decisión en la vida” dando pie a un debate posterior.
AUTOESTIMA	“ACEPTANDO NUESTRAS DEBILIDADES”	Ha permitido conocer las principales limitaciones de cada persona, para transformarlas en logros, a través de una reflexión.
	“CONOCIENDO NUESTRAS HABILIDADES”	Se han trabajado las habilidades personales, haciendo de ellas una valoración positiva y reforzándolas, para mostrar el lado más positivo de cada persona.
SESIÓN FINAL: “APRENDEMOS A GESTIONAR NUESTRA FRUSTRACIÓN”		Para finalizar la intervención se ha hecho un barrido de todas las habilidades que se han trabajado en las dinámicas, con la finalidad de adaptarlas en la gestión de la frustración.

9. TEMPORALIZACIÓN

La temporalización de las sesiones se ha estructurado de la siguiente forma:

- Las sesiones se han realizado dos días en semana, en este caso lunes y martes, por petición del Centro.
- La intervención con dinámicas se ha llevado a cabo durante tres semanas, realizando una última sesión en la cuarta semana, en la que se debatió sobre lo aprendido y se trabajó la frustración con todas las habilidades trabajadas anteriormente.
- La duración de las sesiones ha sido de 45 minutos. En este periodo de tiempo los y las menores han podido adentrarse en la dinámica, siendo más difícil que se distrajeran. Con una duración mayor se hubiera perdido, con mayor facilidad, la atención de los niños y las niñas. Teniendo en cuenta la franja de tiempo con la que se ha contado, había sesiones con una sola dinámica y otras con varias dinámicas de menor duración.

TEMPORALIZACIÓN DE LAS SESIONES						
1.ª SEMANA		2.ª SEMANA		3.ª SEMANA		4.ª SEMANA
LUNES 04	MARTES 05	LUNES 11	MARTES 12	LUNES 18	MARTES 19	LUNES 25
Escucha activa: *¿Estás escuchando?	Empatía: *“Yo” conozco “tu” problema.	Asertividad: *Las 3 R. (resentimiento, requerimiento y reconocimiento) *Estilos de conducta.	Resolución de conflictos: *¿Cómo resuelvo mis conflictos?	Toma de decisiones: *Tu interpretación *VÍDEO	Autoestima: *Aceptando nuestras debilidades. *Conociendo nuestras habilidades. (el ovillo)	Sesión final: *Aprendemos a gestionar nuestra frustración.
DURACIÓN 18:15 A 19:00						

10. EVALUACIÓN

Para evaluar este proyecto de intervención se han llevado a cabo tres tipos de evaluación:

- **Evaluación inicial.** Es aquí donde se ha realizado un diagnóstico de las características de los y las menores y la detección de la necesidad real acerca de la baja tolerancia a la frustración que presentan los y las menores en situaciones cotidianas. Para ello se ha trabajado mediante una observación directa de todos los profesionales que forman parte del equipo multidisciplinar del Centro, teniendo en cuenta sus aportaciones para el desarrollo de la intervención.
- **Evaluación procesual.** Tras finalizar cada una de las sesiones, se ha pasado un cuestionario (ver anexo 3), valorando el cumplimiento de los objetivos propuestos para cada una de las actividades realizadas. A la vez se ha seguido evaluando a través de una observación directa por parte de la educadora que ha dirigido las sesiones, para detectar posibles problemas que hubieran requerido cambios.
- **Evaluación final.** Esta última evaluación se ha llevado a cabo una vez finalizado el desarrollo de la intervención, valorando el grado de implicación de los y las menores, junto con la consecución de los objetivos. Para ello se han tenido en cuenta los siguientes indicadores en los y las adolescentes:
 - ✓ Aumento de la tolerancia a la frustración ante situaciones diarias.
 - ✓ Actitud positiva ante las actividades que se realizan.
 - ✓ Cambios de conducta ante la resolución de conflictos.
 - ✓ Muestras de escucha activa.
 - ✓ Mejora de la autoestima.

- ✓ Toma de decisiones fundamentada.
- ✓ Demostraciones de empatía con otras personas.

Y como en el resto del proceso evaluativo se ha valorado la observación de la educadora que ha sido responsable del grupo, sin olvidar las aportaciones, siempre abiertas, del resto de profesionales.

Los instrumentos que han formado parte de la evaluación han sido:

- **Un cuestionario** de escala Likert con dos preguntas de cuatro respuestas cerradas, que se ha pasado una vez concluidas cada una de las dinámicas, en el que se han realizado preguntas que han aportado datos sobre el cumplimiento de los objetivos planteados.
- **Observación directa e indirecta**, a través de un anecdotario, tanto de la educadora que ha dirigido la intervención, como del resto de profesionales que forman parte del Centro.

11. CONCLUSIONES

La parte más humana y enriquecedora de la intervención ha sido el debate que se producía al finalizar cada sesión. De cada una de las actividades se han obtenido unas conclusiones, que darán lugar a la conclusión final.

- **Escucha activa.** En esta dinámica los y las menores pudieron ver desde otra perspectiva las situaciones que se viven día tras día en el Centro, en las que la escucha activa apenas está presente. Durante la sesión empatizaron con los educadores y educadoras, al decir que nos les gustaría que a ellos y ellas les hablaran de ese modo, afirmando que, a pesar de la sesión tan provechosa, no se habían sentido bien con la situación en ciertos momentos con otros y otras participantes. Días posteriores a la sesión, una de las niñas hizo un uso práctico de esta dinámica y pudo reconducir una situación compleja.

- **Empatía.** En esta sesión todos y todas las menores tuvieron facilidad de empatizar con los problemas de los demás, ya que se sentían representados y representadas en ellos. En el debate la conclusión a la que llegaron entre todos y todas surgió tras plantear la pregunta “¿en qué nos puede ayudar esta actividad?”, respondiendo que nos puede ser muy útil a la hora de interpretar un problema con otra persona. Ellos mismos y ellas mismas reconocieron vivir situaciones diarias en las que es necesario empatizar con otras personas.

- **Asertividad.** En el desarrollo de la sesión todos y todas las menores afirmaban que constantemente usaban conductas agresivas o pasivas ante cualquier tipo de problema con otra persona. Les costó reconocer que malinterpretaban la situación y no utilizaban las actitudes más adecuadas, valorando más positivamente la asertividad, después de su aprendizaje.

- **Toma de decisiones.** Todo el desarrollo de la dinámica fue positivo, hasta el momento en el que llegó la toma de decisiones grupal. Los y las menores encontraron una gran dificultad para poder ponerse de acuerdo en la cuestión que se les pedía, y fueron ellos y ellas mismas los que optaron por un consenso mediante votación, sin dar una explicación previa, por parte de la educadora, de cómo poder solucionarlo. En la visualización del vídeo “para tomar una buena decisión en la vida”, los y las menores quedaron impactados e incluso lloraron al verlo. Se sintieron muy representados y representadas con él, diciendo que había aumentado su motivación, y resaltaron la importancia de una buena toma de decisiones en su día a día que les pueda llevar a un futuro mejor.

- **Resolución de conflictos.** Los y las participantes coincidieron en la elección de las técnicas más negativas para la resolución de conflictos. A la pregunta sobre qué técnica era más adecuada se respondieron ellos y ellas mismas, al comprobar la inexistencia de consecuencias positivas y las múltiples negativas en algunas de ellas.

- **Autoestima.** En esta dinámica fue más fácil hablar de las características negativas, antes que de las positivas, haciendo hincapié en el bajo nivel de autoestima que presentan los y las menores. Lo que más se destaca de esta actividad es que las características negativas se transformaron en habilidades positivas con el apoyo del resto del grupo, trabajando también temas como la amistad y el compañerismo.

En la **última sesión** se pudo crear una unión entre todas las dinámicas con un nexo común, la mejora de la gestión de la frustración, además de haber trabajado otras habilidades. Los y las menores son conscientes de sus reacciones ante la frustración, y son ellos mismos y ellas mismas las que pretenden mejorar su situación.

Tanto el objetivo principal, como los objetivos específicos se han ido alcanzando durante el desarrollo de la intervención. Pero son los y las propias menores quienes, a partir de ahora, pueden seguir trabajando y puliendo sus actitudes, comportamientos y conductas, y seguir así, adaptándose a las nuevas etapas y nuevos retos, y a la sociedad en general.

Todas las habilidades y técnicas que se han trabajado durante el proyecto pueden considerarse como un continuo en el que los y las adolescentes deben ir creciendo tras su puesta en práctica y desempeño, para tener un mayor dominio del manejo de la frustración. Se trata de mostrar el dominio que tienen sobre las competencias que han ido adquiriendo. No es esperable, que los niños y las niñas pongan en práctica todas las habilidades en todas las situaciones que les vayan surgiendo, pero con la ayuda de este proyecto se ha fomentado el desarrollo positivo, en la adolescencia, dando pautas que formen parte de su desarrollo integral como personas en posteriores etapas de la vida.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló, M. J.; Filella, G.; García, E.; López, E. y Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori.
- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (2004). *Código Deontológico del Educador/a Social*. Recuperado el 9 de junio de 2015 de <http://www.eduso.net/red/codigo.htm>.
- Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Santander: Dirección General de Políticas Sociales. Consejería de Empleo y Bienestar Social. Gobierno de Cantabria.
- Buendía, L. (Ed.) (1998). *Análisis de la Investigación Educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones.
- Camacho, S. y Saénz, Ó. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy: Marfil.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman & Co.
- Dinámica- DIBUJITOS. (2007). *EducaRueca*. Recuperado el 20 de mayo de 2015 de: <http://www.educarueca.org/>.
- Dollard, J.; Doob, L.W.; Miller, N.E.; Mowrer, O.H. & Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University. Press.
- Estay, F.; Jara, P. y Mora, M. (2009). *Manual apoyo formación competencias parentales. Programa abriendo caminos*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

- Faros* (Sant Joan de Déu). (2014). *Consejos para enseñar a tu hijo a tolerar la frustración*. Recuperado el 8 de junio de 2015 de <http://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/consejos-ensenar-tu-hijo-tolerar-frustracion>.
- García, P. y Castaño, F. (2014). *Aprender a educar. Evitar el mal comportamiento y el fracaso escolar*. Barcelona: Grijalbo.
- Garnezy, N. y Rodnick, E. (1959). Premorbid adjustment and performance in schizophrenia: Implication for interpreting heterogeneity in schizophrenia. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 129, 450-466.
- González, S. (2011). *Habilidades de comunicación y escucha*. Estados Unidos: Grupo Nelson. Recuperado el 07 de junio de 2015 de: https://docs.google.com/document/d/18JTOSUTTB--fafU6lQ3lIeg5g3kYmENm8Azwe2bVh0w/edit?hl=en_US.
- Mendez, F. A. (2011). *Elogio a la frustración*. Recuperado el 20 de marzo de 2015 de: <http://www.encontradores.com.ar/todavia%20no.pdf>.
- Mérida M. y Medina, I. (1997). *Los menores en situación de riesgo o desamparo y la actuación policial*. Málaga: Escuela de salud pública del ayuntamiento de Málaga (ESPAM). Recuperado el 07 de junio de 2015 de: <http://espam.malaga.eu/catalogo/BOLETINES/ARTICULOS/ARTICULO062.PDF>.
- Mestre, J. M. y Guil, R. (2012). *La regulación de las emociones. Una vía a la adaptación personal y social*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz, A. (2005). *La baja tolerancia a la frustración*. Recuperado el 20 de marzo de 2015 de: <http://www.cepvi.com/articulos/frustracion.htm>.
- Navarro, F. (2015). *La botica del orientador*. Recuperado el 20 de mayo de 2015 de: <http://orientafer.blogspot.com.es/2011/09/126-dinamicas-de-educacion-emocional.html>.
- Oliva, A.; Antolín, L.; Pertegal, M. A.; Ríos, M.; Parra, A.; Hernando, A.; y Reina, M. C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Oliva, A.; Hernando, A.; Parra, A.; Pertegal, M. A.; Ríos, M. y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Real Academia Española (RAE) (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.

- Riso, W. (2002). *Aprenda a decir no y gane autoestima siendo asertivo*. Colombia: Norma.
- Stoner, J.; Freeman, R. y Gilbert, D. (1996). *Administración*. México: Prentice - Hall.
- Torres, M. N. y Torres, C. (2011). *Orientación y acción tutorial en el ámbito educativo y profesional*. Sevilla: Wanceulen.
- Vinyamate, E. (1998). La resolución de conflictos: un nuevo horizonte. En *Revista de Intervención Socioeducativa. General*, 8, 8-17. Recuperado el 20 de marzo de 2015 de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/168965/241746>.

13. ANEXOS

Anexo 1. CÓDIGO DEONTOLÓGICO DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL

ANTECEDENTES

Desde los inicios de la profesión, la ética profesional era ya un tema de debate y preocupación para el colectivo profesional.

Formalmente, desde 1996 se viene trabajando y reflexionando sobre la cuestión de la ética profesional y la acción socioeducativa. Pero ya en el año anterior, y durante la celebración del I Congreso del Educador Social realizado en Murcia, se constata la necesidad de la reflexión ética en la profesión.

Un grupo de profesores de la Universidad de Deusto y de educadores/as sociales elabora y presenta el primer *Esbozo de Código Deontológico del Educador/a Social* (Bilbao, 1996), que serviría de punto de partida para los trabajos desarrollados posteriormente por distintas Asociaciones profesionales del Estado. Como consecuencia, este Código está basado en el mencionado *Esbozo*.

A partir de 1996, las Asociaciones de Educadores Sociales organizan Seminarios, Jornadas y grupos de trabajo para abrir procesos de discusión en torno a la deontología del educador/a social. Se visualizan en la concreción monográfica del III Congreso Estatal del Educador Social con el título de *Ética y Calidad*

Es en el III Congreso Estatal del Educador Social (XV Congreso mundial de la AIEJI), celebrado en Barcelona en junio de 2001, donde se asientan las bases para establecer el compromiso necesario para la elaboración de un código. Con la Declaración de Barcelona, realizada en el marco de dicho Congreso, se adquiere el compromiso por parte de la Asociación Estatal (ASEDES), de abrir un proceso que culmine con la aprobación del Código Deontológico del Educador/a Social a finales del 2003.

PREÁMBULO

En la Asamblea General celebrada en Toledo el 30 de noviembre de 2002, la Junta de Gobierno de ASEDES concretó lo anunciado en el III Congreso Estatal del Educador Social y adquirió el compromiso de desarrollar un código deontológico para la profesión, que presentaría en su siguiente Asamblea General.

Para conseguir este objetivo se crea la "comisión de código deontológico" que plantea una propuesta, sobre la cual se abre un proceso de participación y debate al colectivo profesional y a grupos de expertos, concluyendo su trabajo con la presentación del primer código deontológico del educador/a social, en la Asamblea General de ASEDES, celebrada en Toledo el febrero de 2004. Posteriormente, el trabajo de la comisión y los expertos ha seguido adelante, dando como fruto el presente código.

Sirva, pues, este código como una guía de actuación, flexible en el tiempo, que pueda recibir las aportaciones de las distintas comisiones deontológicas, de los colegios y las asociaciones profesionales que lo pongan en funcionamiento.

CAPÍTULO I. Aspectos generales.

Entendemos el presente código deontológico como un conjunto de principios y normas que orientan la acción y la conducta profesional, que ayudan al educador y a la educadora social en el ejercicio de su profesión y mejoran la calidad del trabajo que se ofrece a la comunidad y a los individuos.

El presente Código se fundamenta legalmente en la Constitución Española, en la Declaración universal de los derechos de las personas (1948), en la Convención Europea para la salvaguardia de los derechos de las personas (1950), en la Carta Social Europea (1965), en la Convención sobre los derechos de los niños/as (Nueva York, 1989), anunciados en la Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea (2000) y que fundamentan y legitiman a la Educación Social como derecho de toda persona.

Este derecho se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos socioeducativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la socialización, la sociabilidad, la autonomía y la circulación social.

La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

De esta forma, la Educación Social parte, pues, de un compendio de conocimientos y competencias que la acción socioeducativa implementa para producir efectos educativos de cambio, desarrollo y promoción en personas, grupos y comunidades.

La Educación Social aparece y se constituye con la base y la finalidad de proporcionar una serie de servicios y recursos socioeducativos al conjunto de la sociedad, de la comunidad y de las personas.

La construcción de un código deontológico representa la asunción de la defensa de unos principios y normas éticos comunes a la profesión y orientadores de la práctica, que pasa por la responsabilidad de los educadores/as sociales ante una población, en la mayor parte de las ocasiones, en situación de dificultad y de dependencia y que los sitúa en la posibilidad de modificar esta dependencia a través de un saber y una práctica profesional. Esta capacidad profesional da al educador/a social un poder que define la asimetría de la relación educativa.

En este contexto, la acción socioeducativa pasa por la construcción de una relación de confianza y un pacto de responsabilización entre las partes, siendo necesario que el educador/a social garantice esta confianza a través de un código deontológico que oriente y limite su poder.

La construcción de un código deontológico también representa, por un lado, la asunción de la responsabilidad profesional de las acciones socioeducativas que realiza el educador/a social o el equipo y, por otro, la autonomía que como profesión responde a unas determinadas necesidades y demandas sociales, con articulaciones teóricas específicas y desde el reconocimiento de su utilidad social. El código refuerza, pues, la autonomía que la profesión y los educadores sociales tienen respecto a las exigencias de las diferentes políticas sociales, los mandatos, las exigencias y las presiones sociales o de las instituciones que dificultan el alcance de las finalidades de las profesiones en las personas que se atienden. Los colegios profesionales o agrupaciones profesionales que ejercen de sujeto colectivo y de agente interlocutor, basándose en los principios deontológicos generales, velan por dicha autonomía.

Los rasgos que deben caracterizar toda práctica social construida por los profesionales en el medio en el que se mueven son: conocimiento especializado; formación para adquirir ese conocimiento, que se traduce en competencias y habilidades; asunción de un código ético como elemento de autorregulación que justifique la acción responsable en el uso de

tales habilidades; creación de reglas de juego internas para la articulación de los profesionales entre sí, y sus relaciones con otros profesionales, y por último la actividad política que justifique su presencia en el mercado laboral, respondiendo a las distintas necesidades y demandas socioeducativas de las personas.

La Educación Social tiene como referentes básicos científicos a la Pedagogía Social, la Psicología, la Sociología, la Antropología y la Filosofía. Estos referentes aportan elementos teóricos, metodológicos y/o técnicos para el trabajo socioeducativo.

Ampliando las aportaciones de estas disciplinas que orientan la acción, se genera un corpus de conocimientos que son específicos de esta profesión, resultantes de la conceptualización de la experiencia.

La práctica educativa diaria del educador/a social corresponde a tres categorías o criterios organizadores, en los que el educador/a social analiza situaciones, diseña, planifica, lleva a cabo y evalúa proyectos socioeducativos:

Actuaciones de contexto, definidas como acciones y tareas que se dirigen a crear espacios educativos, mejorarlos y dotarlos de recursos:

Participar en el análisis, diseño, planificación y evaluación de programas socioeducativos.

Colaborar en la orientación de políticas sociales y culturales de participación ciudadana.

Desarrollar acciones con las instituciones, asociaciones y demás entidades de carácter público y privado que permitan la creación de redes entre servicios que atienden a personas, para el desempeño de la acción socioeducativa.

Actuaciones de mediación, entendida como el trabajo que el educador/a social realiza para producir un encuentro constructivo de la persona con unos contenidos culturales, con otras personas, grupos o lugares.

Actuaciones de formación y transmisión. Aquellas que posibiliten la apropiación de elementos culturales por parte de las personas grupos y comunidades. Actos de enseñanza de herramientas conceptuales, habilidades técnicas o formas de interacción social.

CAPÍTULO II. Principios deontológicos generales.

Los siguientes principios básicos pretenden la mejora cualitativa del ejercicio profesional. Se trata de principios orientadores de la acción socioeducativa del educador/a social.

1. Principio de respeto a los Derechos Humanos.

El educador/a social actuará siempre en el marco de los derechos fundamentales y en virtud de los derechos enunciados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

2. Principio de respeto a los sujetos de la acción socioeducativa.

El educador/a social actuará en interés de las personas con las que trabaja y respetará su autonomía y libertad. Este principio se fundamenta en el respeto a la dignidad y en el principio de profesionalidad descrito en este Código.

3. Principio de justicia social.

La actuación del educador/a social se basará en el derecho al acceso que tiene cualquier persona que viva en nuestra comunidad, al uso y disfrute de los servicios sociales, educativos y culturales en un marco del Estado Social Democrático de Derecho y no en razones de beneficencia o caridad.

Esto implica, además, que desde el proceso de la acción socioeducativa se actúe siempre con el objetivo del pleno e integral desarrollo y bienestar de las personas, los grupos y la comunidad, interviniendo no sólo en las situaciones críticas sino en la globalidad de la vida cotidiana, llamando la atención sobre aquellas condiciones sociales que dificultan la socialización y puedan llevar a la marginación o exclusión de las personas.

4. Principio de la profesionalidad.

La autoridad profesional del educador/a social se fundamenta en su competencia, su capacitación, su cualificación para las acciones que desempeña, su capacidad de autocontrol y su capacidad de reflexión sobre su praxis profesional, avaladas por un título universitario específico o su habilitación otorgada por un colegio profesional de Educadores Sociales.

El educador/a social está profesionalmente preparado/a para la utilización rigurosa de métodos, estrategias y herramientas en su práctica profesional, así como para identificar los momentos críticos en los que su presencia pueda limitar la acción socioeducativa. Para realizar su práctica diaria ha adquirido las competencias necesarias, tanto en el

orden teórico como en el práctico. En el momento de llevar a cabo su trabajo tiene siempre una intencionalidad educativa honesta concretada en un proyecto educativo realizado en equipo o red y está en disposición de formarse permanentemente como un proceso continuo de aprendizaje que permite el desarrollo de recursos personales favorecedores de la actividad profesional.

5. Principio de la acción socioeducativa.

El educador/a social es un profesional de la educación que tiene como función básica la creación de una relación educativa que facilite a la persona ser protagonista de su propia vida.

Además, el educador/a social en todas sus acciones socioeducativas, partirá del convencimiento y responsabilidad de que su tarea profesional es la de acompañar a la persona, al grupo y a la comunidad para que mejoren su calidad de vida, de manera que no le corresponde el papel de protagonista en la relación socioeducativa, suplantando a las personas, grupos o comunidades afectadas.

Por esto en sus acciones socioeducativas procurará siempre una aproximación directa hacia las personas con las que trabaja, favoreciendo en ellas aquellos procesos educativos que les permitan un crecimiento personal positivo y una integración crítica en la comunidad a la que pertenecen.

6. Principio de la autonomía profesional.

El educador/a social tendrá en cuenta la función social que desarrolla la profesión al dar una respuesta socioeducativa a ciertas necesidades sociales según unos principios deontológicos generales y básicos de la profesión, que tendrá como contrapartida la asunción de las responsabilidades que se deriven de sus actos profesionales.

7. Principio de la coherencia institucional.

El educador/a social conocerá y respetará la demanda, el proyecto educativo y reglamento de régimen interno de la institución donde trabaja.

8. Principio de la información responsable y de la confidencialidad.

El educador/a social guardará el secreto profesional en relación con aquellas informaciones obtenidas, directa o indirectamente acerca de las personas a las que atiende. En aquellos casos en que por necesidad profesional se haya de trasladar información entre profesionales o instituciones, ha de hacerse siempre en beneficio de la persona, grupo o

comunidad y basado en principios éticos y/o normas legales con el conocimiento de los interesados/as.

9. Principio de la solidaridad profesional.

El educador/a social mantendrá una postura activa, constructiva y solidaria en relación con el resto de profesionales que intervienen en la acción socioeducativa.

10. Principio de la participación comunitaria.

El educador/a social promoverá la participación de la comunidad en la labor educativa, intentando conseguir que sea la propia comunidad con la que interviene, la que busque y genere los recursos y capacidades para transformar y mejorar la calidad de vida de las personas.

11. Principio de complementariedad de funciones y coordinación.

El educador/a social al trabajar en equipos y/o en redes, lo hará de una forma coordinada. Será consciente de su función dentro del equipo, así como de la posición que ocupa dentro de la red siendo consciente de la medida en que su actuación puede influir en el trabajo del resto de los miembros, del propio equipo y de los profesionales o servicios. Se planteará una actuación interdisciplinar teniendo en cuenta los criterios, conocimientos y competencias de los otros miembros del equipo o red. Toda actuación de un profesional de la Educación Social estará definida por una actitud constante y sistemática de coordinación con el fin de que el resultado de las diferentes acciones socioeducativas con la persona o el colectivo sea coherente y constructivo.

CAPÍTULO III. Normas deontológicas generales.

SECCIÓN PRIMERA. El educador/a social en relación con los sujetos de la acción socioeducativa.

Artículo 1. En su relación con la persona, guardará un trato igualitario sin discriminación por razón de sexo, edad, religión, ideología, etnia, idioma o cualquier otra diferencia.

Artículo 2. En sus acciones socioeducativas evitará el uso de métodos y técnicas que atenten contra la dignidad de las personas, el uso de nociones y términos que fácilmente puedan generar etiquetas devaluadoras y discriminatorias.

Artículo 3. En sus acciones socioeducativas tendrá en cuenta la decisión de la persona o de su representante legal. Esto incluye también la finalización de la acción socioeducativa a partir de la voluntariedad en las personas mayores de edad y emancipados/as.

Artículo 4. En el proceso de acción socioeducativa, evitará toda relación con las personas que trascienda, más allá, de la relación profesional y suponga una dependencia afectiva o íntima.

Artículo 5. Deberá conocer la situación concreta del entorno más cercano, sea familia o grupo, tanto si la acción socioeducativa se realiza con ellos en su conjunto, como si se lleva a cabo con alguno de sus miembros.

Artículo 6. Potenciará los recursos personales y sociales de todos los miembros del entorno más cercano y de éste en su conjunto para que colabore, en la medida de sus posibilidades, en el abordaje y la resolución de las situaciones planteadas. En este sentido, conocerá las redes y servicios comunitarios que puedan complementar su tarea, así como la forma de activarlos y complementarlos con el trabajo que esté realizando.

Artículo 7. Mantendrá, siempre, una rigurosa profesionalidad en el tratamiento de la información:

Tendrá derecho a recibir toda la información relativa a las personas con las que tenga relación a través de la acción socioeducativa.

Deberá preservar su confidencialidad.

Será consciente de cuál es la información relevante que precisa obtener de las propias personas y/o de su entorno.

Transmitirá, únicamente, información veraz y contrastada, separando en todo caso información de valoraciones, opiniones o pronósticos

Cuando tenga que transmitir dicha información lo hará con conocimiento del sujeto de la acción, su representante o tutor y, si es posible, con su consentimiento.

No podrá, en ningún caso, aprovecharse para beneficio personal o de terceros de la información privilegiada o del conocimiento de situaciones o de la posición que le proporciona su profesión.

SECCIÓN SEGUNDA. El educador/a social en relación con su profesión.

Artículo 8. El educador/a social trabaja mediante proyectos y para garantizar una acción integral, planificará la acción socioeducativa, en todas sus dimensiones, y no dejará al azar los elementos de la misma. Además, mantendrá una actitud de evaluación crítica continua.

Artículo 9. Para el desarrollo de las acciones socioeducativas, recogerá toda la información posible y analizará cada situación objetivamente con responsabilidad, y con rigor metodológico (exactitud en los indicadores y en los mecanismos de recogida de datos). Una vez recogida la información valorará los elementos y componentes subjetivos que entran en juego en el planteamiento y desarrollo de la acción socioeducativa.

Artículo 10. En sus acciones socioeducativas representará correctamente a la profesión a la que pertenece de manera que no la perjudique con su modo de actuar. Velará por el prestigio, el respeto y el uso adecuados de los términos, instrumentos y técnicas propias de la profesión.

Artículo 11. No avalará ni encubrirá con su titulación la práctica profesional realizada por personas no tituladas y/o no habilitadas. Así mismo, denunciará los casos de intrusismo cuando lleguen a su conocimiento.

Artículo 12. Si observa que hay razones suficientes para sospechar que otro colega, sea un educador u otro profesional, no está actuando correctamente en el ámbito de su profesión, lo pondrá en conocimiento del colegio profesional.

Artículo 13. El educador/a social asumirá el código deontológico propio de su profesión denominada Educación Social, ya que le aporta respaldo a la hora de desarrollar su tarea. Consecuentemente, no aceptará los impedimentos u obstáculos que vulnere los derechos y deberes que en él se definen.

SECCIÓN TERCERA. El educador/a social en relación con el equipo.

Artículo 14. Cuando trabaje en un equipo perteneciente a una institución u organización, será consciente de su pertenencia al mismo y será coherente con éste y con su proyecto socioeducativo.

Artículo 15. Será respetuoso con el equipo con el que trabaja y con todos y cada uno de sus miembros.

Artículo 16. Antepondrá la profesionalidad a las relaciones afectivas con los compañeros del equipo.

Artículo 17. Como miembro de un equipo, elaborará los aspectos educativos de los proyectos, que guíen las acciones socioeducativas de los profesionales que lo componen y contribuirá mediante su reflexión a que éstos se desarrollen.

Artículo 18. Cooperará con el resto del equipo en la planificación, diseño, puesta en funcionamiento y evaluación de las acciones socioeducativas, así como en los mecanismos y criterios de transmisión de la información.

Artículo 19. Evitará interferir en las funciones, tareas o relaciones de los otros miembros del equipo con las personas sujetos de la acción socioeducativa.

Artículo 20. Respetará y asumirá las decisiones del equipo tras ser contrastadas, argumentadas y acordadas, aún en el caso de que no las comparta, haciéndolas suyas a la hora de desarrollar la acción socioeducativa, siempre que la decisión del equipo no entre en contradicción con ninguno de los contenidos de este código y que se anteponga el interés de las personas, al de los profesionales.

Artículo 21. Informará al equipo o institución acerca de las irregularidades cometidas por algún miembro del equipo cuando perjudiquen la dignidad y el respeto de las personas en su ejercicio profesional.

SECCIÓN CUARTA. El educador/a social en relación con la institución donde realiza su trabajo.

Artículo 22. Conocerá y respetará los principios ideológicos, compartirá el proyecto educativo y será consecuente con las normas existentes en la institución donde realiza su trabajo profesional.

Artículo 23. Informará al colegio profesional acerca de las irregularidades cometidas por la institución cuando perjudiquen seriamente la dignidad y el respeto de las personas en el ejercicio profesional.

SECCIÓN QUINTA. El educador/a social en relación con la sociedad en general.

Artículo 24. En su práctica profesional, colaborará con los distintos servicios existentes en la comunidad vinculando las instituciones en orden a la optimización de los recursos y a la mejora de la oferta de los servicios socioeducativos.

Artículo 25. Trabajarán, de una manera efectiva, con la comunidad, potenciando la vida social y cultural del entorno, fomentando el conocimiento y la valoración de todos los aspectos sociales y culturales que pueden influir en la educación global de las personas.

Artículo 26. En el caso de asesoramiento o realización de campañas publicitarias, políticas o similares, velará por la veracidad de los contenidos y el respeto a personas o grupos en los aspectos referidos a la Educación Social.

Artículo 27. Contribuirá a generar una conciencia crítica sobre los problemas sociales y sus causas.

Artículo 28. Estará atento y será crítico con las informaciones manipuladas o inexactas de los medios de comunicación que puedan contribuir a la estigmatización de personas, grupos o comunidades

DISPOSICIONES ADICIONALES.

Primera. El educador/a social, en aquellas materias que le afecten, deberá conocer y cumplir las normas estatutarias, acuerdos o resoluciones que adopte el Colegio Oficial de su territorio, así como el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales.

Segunda. Este Código Deontológico del Educador/a Social será de aplicación en todo el territorio estatal y deberá ser conocido y asumido por todos los educadores/as sociales.

ASEDES, Enero 2007

Anexo 2. DINÁMICAS

¿CÓMO GESTIONAR LA FRUSTRACIÓN CON MENORES EN CENTROS RESIDENCIALES BÁSICOS?			
Centro Residencial Básico	Educatora Social		Elena López Molina
Número de destinatarios 7	Adolescentes de entre 13 y 16 años		
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo general del proyecto: Proporcionar herramientas y técnicas que permitan aumentar la tolerancia a la frustración en los y las menores de Centros Residenciales Básicos, a través de la adquisición de nuevas habilidades sociales. 			
DINÁMICA “¿ESTÁS ESCUCHANDO?”	FECHA: 04/05/2015	HORARIO: 18:15 a 19:00	DURACIÓN: 45 minutos
	OBJETIVOS DE LA SESIÓN: <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a hacer una buena escucha activa, experimentando formas de escuchar que favorecen y otras que entorpecen. • Tratar de reflexionar cómo se puede sentir la otra persona cuando se producen formas de escuchar que entorpecen la conversación. 		
HABILIDAD SOCIAL: ESCUCHA ACTIVA	INSTALACIONES: La realización de esta dinámica se ha desarrollado en el salón de una de las casa del Centro, con espacio suficiente para los y las menores.		
MATERIALES: <ul style="list-style-type: none"> • Hoja “¿Estas escuchando? Practicamos la escucha activa” (ver anexo 4). • Un bolígrafo para cada participante. 			
DESARROLLO: Se comienza pidiendo la colaboración de una voluntaria o voluntario para empezar la sesión. Al voluntario o la voluntaria se le explicará individualmente que deberá representar una situación con otra persona (a la que no se le ha explicado nada previamente), en la que tendrá que incidir para que no se produzca escucha activa. Es decir, tendrá que interrumpir al compañero o la compañera, mostrar desinterés.... Una vez que se lleve a cabo esta pequeña conversación se le preguntará a ambas personas cómo se han sentido. En este momento es cuando empezamos a contextualizar con la realidad. Debemos explicarles que día a día se viven situaciones de este tipo con sus profesores, educadores, amigos, etc. Pegaremos en la pared una lista de factores que pueden inferir en nuestra capacidad de escucha (hoja “¿estás escuchando?”) y por parejas representan situaciones como las que acaban de vivir con sus compañeros o compañeras, para que todos sean capaces de experimentar cómo se puede llegar a sentir la persona que está al otro lado. Una vez terminada esta parte de la dinámica preguntamos qué es la escucha activa. Explicado esto, pegamos en la pared las pautas para una buena escucha activa y se lee la teoría de la hoja “¿Estas escuchando?” De manera voluntaria alguien puede contar alguna experiencia que quiera compartir con el resto del grupo, practicando todos y todas la escucha activa. (En el caso de que no haya ningún voluntario o voluntaria podrán practicar la escucha activa por parejas, de una manera más individualizada). Para terminar se comparte en grupo: ¿cómo se han sentido los que hablaban en cada situación?, ¿cómo nos gustaría que los demás nos escucharan?, ¿cómo solemos escuchar nosotros?, ¿nos ponemos en el lugar de la otra persona?, ¿cómo nos imaginamos que se puede sentir?...			

OBSERVACIONES:

Al terminar la dinámica el educador o educadora, debe de lanzar preguntas que creen debate, debido a que podemos obtener reflexiones muy interesantes.

¿CÓMO GESTIONAR LA FRUSTRACIÓN CON MENORES EN CENTROS RESIDENCIALES BÁSICOS?

Centro Residencial Básico	Educadora Social	Elena López Molina
----------------------------------	------------------	--------------------

Número de destinatarios 7	Adolescentes de entre 13 y 16 años
----------------------------------	---

- **Objetivo general del proyecto:** Proporcionar herramientas y técnicas que permitan aumentar la tolerancia a la frustración en los y las menores de Centros Residenciales Básicos, a través de la adquisición de nuevas habilidades sociales.

DINÁMICA**FECHA:**

05/05/2015

HORARIO:

18:15 a 19:00

DURACIÓN:

45 minutos

**“YO” CONOZCO
“TU” PROBLEMA**

OBJETIVOS DE LA SESIÓN:

- Tratar de empatizar con los problemas de otras personas.

HABILIDAD SOCIAL:**EMPATÍA****INSTALACIONES:**

La realización de esta dinámica se ha desarrollado en el salón de una de las casa del Centro, con espacio suficiente para los y las menores.

MATERIALES:

- Una urna (puede ser una caja de zapatos con la tapa perforada) con una etiqueta que pondrá “un problema mío es...”.
- Papeletas en blanco y bolígrafos.

DESARROLLO:

Cada persona explica por escrito con el máximo número de detalles un conflicto que tiene o ha tenido con otra persona, de manera anónima.

Escribiremos un conflicto que se pueda conocer en público. Después mezclamos todos los papeles escritos, los metemos en la urna y cada miembro del grupo elige uno al azar (en el caso de que sea el suyo cogerá de nuevo otro papel). Lo lee cuidadosamente en privado y tratará de contar al resto del grupo como cree que se siente la persona, adentrándose en sus sentimientos y sensaciones, y ampliando la situación. Una vez hecho esto, de manera voluntaria la persona aludida puede decir si lo que se ha descrito es acorde con sus sentimientos.

Una vez que se completa la dinámica creamos un pequeño grupo de debate, lanzando las siguientes preguntas: ¿Qué os ha parecido?

- ¿Os gusta poner os en el lugar de otra persona?
- ¿Es fácil?
- ¿Habéis conseguido sentir os como si fuéis una de vuestras compañeras o compañeros con un problema concreto?
- ¿Para qué sirve esta actividad?
- ¿En qué nos puede ayudar?

OBSERVACIONES:

Conviene hacer este ejercicio despacio, con tiempo suficiente para cualquier tipo de comentarios.

¿CÓMO GESTIONAR LA FRUSTRACIÓN CON MENORES EN CENTROS RESIDENCIALES BÁSICOS?

Centro Residencial Básico	Educadora Social	Elena López Molina
Número de destinatarios 7	Adolescentes de entre 13 y 16 años	
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo general del proyecto: Proporcionar herramientas y técnicas que permitan aumentar la tolerancia a la frustración en los y las menores de Centros Residenciales Básicos, a través de la adquisición de nuevas habilidades sociales. 		
DINÁMICA “LAS 3 R”	FECHA: 11/05/2015	HORARIO: 18:15 a 18:45
	DURACIÓN: 30 minutos	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN:		
<ul style="list-style-type: none"> • Tratar de empatizar con los demás cuando se plantea un conflicto. • Buscar la resolución de conflictos mediante una conducta asertiva. 		
HABILIDAD SOCIAL: ASERTIVIDAD	INSTALACIONES: La realización de esta dinámica se ha desarrollado en el salón de una de las casa del Centro, con espacio suficiente para los y las menores.	
MATERIALES:		
<ul style="list-style-type: none"> • un folio y un lápiz para cada participante. 		
DESARROLLO:		
<p>Pedimos a los niños y las niñas que doblen 4 veces un folio con el fin de formar 4 columnas y les da las siguientes instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la 1ª columna deben poner una lista de los nombre de 10 personas con los que estén más en contacto diariamente (educadores, amigos, profesores...). - En la 2ª columna 1 o 2 enunciados que expresen un resentimiento hacia tres personas señaladas en la columna anterior. Ej.: <i>Estoy resentida con Carlos porque no me ha pasado los apuntes. Estoy resentida con mi amiga Lucia porque no me hace caso.</i> <p>Se aclarará que el resentimiento supone un modo de expresar un enfado u ofensa hacia otras personas. Es importante que sepan escribir ese resentimiento sin caer en la ofensa personal o en el insulto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la 3ª columna trata de escribir lo que desea realmente que hagan aquellas personas hacia las que siente un resentimiento, es decir realiza un requerimiento. Lo tiene que decir de forma clara y precisa. Ej.: <i>Estoy resentido con mi Amiga Lucia, porque no me hace caso y requiero que me escuche pues he discutido con mis padres.</i> - En la 4ª columna corresponde al reconocimiento. El resentimiento y el requerimiento pueden resultar más significativos para la persona hacia quien los diriges si intentas ver los aspectos positivos de su actuación y apreciar las razones de su comportamiento. Ej.: <i>Reconozco que tiene mucho que estudiar y no puede atenderme como antes...</i> <p>El ejemplo completo sería: <i>Estoy resentido con mi amiga Lucia, porque no me hace caso y requiero que me escuche pues he discutido con mis padres, pero reconozco que tiene mucho que estudiar y no puede atenderme como antes.</i></p> <p>Tras la realización de la dinámica se explicará a los y las menores como pueden existir situaciones que malinterpretamos o que no utilizamos las actitudes más adecuadas, creando conflicto sin necesidad.</p>		
OBSERVACIONES:		
Esta actividad proporciona una buena estrategia asertiva para el control de diversas emociones		

tales como ira, ansiedad, celos, tristeza... al permitir manifestar y comunicar positivamente nuestros sentimientos, empatizando con los de los demás y ayudándonos a resolver conflictos de forma no violenta.

¿CÓMO GESTIONAR LA FRUSTRACIÓN CON MENORES EN CENTROS RESIDENCIALES BÁSICOS?

Centro Residencial Básico Educadora Social **Elena López Molina**

Número de destinatarios 7 **Adolescentes** de entre 13 y 16 años

- **Objetivo general del proyecto:** Proporcionar herramientas y técnicas que permitan aumentar la tolerancia a la frustración en los y las menores de Centros Residenciales Básicos, a través de la adquisición de nuevas habilidades sociales.

DINÁMICA	FECHA:	HORARIO:	DURACIÓN:
	11/05/2015	18:45 a 19:00	15 minutos

“ESTILOS DE CONDUCTA”

OBJETIVOS DE LA SESIÓN:

- Practicar los tres estilos de conducta.
- Fomentar la valoración positiva de la conducta asertiva.

HABILIDAD SOCIAL: **ASERTIVIDAD**

INSTALACIONES:
La realización de esta dinámica se ha desarrollado en el salón de una de las casa del centro, con espacio suficiente para los y las menores.

MATERIALES:

- Sin material.

DESARROLLO:

Dada una situación, los niños y las niñas deben responder siguiendo los 3 estilos de conducta, que se explicarán previamente. Se pueden trabajar con las situaciones de la dinámica anterior.

Ejemplo 1: Tu amigo acaba de llegar a cenar, justo una hora tarde. No te ha llamado para avisarte que se retrasaría. Estás irritado por la tardanza.

1. **CONDUCTA PASIVA.** Saludarle como si tal cosa y decirle “Entra , la cena está en la mesa”
2. **CONDUCTA AGRESIVA.** Me has puesto muy nervioso llegando tarde. Es la última vez que te invito
3. **CONDUCTA ASERTIVA.** He estado esperando durante una hora sin saber lo que pasaba (hechos). Me has puesto nervioso e irritado (sentimientos), si otra vez te retrasas avísame (conducta concreta) harás la espera más agradable (consecuencias).

PLANTILLA DE LA ACTIVIDAD:

- Situación 1: Es fin de semana, y otro compañero te despierta antes de la hora porque está hablando en un tono elevado.
- Situación 2: Estás estudiando con los demás compañeros y compañeras y uno de ellos te molesta constantemente porque no para de hablar. Tratas de hablar con él, pero su actitud no cambia. Decides terminar con la situación.
- Situación 3: Estás esperando a que tu compañera termine de darse una ducha para poder hacerlo tú, pero gasta toda el agua caliente.

¿CÓMO GESTIONAR LA FRUSTRACIÓN CON MENORES EN CENTROS

RESIDENCIALES BÁSICOS?			
Centro Residencial Básico	Educatora Social	Elena López Molina	
Número de destinatarios 7	Adolescentes de entre 13 y 16 años		
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo general del proyecto: Proporcionar herramientas y técnicas que permitan aumentar la tolerancia a la frustración en los y las menores de Centros Residenciales Básicos, a través de la adquisición de nuevas habilidades sociales. 			
DINÁMICA	FECHA: 12/05/2015	HORARIO: 18:15 a 19:00	DURACIÓN: 45 minutos
OBJETIVOS DE LA SESIÓN:			
“¿CÓMO RESUELVO MIS CONFLICTOS?”	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender que los conflictos son inevitables y que, en determinadas ocasiones, pueden ser necesarios y beneficiosos. • Analizar las diferentes maneras de manejar un conflicto interpersonal y las ventajas e inconvenientes de cada una. 		
HABILIDAD SOCIAL:	INSTALACIONES:		
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	La realización de esta dinámica se ha desarrollado en el salón de una de las casa del centro, con espacio suficiente para los y las menores.		
MATERIALES:			
<ul style="list-style-type: none"> • Unas 10 cartulinas. • Un rotulador grueso por participante. • Folios. • Lápices para cada uno de los participantes. 			
DESARROLLO:			
<p>Invitamos a los y las menores a que, de forma individual, recuerden una situación reciente en la que ellos mismos o ellas mismas hayan tenido un conflicto con otra persona. Se pueden poner algunos ejemplos como: «Tu educador quiere que recojas la habitación y tú quieres estar en el patio», «Tu amiga no te ha devuelto la ropa que le prestaste y que te aseguró que te devolvería enseguida», «Tus amigos quieren ir a una cafetería y tú prefieres ir a otra», «Un amigo tuyo ha hablado mal de ti a una tercera persona», etc.</p> <p>Los y las menores deben escribir este ejemplo de conflicto y, además, señalar cómo reaccionaron y cómo se sintieron después. A continuación, les comentamos los cinco modos diferentes que existen de manejar las situaciones de conflicto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la actitud de fuerza (presionando al otro para que ceda), • la negociación (buscando soluciones satisfactorias para ambos), • la suavización (ceder nosotros quitando importancia al tema), • la transigencia recíproca (soluciones intermedias en las que ambos cedemos algo), • y el repliegue (salir del conflicto renunciando a nuestro objetivo y también a la relación con la otra persona). <p>Se explica a los y las menores, brevemente, en qué consiste cada estrategia y se les pide que vuelvan a releer lo que han escrito sobre la forma en que manejaron su conflicto. Los niños y las niñas deben pensar a qué tipo de estrategia de las descritas es más similar su forma de reaccionar en el ejemplo que han escrito.</p> <p>Posteriormente se forman grupos de niños y niñas en función de la estrategia que utilizaron y entrega a cada uno de estos grupos una cartulina grande. En la parte superior de la cartulina</p>			

cada grupo escribe el nombre de la estrategia que utilizaron (negociación, fuerza, repliegue...) y divide el resto de la cartulina en dos partes mediante una línea vertical.

En una parte de la cartulina, escriben las ventajas de su estrategia (consecuencias positivas que obtuvieron o negativas que evitaron) y, en la otra, sus desventajas (consecuencias no deseadas). Durante aproximadamente unos 10 minutos, cada grupo reflexiona sobre las ventajas y desventajas de su estrategia y las va escribiendo en la cartulina.

Finalmente, todas las cartulinas elaboradas se exponen en una pared de la sala donde se realice la dinámica y, de forma sucesiva, cada grupo va comentando al resto de la clase las ventajas y desventajas de la estrategia que utilizaron y que han analizado.

En cada caso, deben dejarse algunos minutos para que el resto de participantes puedan realizar comentarios o preguntas en relación con las ventajas y desventajas señaladas por sus compañeros/as.

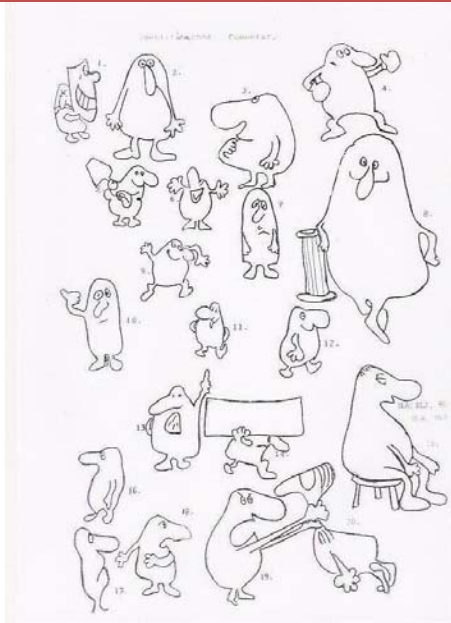
La actividad concluye con un comentario que debe realizar el educador o educadora cerca de la necesidad de saber recurrir a más de una estrategia, ser flexibles en su utilización y saber analizar en cada momento qué resulta más adecuado.

OBSERVACIONES:

El educador o educadora deberá hacer énfasis en la idea de que un conflicto resuelto de forma satisfactoria puede suponer una oportunidad para el cambio, el crecimiento y la maduración tanto en el ámbito personal como en el interpersonal, pero un conflicto no resuelto de forma adecuada, si puede tener consecuencias negativas.

¿CÓMO GESTIONAR LA FRUSTRACIÓN CON MENORES EN CENTROS RESIDENCIALES BÁSICOS?

Centro Residencial Básico	Educadora Social	Elena López Molina	
Número de destinatarios 7	Adolescentes de entre 13 y 16 años		
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo general del proyecto: Proporcionar herramientas y técnicas que permitan aumentar la tolerancia a la frustración en los y las menores de Centros Residenciales Básicos, a través de la adquisición de nuevas habilidades sociales. 			
DINÁMICA	FECHA:	HORARIO:	DURACIÓN:
	18/05/2015	18:15 a 19:00	45 minutos
“TU INTERPRETACIÓN”	OBJETIVO DE LA SESIÓN:		
	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a llegar a un acuerdo, respetando la opinión de los demás. 		
HABILIDAD SOCIAL:	INSTALACIONES:		
TOMA DE DECISIONES	La realización de esta dinámica se ha desarrollado en el salón de una de las casa del centro, con espacio suficiente para los y las menores.		
MATERIALES:			
<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de dibujitos, extraída de http://www.educarueca.org/. 			



- Un ordenador o cualquier aparato que nos permita acceder a internet, para la reproducción del vídeo planteado al final de la dinámica.

DESARROLLO:

Por medio de esta dinámica trataremos de llegar a un acuerdo en la toma de decisiones.

En primer lugar tendremos que reflexionar individualmente para elegir las tres características más positivas y las tres más negativas de los dibujos de la ficha (según lo que podemos interpretar en los dibujitos, que no siempre será lo mismo).

Una vez que hemos tomado nuestra propia decisión individual pasaremos a buscar un consenso por parejas, luego en grupos de 4 y más tarde de 8 y al final consensuaremos por medio de representantes de los grupos para un acuerdo final de la clase.

Una vez finalizada la dinámica terminaremos con un video que incitará a la reflexión sobre la toma de decisiones más individualizada. Accederemos a través del siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=NoEXbto0OV0>

Cuando termine la visión del video, se abrirá un debate en el que se hable de la importancia de una buena toma de decisiones, tanto a nivel individual como grupal.

OBSERVACIONES:

No importa a la conclusión que lleguemos, lo más importante es que el proceso de toma de decisiones sea respetuoso y que en el acuerdo final todas las personas estén de acuerdo.

¿CÓMO GESTIONAR LA FRUSTRACIÓN CON MENORES EN CENTROS RESIDENCIALES BÁSICOS?

Centro Residencial Básico Educadora Social *Elena López Molina*

Número de destinatarios 7 **Adolescentes** de entre 13 y 16 años

- **Objetivo general del proyecto:** Proporcionar herramientas y técnicas que permitan aumentar la tolerancia a la frustración en los y las menores de Centros Residenciales Básicos, a través de la adquisición de nuevas habilidades sociales.

DINÁMICA **FECHA:** 19/05/2015 **HORARIO:** 18:15 a 18:45 **DURACIÓN:** 30 minutos

“ACEPTANDO” **OBJETIVO DE LA SESIÓN:**

NUESTRAS DEBILIDADES”.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer nuestras limitaciones principales. • Transformar las debilidades en logros.
HABILIDAD SOCIAL: AUTOESTIMA	INSTALACIONES: La realización de esta dinámica se ha desarrollado en el salón de una de las casa del centro, con espacio suficiente para los y las menores.
MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Un papel y un lápiz para cada uno de los participantes.
DESARROLLO:	<p>Se pedirá a cada menor que escriba tres o cuatro cosas que más le molestan de sí mismo, sus debilidades, lo que no le gusta de sí mismo, y que admita como cierto (PRINCIPALES LIMITACIONES).</p> <p>Cada uno escogerá a un compañero o compañera y hablará sobre lo que ha escrito, tratando de no tener una actitud defensiva. Transcurridos 15 minutos se sentarán en círculo y cada niño dirá su debilidad más importante, empezando con “yo soy...” Ej. “yo soy muy agresivo”, “yo soy floja”, etc. Que cada persona diga cómo puede transformar esa debilidad en logro, ya que si la menciona es porque le afecta.</p>
OBSERVACIONES:	Debemos sugerir que se atrevan a llevar a cabo ese cambio ya que sólo así se irán dando cuenta de su fuerza interior. Como educadores y educadoras guiamos el proceso para que el grupo analice, cómo se puede aplicar lo aprendido en su vida.

¿CÓMO GESTIONAR LA FRUSTRACIÓN CON MENORES EN CENTROS RESIDENCIALES BÁSICOS?			
Centro Residencial Básico	Educadora Social		Elena López Molina
Número de destinatarios 7	Adolescentes de entre 13 y 16 años		
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo general del proyecto: Proporcionar herramientas y técnicas que permitan aumentar la tolerancia a la frustración en los y las menores de Centros Residenciales Básicos, a través de la adquisición de nuevas habilidades sociales. 			
DINÁMICA	FECHA: 19/05/2015	HORARIO: 18:45 a 19:00	DURACIÓN: 15 Minutos
“CONOCIENDO NUESTRAS HABILIDADES”	OBJETIVO DE LA SESIÓN: <ul style="list-style-type: none"> • Reforzar nuestras habilidades. 		
HABILIDAD SOCIAL: AUTOESTIMA	INSTALACIONES: La realización de esta dinámica se ha desarrollado en el salón de una de las casas del centro, con espacio suficiente para los y las menores.		
MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Un ovillo de lana. 		
DESARROLLO:	<p>Con la dinámica anterior hemos trabajado las debilidades de cada persona, pero con esta se pretende reforzar esa parte positiva que siempre llevamos dentro. El hecho de poder hablar de nosotros mismos y nosotras mismas se va a poner en práctica, para que poco a poco y junto a otras dinámicas, se normalice el oír nuestras cualidades y nuestros defectos.</p> <p>Para llevar a cabo la dinámica necesitamos un ovillo de lana gruesa y habremos de tener</p>		

cuidado para que no se hagan nudos.

Nos sentamos en círculo. Sólo movemos las sillas. Las colocamos en un círculo completamente cerrado y aprovechamos para ir reforzando las mejoras que vayan alcanzando a la hora de hacer el círculo de forma ordenada y silenciosa.

Es obvio que si este primer paso no funciona, cualquier cosa que hagamos después, tampoco funcionará así que debemos darle su valor a este paso de hacer el círculo.

Una vez que estamos en círculo lanzamos un ovillo a otra persona del grupo, manteniendo la hebra de lana sujeta con nuestro dedo.

Antes de lanzar el ovillo debemos decir alto a todo el grupo una cosa que hacemos muy bien. Repetiremos que es una cosa que hacemos muy bien y no una cosa que nos gusta hacer.

Cada persona que recibe el ovillo, rodea uno de sus dedos con la lana y pasa el ovillo a otra persona. Así hasta que todo el grupo haya dicho algo que hace muy bien. En el caso de que el grupo sea pequeño se harán se volverá a hacer otra ronda.

Lo primero que comentaremos, como siempre, es cómo nos hemos sentido, creando un debate en el que se comentarán las habilidades de las que cada uno ha hablado.

OBSERVACIONES:

A continuación reflexionamos sobre lo que hemos construido:

¿Qué hemos construido al final de la dinámica? Una tela de araña, un lío, una red, con esta última nos quedamos. Reflexionemos sobre lo que significa ser red, ahora que está tan de moda la internet (inter-red).

Cuando se trabaja en red, ¿cómo nos afectamos mutuamente? Ejemplo: si una persona se levanta ¿qué les pasará al resto? Si se quiere ir, si no quiere sujetar la lana ¿afecta al grupo? Si tira con demasiada fuerza....

¿CÓMO GESTIONAR LA FRUSTRACIÓN CON MENORES EN CENTROS RESIDENCIALES BÁSICOS?

Centro Residencial Básico Educadora Social **Elena López Molina**

Número de destinatarios 7 **Adolescentes** de entre 13 y 16 años

- **Objetivo general del proyecto:** Proporcionar herramientas y técnicas que permitan aumentar la tolerancia a la frustración en los y las menores de Centros Residenciales Básicos, a través de la adquisición de nuevas habilidades sociales.

SESIÓN FINAL: **FECHA:** 25/05/2015 **HORARIO:** 18:45 a 19:00 **DURACIÓN:** 45 minutos

**APRENDEMOS A
GESTIONAR
NUESTRA
FRUSTRACIÓN**

OBJETIVO DE LA SESIÓN:

- Aprender a gestionar la frustración con las habilidades que se han trabajado en el resto de dinámicas.

INSTALACIONES:

La realización de esta dinámica se ha desarrollado en el salón de una de las casas del centro, con espacio suficiente para los y las menores.

MATERIALES:

- Un ordenador o cualquier aparato que nos permita acceder a internet, para la reproducción del vídeo planteado al final de la dinámica.

DESARROLLO:

Nos sentaremos en círculo y se lanzará la siguiente pregunta: **¿Qué es la frustración?**

Se creará un turno de respuestas, y una vez finalizado se contextualizará el término con el siguiente vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=qiTk00FJdio>

En el vídeo se muestra claramente una situación en la que, la gestión de la frustración es baja. Lo que se intenta conseguir es que se vean representados en ese tipo de situaciones, que viven diariamente. Después de esto, se les explicará lo que es la frustración y se hará un resumen de todas las habilidades que se han trabajado en las dinámicas anteriores, explicando a los y las menores para qué pueden utilizar estos nuevos métodos y herramientas.

Se abrirá un debate en el que será posible realizar cualquier comentario, aunque el debate estará enfocado a la reflexión de la baja tolerancia a la frustración que presentan y cómo pueden mejorar.

Se visualizará el siguiente vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=ZjCaLtt9zoA>

Se finalizará la sesión con un debate que cierre las dinámicas.

OBSERVACIONES:

Los y las menores podrán realizar críticas, propuestas de mejora o cualquier comentario que estimen oportuno, siempre y cuando sea enriquecedor.

Anexo 3. CUESTIONARIO

ESCUCHA ACTIVA:

Después de la realización de la dinámica, ¿has entendido qué significa escucha activa?

1. Nada 2. Poco 3. Ni mucho ni poco 4. Mucho

Durante la sesión, ¿has reflexionado cómo se puede sentir otra persona cuando se producen formas de escuchar que entorpecen la conversación?

1. Nada 2. Poco 3. Ni mucho ni poco 4. Mucho

ASERTIVIDAD:

Después de la realización de la dinámica, ¿has entendido qué significa asertividad?

1. Nada 2. Poco 3. Ni mucho ni poco 4. Mucho

¿Crees que a partir de ahora vas a intentar usar la conducta asertiva para la resolución de conflictos?

1. Nada 2. Poco 3. Ni mucho ni poco 4. Mucho

AUTOESTIMA:

¿Habías reflexionado alguna vez sobre tus habilidades positivas?

1. Nada 2. Poco 3. Ni mucho ni poco 4. Mucho

¿Te has podido conocer un poco mejor después de la dinámica?

1. Nada 2. Poco 3. Ni mucho ni poco 4. Mucho

EMPATÍA:

¿La dinámica te ha servido para pensar si empatizas con los problemas de los demás?

1. Nada 2. Poco 3. Ni mucho ni poco 4. Mucho

¿Crees que es importante empatizar con los demás?

1. Nada 2. Poco 3. Ni mucho ni poco 4. Mucho

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS:

¿Tienes claro que hay que aprender a saber manejar los conflictos para resolverlos?

1. Nada 2. Poco 3. Ni mucho ni poco 4. Mucho

Después de la dinámica, ¿crees que has aprendido algunas técnicas nuevas para la resolución de conflictos?

1. Nada 2. Poco 3. Ni mucho ni poco 4. Mucho

TOMA DE DECISIONES:

¿Has comprendido que aunque tomes una decisión, puede haber opiniones distintas a la tuya?

1. Nada 2. Poco 3. Ni mucho ni poco 4. Mucho

¿Tienes claro que cuando se toman decisiones en grupo hay que intentar llegar a un acuerdo entre todos y todas?

1. Nada 2. Poco 3. Ni mucho ni poco 4. Mucho

Anexo 4. MATERIAL DE LA DINÁMICA DE LA ESCUCHA ACTIVA

HOJA “ESTÁS ESCUCHANDO”:

“¿Estas escuchando?”

(Practicamos la escucha activa)

El truco de un buen conversador no es ser interesante (saber hablar), sino estar interesado (saber escuchar). Decimos que una persona realiza una buena escucha activa cuando es capaz de prestar atención de una forma intencionada, dando claras muestras de comprensión y generando empatía (esto es, sabiendo ponerse en el lugar del otro).

¿Cómo hacer una buena escucha activa?

1. Presta toda tu atención a la persona que habla, y dale claras muestras de ello: mírale frecuentemente a los ojos, asiente mediante gestos y expresiones verbales.
2. Repite los puntos clave de aquello que te cuente y que parezca tener importancia para él, para darle a entender que le vas comprendiendo.
3. No lo interrumpas salvo para mostrar que atiendes y para pedir aclaración si no entiendes.

Existen factores que pueden interferir en nuestra capacidad de escucha:

- Hábitos no verbales: desviar la mirada, movernos demasiado o muy poco, apoyar la cabeza en las manos, descuidar nuestra postura, perder el equilibrio y la simetría del cuerpo, cubrirte demasiado tiempo el pecho o el vientre con los brazos, ocultar las manos, no respetar el espacio territorial del otro...
- Actitudes impulsivas: hacer evaluaciones o emitir juicios críticos, dar consejos sin que te los pidan, tratar de contar nuestro caso o una historia mejor que la que nos cuentan, preguntar selectivamente curioseando, disparar porqués, interpretar retorcidamente las intenciones del otro...

Como muchas otras cosas, parece sencillo pero no es fácil. La mejor forma de aprenderlo es poniéndolo en práctica repetidamente. A continuación, vamos a ensayarlo, por parejas.

A) Uno contará una historia relativamente importante para él. El otro escuchará, y llegado un momento...

- pondrá pegos a todo lo que dice,
- dará consejos sin que se los pida el que habla,
- dirá “ya hablaremos de eso más tarde”,
- tratará de contar una historia mejor,
- conversará con alguien más mientras le está hablando la otra persona,
- no responderá,
- se pasará de gracioso diciendo una tontería tras otra,
- interrumpirá y cambiará de tema,
- le hará reproches,
- mirará a otra parte y no al que le habla,
- responderá con “por qué...” a todo lo que se le dice,
- se reirá sin venir a cuento,
- se sentirá molesto y ofendido por lo que le dice la otra persona,
- le hará callar.

B) Uno comienza a contar un problema que le interesa resolver. El otro, escucha, y...

- formula preguntas aclaratorias,
- le expresa que entiende cómo se siente,
- le felicita,
- le mira a la cara y asiente con la cabeza,
- valora las cosas positivas que le dice la otra persona.