

Aprendizajes, colaboración y desafíos en la intervención socioeducativa con menores infractores: experiencia formativa con universitarias de pedagogía y educación social

Learning, collaboration, and challenges in socio-educational intervention with juvenile offenders: a training experience with university students of pedagogy and social education

Aprendizagens, colaboração e desafios na intervenção socioeducativa com menores infratores: experiência formativa com estudantes universitárias de pedagogia e educação social

Abel MERINO  <https://orcid.org/0000-0003-1025-4277>
Tamara DE LA TORRE  <https://orcid.org/0000-0003-4484-8110>
Alejandro MARTÍNEZ  <https://orcid.org/0000-0003-2800-505X>
Sonia RODRÍGUEZ  <https://orcid.org/0000-0002-4242-6865>
Isabel LUIS  <https://orcid.org/0000-0001-5857-9404>
Universidad de Burgos

Fecha de recepción: 15.VII.2025

Fecha de revisión: 28.IX.2025

Fecha de aceptación: 03.III.2026

CONTACTO DE AUTORÍA

Abel Merino Orozco: Universidad de Burgos, Facultad de Educación. Calle de Villadiego 1, 09001, Burgos. E-mail: amorozco@ubu.es

PALABRAS CLAVE:

Justicia juvenil;
aprendizaje-servicio;
desarrollo
profesional;
intervención
socioeducativa;
ética profesional.

RESUMEN: La intervención socioeducativa con menores infractores articula saberes multidisciplinares orientados a la desistencia, el bienestar emocional y la construcción de una identidad prosocial. El acompañamiento sostenido y adaptado a las necesidades socioeducativas tiene potencial para promover regulación emocional y prevenir conductas de riesgo, incluso puede contribuir proactivamente a la salud mental. Este escenario brinda una oportunidad formativa estratégica entre educación social y pedagogía y Fiscalía de Menores a través del aprendizaje-servicio. La implicación activa en procesos restaurativos de menores no reincidentes con delitos menores permite el análisis de las competencias profesionalizantes demandadas, valorando su impacto en el desarrollo profesional y ético. El trabajo planteó un estudio de caso cualitativo centrado en seis estudiantes de pedagogía y educación social que participaron en un aprendizaje-servicio con menores infractores, que incluía una formación específica y una fase de implementación de programas personalizados. La estrategia metodológica principal fue el grupo de discusión: uno previo

	a la formación e intervención y otro posterior, complementado con las memorias autoevaluativas. Los resultados destacan la emergencia de cuatro categorías: (1) procesos de ajuste y aprendizaje profesionalizante, (2) competencias socioeducativas desplegadas, (3) condiciones colaborativas del acompañamiento y (4) deontología. Las estudiantes reformularon sus expectativas iniciales, priorizando objetivos educativos y reflexionando críticamente sobre su práctica. Además, capitalizaron aprendizajes como la adaptación, la desnaturalización de la violencia y la construcción de vínculos educativos. La colaboración entre pares y la evaluación compartida fortalecieron la intervención. Finalmente, emergió un compromiso deontológico, evidenciando que la intervención socioeducativa exige sensibilidad, responsabilidad y vocación, más allá del cumplimiento técnico de tareas. La experiencia analizada evidencia que el aprendizaje-servicio, aplicado en contextos de intervención con menores infractores, configura un escenario formativo integral que transforma la mirada profesional del estudiantado, articula saberes prácticos y éticos, y promueve una comprensión situada, crítica y comprometida de la acción socioeducativa.
KEYWORDS: Juvenile justice; service-learning; professional development; socio-educational intervention; professional ethics.	ABSTRACT: Socio-educational intervention with juvenile offenders integrates multidisciplinary knowledge aimed at desistance, emotional well-being, and the construction of a prosocial identity. Sustained accompaniment tailored to socio-educational needs has the potential to promote emotional regulation and prevent risk behaviours and can even contribute proactively to mental health. This context offers a strategic training opportunity connecting social education and pedagogy with the Juvenile Prosecutor's Office through service-learning. Active involvement in restorative processes with non-recidivist minors responsible for minor offences enables the analysis of required professionalising competencies and an assessment of their impact on professional and ethical development. This study employed a qualitative case study centred on six pedagogy and social education students who took part in a service-learning experience with juvenile offenders, which included specific training and an implementation phase of personalised programmes. The main methodological strategy was the discussion group-one prior to the training and intervention and another afterwards-complemented by self-evaluation reports. The results highlight the emergence of four categories: (1) processes of adjustment and professional learning, (2) socio-educational competencies demonstrated, (3) collaborative conditions of accompaniment, and (4) deontology. The students reframed their initial expectations, prioritising educational objectives and engaging in critical reflection on their practice. They also capitalised on learning such as adaptation, the denormalisation of violence, and the building of educational bonds. Peer collaboration and shared evaluation strengthened the intervention. Finally, a deontological commitment emerged, evidencing that socio-educational intervention demands sensitivity, responsibility, and a sense of vocation beyond the mere technical completion of tasks. The analysed experience shows that Service-Learning, when applied in contexts of intervention with juvenile offenders, constitutes a comprehensive formative setting that transforms students' professional outlook, integrates practical and ethical knowledge, and promotes a situated, critical, and committed understanding of socio-educational action.
PALAVRAS-CHAVE: Justiça juvenil; aprendizagem-Ser- viço; desenvolvimento profissional; intervenção socioe- ducativa; ética profissional.	RESUMO: A intervenção socioeducativa com menores infratores integra saberes multidisciplinares orientados para a desistência, o bem-estar emocional e a construção de uma identidade pró-social. O acompanhamento continuado e ajustado às necessidades socioeducativas tem potencial para promover a regulação emocional e prevenir comportamentos de risco, podendo inclusive contribuir proativamente para a saúde mental. Este cenário oferece uma oportunidade formativa estratégica que aproxima a educação social e a pedagogia do Ministério Público de Menores através da aprendizagem-serviço. A implicação ativa em processos restaurativos de menores não reincidentes, autores de infrações de menor gravidade, permite analisar as competências profissionais requeridas e avaliar o seu impacto no desenvolvimento profissional e ético. O estudo adotou um estudo de caso qualitativo centrado em seis estudantes de pedagogia e educação social que participaram numa experiência de Aprendizagem-Serviço com menores infratores, incluindo uma formação específica e uma fase de implementação de programas personalizados. A estratégia metodológica principal foi o grupo de discussão-um antes da formação e intervenção e outro posterior-complementado por memórias autoavaliativas. Os resultados salientam a emergência de quatro categorias: (1) processos de ajustamento e aprendizagem profissionalizante, (2) competências socioeducativas mobilizadas, (3) condições colaborativas do acompanhamento e (4) deontologia. As estudantes reformularam as suas expetativas iniciais, priorizando objetivos educativos e refletindo criticamente sobre a sua prática. Além disso, capitalizaram aprendizagens como a adaptação, a desnaturalização da violência e a construção de vínculos educativos. A colaboração entre pares e a avaliação partilhada fortaleceram a intervenção. Por fim, emergiu um compromisso deontológico, evidenciando que a intervenção socioeducativa exige sensibilidade, responsabilidade

e vocação, para além do mero cumprimento técnico de tarefas. A experiência analisada mostra que a Aprendizagem-Serviço, aplicada em contextos de intervenção com menores infratores, configura um cenário formativo integral que transforma o olhar profissional do corpo discente, articula saberes práticos e éticos e promove uma compreensão situada, crítica e comprometida da ação socioeducativa.
--

Introducción

La Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, establece un marco jurídico que, más allá de la sanción, persigue la reeducación y reintegración social de los jóvenes infractores mediante medidas de carácter eminentemente educativo. Esta perspectiva se fundamenta en la necesidad de que los menores asuman la responsabilidad de sus actos y se comprometan con un proceso de cambio personal (Martín et al, 2013). Si bien la reincidencia ha sido un indicador predominante en la evaluación de las medidas judiciales impuestas a menores infractores, se advierte que este parámetro resulta insuficiente para captar la complejidad del cambio personal y educativo promovido por dichas intervenciones, que ha de situarse en el contexto y realidad del joven (Bravo et al, 2009; Grietens y Hellinckx, 2004). La incorporación de la percepción subjetiva del menor como indicador procesual de eficacia (atendiendo no solo al cumplimiento formal, sino también al sentido que el joven otorga a la medida) se consolida como un elemento central en la intervención (Serie et al, 2023).

Este enfoque reconoce que, más allá de la función punitiva, las medidas judiciales en la justicia juvenil pueden ser concebidas como oportunidades para el desarrollo personal y la transformación identitaria. En este marco, se facilita la toma de conciencia moral, la reconstrucción y fortalecimiento estrategias sociales y afectivas, así como la promoción y validación de una identidad prosocial, elementos clave para fomentar la desistencia de conductas antisociales y promover un desarrollo positivo en los menores (Jian y Skeem, 2024). Bajo esta perspectiva, el éxito de la intervención no se define únicamente por la abstención delictiva, sino por la capacidad del sistema para generar procesos internos de maduración, reparación y compromiso con el proyecto vital.

Complementariamente, López-Roca et al. (2025) destacan el valor de una intervención socioeducativa transdisciplinar que reconozca al menor no solo como infractor, sino como adolescente con derechos, necesidades y capacidades. Su estudio evidencia que el

acompañamiento educativo, emocional y social puede facilitar procesos de empoderamiento, mejora del rendimiento académico, regulación emocional y reconstrucción de vínculos familiares y escolares.

Desde esta perspectiva, resulta necesario superar los modelos centrados en la gestión del riesgo y avanzar hacia enfoques que reconozcan al menor como sujeto de derechos, con capacidades y potencialidades. En línea con la justicia juvenil orientada al desarrollo positivo (Case, 2018) se propone adaptar las intervenciones socioeducativas a las características propias de la infancia y la adolescencia, entendiendo que los menores actúan con frecuencia “en el momento” (Haines et al., 2020), guiados por impulsos y contextos inmediatos más que por cálculos racionales. Esto exige prácticas que prioricen la participación, el acompañamiento y la construcción de vínculos significativos, frente a respuestas punitivas que reproducen lógicas adultocéntricas y limitan las posibilidades de transformación. En esta misma línea, Arévalo (2021) enfatiza la necesidad de intervenciones personalizadas, basadas en la confianza profesional-adolescente, la empatía y la articulación en red, como elementos clave para promover la adaptación social y prevenir la reincidencia. De este modo, el abordaje integral y contextualizado de la intervención con menores infractores no solo contribuye a su desarrollo personal, sino que también fortalece el compromiso institucional y la corresponsabilidad entre los distintos agentes implicados en su proceso de inclusión.

En este marco, se avala que el acompañamiento socioeducativo no solo puede contribuir a la regulación emocional y la prevención de conductas de riesgo, sino que también actúa como factor protector frente a posibles problemáticas de salud mental (da Silva et al., 2021). Además, la promoción del bienestar integral del menor incide positivamente en los procesos de reeducación y reintegración social (Serie et al., 2023). Este enfoque permite complementar los procedimientos penales con medidas socioeducativas orientadas al desarrollo, especialmente en casos de infracciones leves, donde la intervención temprana y restaurativa puede marcar una diferencia significativa en las

trayectorias vitales de los jóvenes (Grietens y Hellinckx, 2004).

En este contexto, la intervención socioeducativa con menores infractores no solo se justifica desde una perspectiva legal y pedagógica, sino que también abre un espacio formativo de alto valor para los futuros profesionales de la educación. La coyuntura actual ha propiciado la colaboración entre la Fiscalía de Menores de Burgos y las titulaciones de pedagogía y educación social de la Universidad de Burgos, en el marco de un proyecto de Medidas Socioeducativas Alternativas al procedimiento judicial. Esta iniciativa se inscribe en una concepción de la educación superior alineada con los principios de la UNESCO y la OCDE, que promueve la formación de ciudadanos comprometidos, críticos y socialmente responsables (García y Ruiz, 2022). En este sentido, la Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario (LOSU, Gobierno de España, 2023) y el Real Decreto 822/2021 (Gobierno de España, 2021) impulsan metodologías activas como el aprendizaje-servicio (ApS), que integra el aprendizaje académico con la acción comunitaria, favoreciendo el desarrollo de competencias profesionales y el compromiso social (De Juan et al., 2024).

Este trabajo se inscribe en el marco de la Ley Orgánica 5/2000 y su Reglamento, que definen las medidas en justicia juvenil y la actuación de los equipos técnicos (psicología, educación y trabajo social), admitiendo la incorporación temporal o permanente de otros profesionales cuando las necesidades lo requieran y así lo acuerde el órgano competente. En coherencia con el IV Convenio estatal de reforma juvenil y protección de menores, la ejecución de la intervención socioeducativa especializada se adscribe al Educador/a Social en el ámbito laboral del sector, por lo que la participación del estudiantado de Pedagogía se delimitó a funciones complementarias (diseño y adaptación de materiales, observación sistemática, registro y análisis, y cofacilitación no directiva) sin sustitución de funciones profesionales. Asimismo, esta experiencia se enmarca como ApS universitario, metodología impulsada por la LOSU 2/2023, que promueve el compromiso social del estudiantado sin generar relación laboral ni alterar las competencias profesionales establecidas, preservando la supervisión del equipo técnico y la tutela académica.

Esta experiencia formativa se orienta a la resignificación de las competencias profesionales del estudiantado, evaluando cómo sus expectativas, actitudes y saberes impactan en su capacidad para intervenir de forma eficaz en contextos socioeducativos complejos. Este

contexto se percibe como un entorno pedagógico idóneo para el desarrollo de competencias actitudinales –como el compromiso social, la iniciativa personal o la empatía– y para una comprensión significativa de los contenidos curriculares, especialmente en contextos de vulnerabilidad (Risco, 2025).

Justificación y objetivos

La participación de pedagogos y educadores sociales en este tipo de medidas resulta coherente con el espíritu de la Ley Orgánica 5/2000, que subraya el carácter educativo de la intervención con menores infractores. Su implicación no solo favorece la asunción de responsabilidades y el cambio de comportamiento en los jóvenes, sino que también contribuye a su bienestar emocional y previene conductas de riesgo (da Silva et al., 2021; Serie et al., 2023). Así, la universidad se convierte en un agente activo en la construcción de respuestas integrales y contextualizadas, que atienden tanto a las necesidades de los menores como a la formación de profesionales capaces de intervenir desde una perspectiva ética, crítica y transformadora. Por tanto, este trabajo tiene el objetivo de comprender las competencias, cualidades profesionalizantes y necesidades formativas emergentes que el estudiantado en educación demanda en el acompañamiento socioeducativo a menores infractores.

Metodología

Este estudio se enmarca en un diseño de estudio de caso (Sabirón, 2006), centrado en la experiencia de seis estudiantes universitarias que participaron en un proyecto de ApS vinculado a medidas socioeducativas alternativas al procedimiento judicial con menores infractores. Desde un paradigma interpretativo-constructivista y con propósito comprensivo, se indaga en la resignificación de competencias profesionalizantes del estudiantado en un contexto de ApS. La estrategia metodológica principal ha sido el grupo de discusión, una técnica cualitativa que permite explorar las narrativas, percepciones y construcciones simbólicas de los participantes en torno a su experiencia formativa (Pérez-Sánchez y Viquez-Calderón, 2010).

Se llevaron a cabo dos sesiones de grupo de discusión: una inicial (42'10"), previa a la formación e intervención, y otra final (32'16"), tras la finalización del proceso. La primera sesión tuvo como objetivo explorar las expectativas, motivaciones e imaginarios profesionales del estudiantado, así como su autopercepción competencial. La segunda

sesión permitió valorar los aprendizajes adquiridos y la resignificación de competencias profesionales tras la experiencia de intervención; en tanto que el actual contexto de transformación de la educación superior, la evaluación de competencias profesionales requiere dispositivos metodológicos pertinentes y profundos que permitan captar su dimensión conceptual, reconstructiva y operativa (Tejada y Ruiz, 2016). Se utilizó un guion semiestructurado por bloques temáticos, con preguntas abiertas y de sondeo para favorecer la interacción y co-construcción de significados propias del grupo de discusión.

Los núcleos de interés que guiaron ambas sesiones se centraron en competencias clave para la intervención socioeducativa con menores infractores: comunicación, empatía, habilidades sociales, resolución de conflictos, estrategias de afrontamiento, evaluación y deontología. Estos ejes se tradujeron en una batería de preguntas abiertas, flexibles y previamente conocidas por las participantes, que sirvieron como hilo conductor del diálogo (Spradley, 1969). La moderación del grupo se apoyó en estrategias comunicativas como la ejemplificación, la reformulación y las réplicas por alusiones, con el fin de profundizar en el sentido de las intervenciones (Kvale, 2011).

La muestra estuvo compuesta por seis estudiantes mujeres, seleccionadas por convocatoria abierta entre los grados de Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Burgos. Una estudiante tenía experiencia previa en las prácticas curriculares y otras dos en espacios vinculados al voluntariado en el ámbito; mientras que todas habían tenido alguna experiencia ApS. Educación Social asumió ejecución socioeducativa, y pedagogía apoyó en diseño-evaluación, reforzando la identidad profesionalizante analizada. Todas participaron activamente tanto en las formaciones previas como en las intervenciones con menores (por tríos) y en los grupos de discusión. La participación fue voluntaria y mediada por consentimiento informado avalado por el comité de bioética, garantizando el respeto a los principios éticos de la investigación cualitativa (Callejo, 2002).

Como complemento al análisis narrativo, se solicitó a las participantes la elaboración de una memoria autoevaluativa al cierre del proyecto, con el objetivo de triangular los datos obtenidos y enriquecer la comprensión del impacto formativo del ApS en su desarrollo profesional.

Síntesis del Proyecto

El proyecto se desarrolló en colaboración entre la Facultad de Educación de la Universidad de

Burgos y la Fiscalía de Menores de la misma ciudad, con el objetivo de implementar medidas socioeducativas alternativas al procedimiento judicial en menores infractores. Se convocó al estudiantado de segundo, tercero y cuarto curso de los Grados en Pedagogía y Educación Social, seleccionando a seis participantes (tres por titulación) mediante carta de motivación y entrevista individual, valorando su afinidad con el enfoque del proyecto y su identidad profesional en el marco del ApS.

Previo a la intervención, los estudiantes recibieron una doble formación: una, impartida por la Fiscalía de Menores, centrada en la estructura y funciones del equipo técnico multidisciplinar (educadora social, psicóloga y trabajadora social); y otra, desde la Universidad. Esto implicó a la Facultad de Derecho, focalizando en el marco legislativo aplicable, especialmente la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, y a la Facultad de Educación, alineado con el enfoque formativo de las prácticas restaurativas, que promueven la reparación del daño y el diálogo como ejes de intervención con menores infractores, en coherencia con los principios de la justicia restaurativa en el ámbito juvenil (Barboni, 2014). Esta formación preparó al estudiantado para intervenir con menores no reincidentes y con delitos leves, siempre bajo criterios de voluntariedad.

Las estudiantes diseñaron e implementaron una intervención personalizada de seis sesiones para cada caso, desarrolladas en la Facultad de Educación, abordando temáticas como habilidades sociales, igualdad, uso responsable de redes sociales, regulación emocional o autoestima. Las intervenciones fueron supervisadas por la Fiscalía y acompañadas por tutores académicos. La intervención se concibió como un proceso de acompañamiento educativo ajustado a las necesidades del menor y su contexto (Arévalo, 2021).

Procedimiento

El análisis de datos se llevó a cabo a partir de la transcripción literal de las sesiones de grupo de discusión, entendidas como espacios de construcción colectiva de sentido y reflexión compartida (Kitzinger, 1995). Los datos co-construidos en los grupos de discusión adquieren profundidad analítica al emerger de una interacción dialógica entre las participantes, donde las construcciones discursivas se ven enriquecidas por la dinámica grupal, la circulación de significados compartidos y las intervenciones estratégicas de los moderadores -tres de los

investigadores-. Esta configuración metodológica permite captar no solo las opiniones individuales, sino también los matices argumentativos, las reformulaciones colectivas y las formas de consenso que se articulan en el proceso de deliberación conjunta (Mays y Pope, 1995).

Las transcripciones fueron realizadas en formato Word, lo que facilitó una primera fase de precategorización basada en procesos de reflexividad e inmersión en el material (Flick, 2007). Posteriormente, se utilizó el software Atlas.ti (versión 9.1.7) para organizar, codificar e interpretar los datos, permitiendo atribuir significados desde la perspectiva de las participantes y construir categorías emergentes de forma inductiva (Nicácio y Barbosa, 2018). La participación de las participantes se codifica con P (Pedagogía), E (Educación Social) y se les añade un número (1,2 o 3) atribuido al orden de intervención en el grupo de discusión.

El análisis temático se centró en identificar argumentos recurrentes, explorar relaciones entre conceptos clave y reconstruir las trayectorias de aprendizaje y resignificación competencial de las estudiantes. Como parte del compromiso ético y epistémico con la investigación cualitativa, se realizó una sesión de devolución de resultados a las participantes, en la que se contrastaron

los hallazgos y se recogieron aportaciones o matizaciones. Esta estrategia responde al criterio de credibilidad y refuerza la validez interpretativa del estudio (Sabirón, 2006). La recogida se cerró al constatar reiteración temática entre el pre y el post y tras la triangulación, asumiendo transferencia analítica y no generalización estadística propia del enfoque cualitativo. En este sentido, se aplicaron estrategias de credibilidad (triangulación con memorias autoevaluativas y devolución a participantes), dependencia (protocolo analítico y libro de códigos), confirmabilidad (memos y rastro de decisiones) y transferibilidad (descripción densa del contexto).

Resultados

Se presenta la identificación de un conjunto de categorías emergentes que estructuran la experiencia formativa de las participantes en torno a cuatro dimensiones de análisis clave: (1) procesos de ajuste y aprendizaje profesionalizante, (2) competencias socioeducativas desplegadas, (3) condiciones colaborativas del acompañamiento, y (4) deontología profesional. Las subcategorías reflejan tanto la regulación de las estudiantes a lo largo del proyecto como los aprendizajes significativos, desafíos y cualidades desencadenadas (Tabla 1).

Tabla 1. Categorías de análisis emergentes

Procesos de ajuste y aprendizaje profesionalizante	Competencias socioeducativas desplegadas	Condiciones colaborativas del acompañamiento	Deontología
Ajuste de Expectativas	Adaptación y Flexibilidad	Complementariedad del equipo	Responsabilidad
Priorización de Objetivos	Desnaturalización de la Violencia	Mentorización entre pares	Compromiso Profesional
Autorreflexión	Uso de una Jerga Común	Evaluación compartida	
	Construcción de la Relación Educativa		

Nota: elaboración propia.

1. Procesos de Ajuste y Aprendizaje Profesional

1.1. Ajuste de expectativas

Las estudiantes emprenden el imaginario sobre su intervención socioeducativa desde una imagen implícita de un menor que ha cometido un delito y que acude prescriptivamente a sus sesiones. En ese contexto, aunque el delito y su singularidad pueden ejercer de síntomas de sus necesidades socioeducativas, la disposición es la de construir desde estas necesidades, por lo que es necesario

una disposición al conocimiento mutuo y un rapport sólido.

P2 (pre): Yo creo que lo primero sería dejar claro que no es un castigo, que no está ahí porque sea una obligación, sino una herramienta para esa persona.

Tampoco me lo he planteado muchísimo porque como no sabemos los casos que vamos a tener, no sé el objetivo al que quiero llegar, pero sí eso es lo principal, que son herramientas para esa persona. No es algo malo.

El proceso de acompañamiento es único, personalizado y dinámico, por lo que demanda una revisión constante de ideas preconcebidas sobre los menores y el contexto de intervención a partir de la experiencia directa.

E1 (post): Teníamos algún prejuicio (...) pensábamos que eran personas más reincidentes o con un contexto social más vulnerable... y no era la situación. Y, por lo menos en nuestro caso, no era la situación. Entonces yo creo que también, pues hemos podido ver, pues que es otra realidad a la que esperamos y que hemos de estar en disposición de conocernos antes.

1.2. Priorización de Objetivos

El punto de partida se desencadena desde Fiscalía de Menores, que estima las necesidades socioeducativas y/o carencias formativas del menor infractor. Esto dispone la construcción de una intervención socioeducativa de eminencia restaurativa y alternativa al procedimiento judicial punitivo; por ello, resulta prioritario compartir un sentido educativo de la intervención y definirlo en comunicación con los agentes que intervienen.

P3 (pre): Es nuestra primera vez y nos va a permitir revisar lo que vamos haciendo y reflexionar para conseguir el objetivo. Para hacerlo mejor y de manera más satisfactorio para el menor.

Esto implica procesos de evaluación constantes durante las sesiones de intervención, que movilizan procesos de decisiones estratégicas sobre qué aspectos abordar en la intervención, según las necesidades observadas y la priorización de los objetivos de intervención.

P2 (post): Conflicto como tal no hemos afrontado, pero sí que había momentos en los que detectábamos un pensamiento muy fijo (poco flexible). Y como que lo dejábamos pasar en vez de parar la sesión y abordarlo. (...) Luego hicimos una sesión específica sobre la ira y la inflexibilidad cognitiva porque lo veíamos muy necesario.

1.3. Autorreflexión y Mejora Continua

La intervención demanda el repensamiento crítico de la propia práctica para mejorar tanto las tareas dinamizadas como de los aprendizajes construidos. Esto implica un diálogo horizontal entre las educadoras y una comunicación efectiva con la usuaria.

E3 (pre): Entiendo que igual ellos tienen muy clara una idea y yo tengo otra idea, pero yo sé inhibirme de lo que piensa la otra persona. Sé que no tengo que entrar en un debate de cualquier cosa. No es yo contra esa persona. No. Esa persona piensa de esa manera... pues vale. Tenemos que buscar una mejora, que es lo que queremos los dos.

El juicio frontal a los comportamientos y pensamientos trata de eludirse. Como alternativa, se propone una dosificación de los momentos desde una evaluación del momento emocional más oportuno para la reflexión compartida e introspectiva.

P2 (post): Sí, lo que nosotras hemos intentado buscar más que decir, 'pues oye, esto tiene que ser así'; hemos buscado más la reflexión. Entonces, cuando vimos que había este pensamiento, dijimos, vale, nosotras no te vamos a decir como tal lo que tienes que pensar. Pero ten en cuenta que puedes hablar para que no existan conflictos... Puedes tal (otras alternativas). Entonces yo creo que al final sí que se fue con una idea de "vale, igual tengo que reflexionar esto".

2. Competencias Socioeducativas Desplegadas

2.1. Adaptación y Flexibilidad

La optimización concurrente de las intervenciones socioeducativas requiere una disposición a una mirada pseudoingenua. Las respuestas implícitas y explícitas del menor advierten de su momento personal y madurativo y pueden implicar cambios sobre la planificación de la intervención.

P3 (post): En nuestro caso nos quedó muy claro en la primera sesión de presentación que teníamos que reconstruir nuestra propuesta de intervención. El menor se abrió desde el principio a nosotras y nos rompió los esquemas, como que íbamos a terminar las sesiones previstas en la mitad del tiempo. Y luego en las sesiones nos decía '¡ya está, ya está!' Por lo que teníamos que pensar nuevas tareas para reforzar aprendizajes y adaptarnos, pues a una nueva situación. Y luego pues también nos hablaba de sus inquietudes personales y demás.

La experiencia formativa compartida con el menor puede desvelar nuevas necesidades socioeducativas no previstas inicialmente. Esto invita a adoptar estrategias equilibradas para promover un ambiente de reflexión.

P2 (post): Nos dimos cuenta que veía la violencia física como una respuesta natural (...) pero buscamos más la reflexión que imponer ideas.

2.2. Desnaturalización de la violencia

Resulta recurrente el análisis de que el repertorio de respuestas de los menores es escaso y que la violencia emerge como alternativa privilegiada, incluso adaptativa, en sus contextos de socialización.

P2 (post): Yo creo que tenía como muy normalizado (...). Ella relativizaba, creía como que lo que había pasado 'no era para tanto'.

La intervención socioeducativa incorpora tareas que tratan de presentar la normalización de otros estilos de comunicación y análisis de la realidad. Se trata de naturalizar que las alternativas de respuesta válidas trasciendan al análisis violento; de hecho, puede suponer una brecha en la construcción de la relación socioeducativa.

E1 (post): Nos llamó mucho la atención que, por ejemplo, cuando hicimos el ejercicio de reconstruir frases considerando otros puntos de vista, pues las frases eran de una comunicación agresiva a otra alternativa todavía más agresiva.

Al principio fue terrible y luego ya más o menos, le cogió el punto, pero como que le costaba mucho reescribirlas de una forma más asertiva, como que esa posibilidad no existía. Le costaba...

P1 (post): Sí, porque eso es, porque además al principio era como que la reformulaba, pero era como otra respuesta agresiva. Entonces era como que le teníamos que ir orientando como referentes externos: y si le añades lo que podría pensar uno de fuera...

La promoción de la empatía y el uso efectivo de los estilos de comunicación se resignifican como piedras angulares en la intervención socioeducativa porque no sólo tienen una utilidad adaptativa en la socialización de los menores, sino que ofrecen implícitamente alternativas en el análisis y respuesta a las actitudes violentas.

P3 (pre): Yo creo que la mayoría de los menores entre 14 y 18 años que vienen de estas infracciones se benefician de trabajar la empatía. Sobre todo, si, igual, se sienten más perdidos que otra cosa y necesitan un acompañamiento o alguien que les guíe o responda dudas en las respuestas.

2.3. Uso de una jerga común

El manejo profesional de la escucha activa tiene potencial para adaptar una comunicación efectiva y comprensible con los menores.

E1 (pre): La escucha activa tiene que ser muy importante, especialmente si se sienten, de algún modo, incomprendidos o igual no tienen un espacio en donde poder expresarse libremente y ser escuchados. Además, nos ayuda a ver cómo comunicarnos con él.

La percepción del menor de un uso compartido de la jerga es importante para asegurar la comunicación y puede implicar la adaptación de tecnicismos (habituales en las carreras universitarias) a un lenguaje cercano y coloquial.

P1 (post): Nos lo hizo ver que hay veces que nos comunicábamos igual (...) que utilizábamos palabras que para nosotras son normales, pero para él son muy técnicas. Ahí no llegábamos tanto por las palabras que usábamos porque no nos entendía del todo.

2.4. Construcción de la relación educativa

La construcción de un vínculo de confianza y credibilidad con el menor es ineludible para la transcendencia formativa de la intervención. De hecho, la primera sesión se dispone unívocamente para el conocimiento mutuo y la construcción de rapport. De esta sesión se destaca la relevancia de una presentación honesta y con unos límites profesionales asertivos y claros.

E1 (pre): Nos lo han explicado varias veces en las formaciones con Fiscalía y es que creo que es así (...) Creo que nos tenemos que presentar tipo "nosotras somos 'tal', venimos de tal (presentarnos), venimos a hacer tal, o sea, que no vengo aquí y me voy a quedar aquí toda la vida" ... ¿sabes? Dejar claro y que haya constancia de que yo voy a estar aquí un tiempo contigo. Vamos a hacer estas cosas, vamos a intentar esto, pero no va a ser indefinido.

La complicidad se cimienta desde la comprensión mutua y la comunicación fluida. Por ello, resulta relevante, por un lado, la promoción de habilidades sociales para expresar emociones, los propios puntos de vista y entender los de los demás, y, por otro, la aceptación mutua de las singularidades personales sin sentir juicio personal.

E3 (pre): Yo creo que sobre todo la forma de relacionarse con las personas es importante. Al final, en educación social lo tratamos mucho. Las habilidades sociales son claves y creo que eso es algo que nos pueden demandar bastante, independientemente de la infracción que hayan cometido. Es algo que está presente en la vida en sociedad: las formas de relacionarte con las personas y lo que ellos crean que el resto espera de ellos.

P3 (post): El abrirnos nos generó un tipo de confianza porque nos ayudaba y nos conoció más a nosotros, pues le explicamos sobre cómo éramos y él también. Por ejemplo, yo le expresé que yo soy muy habladora. Mi compañera le dijo que le cuesta hablar en público, entonces es dijo, 'ay, pues a mí también' y nos empezamos a hablar y como que le gustaría mejorar eso. Esto favoreció la confianza.

La credibilidad y la complicidad favorece la significatividad para el menor y que se permita cometer errores como parte del proceso formativo.

E2 (post): Yo pondría en valor que pueden cometerse errores y que de ello se aprende. Como el clima es de confianza, se puede reorientar, que no pasa nada mientras se disculpen con la persona y que intenten cómo buscar esa conexión.

3. Condiciones colaborativas del acompañamiento

3.1. Complementariedad del equipo

La planificación de la coordinación entre estudiantes enriquece la intervención desde diferentes estilos y fortalezas profesionales. Este juego de roles maximiza los diferentes puntos de vistas, afrontamientos y ejemplos, transmitiendo credibilidad.

E2 (post): Nosotras al ser dos, pues en cada sesión empezaban una hablando de un tema y luego continuaba la otra, porque así hemos participado las dos por igual y tampoco era monótono estar todo el tiempo escuchando a una persona o viendo sus ideas.

(...) mi compañera, como es más abierta, hablaba más de las cosas más personales. Y yo me enfocaba un poco más en lo relacionado con las emociones y así, donde me siento más cómoda.

Este trabajo en equipo requiere un cuidado de la relación personal y profesional. La

profesionalidad se percibe como capacidad para adaptarse a las particularidades personales y profesionales de las compañeras de trabajo para optimizar la intervención, lo que implica un conocimiento mutuo en un ambiente de colaboración.

P3 (post): Hay que dedicar tiempo a conocer a las personas con las que puedes trabajar y a los profesionales, para que fortalezcan la intervención y puedas tener una confianza ya y una afinidad previa. No sólo con los menores.

3.2. Mentorización entre pares

El apoyo entre estudiantes con diferentes niveles de experiencia tiene potencial para orientar eficazmente en la construcción y desarrollo de las intervenciones socioeducativas. La figura mentora no sólo ha de gozar de experiencia para su transcendencia, sino que ha de percibirse como un apoyo emocional empático.

P2 (post): A nosotras, que todavía no hemos hecho las prácticas, se nos hizo muy difícil empezar y estamos seguras de que sin el apoyo de E1 no hubiese sido posible, ni hubiéramos sabido por dónde tirar. Al final, con su apoyo en conocimientos y emocional, hemos sabido organizarnos, o sea que sea mucha ayuda porque al final era quien nos guiaba. Nosotras llevamos ideas, pero nos decía, 'Ay, pues está muy guay, aunque quizás haya que adaptarlo...' y nos ayudaba a estructurar un poco.

3.3. Evaluación compartida

El proceso de acompañamiento e intervención socioeducativa es dinámico y flexible, derivando de una valoración continua de las tareas y sesiones de las universitarias. Las participantes en el proyecto valoran colaborativamente los aprendizajes capitalizados por el menor y comparten los avances percibidos desde la construcción de una relación socioeducativa honesta y recíproca, que está abierta a los comentarios de los menores.

P2 (post): Sí que, en la sesión final nos dijo que igual había algunas palabras que no había entendido, así que es algo que automáticamente tenemos en cuenta para las siguientes sesiones.

E1 (post): También habíamos hablado que buscaríamos juegos diferentes para el principio, o sea, juegos de la misma línea, pero igual que nos acercaran un poco más hacia sus vivencias y tal más que lo que hicimos por cómo era este menor.

4. Deontología

4.1. Responsabilidad

La intervención socioeducativa con menores no sólo está regulada, sino que prescribe un cuidado especial, que se traduce en la firma consecuente e informada de diversos acuerdos de confidencialidad, que también exige un compromiso ético explícito por parte de los profesionales y estudiantes implicados. La documentación firmada tiene potencial como herramienta pedagógica que promueve la toma de conciencia sobre los riesgos de exposición y la necesidad de extremar los cuidados en la relación con los menores.

P2 (post): La documentación que firmamos, que nos explica qué es, creo que es necesaria. Al final, como el colectivo de con el que hemos estado, que son menores, hay que protegerlos de una exposición y todos los papeles que firmemos son sobre confidencialidad o de extremar los cuidados con algunas cosas, pues nos parece lógico que sea así. Yo lo veo necesario porque igual para nosotras no era muy intuitivo. Alguna cosa podías decir 'va, esto da igual', pero luego tiene otros matices y afecta de una forma que igual no creemos. Entonces, tomarnos un momento para reflexionar sobre eso y firmar un papel al respecto, pues te hace pensar sobre su necesidad e importancia. Quizás, si no nos lo dicen, pues no nos damos cuenta.

4.2. Compromiso profesional

El compromiso profesional en la intervención socioeducativa con menores implica una implicación ética, actitudinal y vocacional que trasciende lo técnico. Supone ser plenamente consciente del impacto que puede tener la intervención en la vida de los menores, así como de la responsabilidad que conlleva ejercer, incluso en formación, un rol profesional. Este compromiso no se limita al cumplimiento de tareas, sino que exige motivación genuina, sensibilidad, escucha activa y una actitud de cuidado constante. Se requiere una disposición ética y emocional que priorice el bienestar del menor y que oriente cada acción hacia un propósito educativo y transformador.

I (post): ¿Creéis que en este proyecto podría participar cualquier compañera o compañero de educación social o pedagogía?

Unánime: No.

P2: Pues definitivamente no, porque yo creo que tienes que ser consciente de lo que vas a hacer, lo

que vas a llevar a cabo, con quién estás y qué haces ahí. Tienes que saber que ya ejerces un trabajo que es el que te estás formando, pero puede ser muy sensible para el menor. Al final si no tienes una motivación o muy claro que te quieres dedicar a esto y quieres dar todo por intentar ayudar a esta persona... no sirve para nada lo que hagas. Da igual si sabes las cosas de memoria o si das charlas de algo, que si no tienes esa motivación por mejorar y esforzarte no sirve para nada. (...)

P3: También creo que porque algunos de mi clase pues no tienen las cualidades adecuadas. Quizás tengo dudas con la empatía que has de tener con el menor, con escucha activa e igual como que no priorizan el bienestar de las usuarias. Y me deja dudas de como tratarían a una persona menor o si se les escaparían prejuicios.

P1: Creo que es importante que se sepa el compromiso que hay que tener, en el sentido de que sí que es cierto que las sesiones, pues al final buscas hacer cosas que enganchen al menor, pero no son sólo juegos, siempre tiene que tener un trasfondo e intentar llegar a un fin. Yo creo que hay gente que se lo podría tomar más a la ligera.

Discusión y conclusiones

El análisis de los resultados constata que la experiencia formativa basada en el ApS no solo favorece la adquisición de competencias técnicas, sino que promueve un desarrollo integral que articula dimensiones actitudinales, éticas y relacionales (De Juan, Bustamante y Cámara, 2024; Risco, 2025).

La evidencia empírica muestra ajuste de expectativas y revisión de prejuicios tras la experiencia directa, junto con priorización dinámica de objetivos y autorreflexión sobre el modo de intervenir, lo que fundamenta la transformación en la proyección de la identidad profesionalizante. En primer lugar, el análisis de la primera categoría, relativa a los procesos de ajuste y aprendizaje profesionalizante, desvela una transformación significativa en la autopercepción del rol profesional. Las estudiantes transitan desde un imaginario inicial, muchas veces condicionado por estereotipos sobre los menores infractores, hacia una comprensión más situada, empática y contextualizada de sus necesidades. Este ajuste implica no solo una revisión crítica de las expectativas previas, sino también la promoción de la autoconsciencia profesional como condición para una intervención significativa (Martín et al, 2013), incluso una regulación personal orientada a la mejora profesional (Romero, 2004). En este

proceso, la capacidad de priorizar objetivos en función de las necesidades emergentes del menor se convierte en una competencia clave, que exige una evaluación continua y situada de la intervención (Arévalo, 2021). Estos elementos, como ajuste, priorización y autorreflexión, se articulan como dimensiones fundamentales para una evaluación auténtica de las competencias profesionales en educación superior (Tejada y Ruiz, 2016), y se alinean con enfoques que promueven una práctica educativa crítica, flexible y orientada al desarrollo integral del menor (Jian y Skeem, 2024). Estos hallazgos sostienen que el ajuste-priorización-autorreflexión operan como mecanismos formativos que enlazan la experiencia con la autoconciencia profesional.

La adaptación/flexibilidad se evidencia cuando las estudiantes reconstruyen su propuesta tras la primera sesión; la desnaturalización de la violencia aparece al detectar respuestas agresivas y trabajar alternativas; el uso de una jerga común emerge al ajustar tecnicismos; y la relación educativa se consolida con límites claros y honestidad, habilidades sociales y autoapertura. Estos anclajes empíricos sostienen la lectura competencial que construye el estudiantado. En este sentido y en segundo lugar, las competencias socioeducativas desplegadas, donde emerge la flexibilidad, la desnaturalización de la violencia, el uso de una jerga común y la construcción de la relación educativa, evidencian la capacidad del estudiantado para generar vínculos significativos y entornos de confianza con los menores. Estas competencias, no se movilizan desde una lógica instrumental o adultocéntrica (Haines et al., 2020), sino que se configuran como cualidades profesionalizantes esenciales para intervenir en contextos con jóvenes con necesidades formativas, donde la comunicación, la empatía y la escucha activa se convierten en herramientas de transformación (Arévalo, 2021; López-Roca et al., 2025). Se destaca que desnaturalización de la violencia emerge como una competencia clave en la intervención socioeducativa con menores infractores, especialmente cuando se identifican patrones de respuesta agresiva asumidos como legítimos o inevitables. Esto resulta congruente con la definición de un comportamiento adolescente guiado por impulsos inmediatos más que por una reflexión racional sobre las consecuencias de sus actos (Haines et al., 2020). Esta tendencia a la acción impulsiva puede estar asociada a procesos de desensibilización y normalización de la violencia, especialmente en contextos donde esta forma parte del entorno cotidiano o se percibe como estrategia adaptativa (Galán-Jiménez, 2018). Por ello, la intervención

educativa habría de orientarse a visibilizar y cuestionar estas creencias, promoviendo alternativas comunicativas y relacionales que favorezcan la empatía, la autorregulación emocional y la construcción de una identidad prosocial. En este clima, el uso de una jerga común entre estudiantes y menores se configura como un elemento facilitador de la relación educativa, al permitir una comunicación más accesible, horizontal y significativa. Es decir, la adaptación del lenguaje técnico a registros comprensibles no solo mejora la comprensión, sino que también contribuye a generar climas de confianza y reconocimiento mutuo, fundamentales en contextos de intervención socioeducativa (Ponce y Riveros, 2021). El énfasis en la construcción de la relación educativa se vincula estrechamente con la capacidad de comprender las necesidades socioeducativas del menor, como parte de un proceso de acompañamiento que prioriza la escucha activa, la empatía y la adecuación contextual de la intervención (Serie et al., 2023). En esta categoría, se articula la combinación de empatía, comunicación y asertividad como palanca para desplazar repertorios violentos hacia la aspiración de respuestas prosociales.

En tercer lugar, las condiciones colaborativas del acompañamiento refuerzan la dimensión colectiva del aprendizaje y la intervención profesional, al facilitar la construcción compartida de saberes, la complementariedad de roles y la reflexión conjunta sobre la práctica, elementos que se consolidan como competencias clave en la formación de profesionales de la educación (Fombona et al., 2016). La complementariedad se refleja en la co-secuenciación de roles en sesión, la mentorización entre pares orienta y regula emocionalmente, y la evaluación compartida ajusta contenidos y dinámicas. La experiencia de trabajo en equipo no solo potencia la intervención con los menores, sino que también promueve el desarrollo de habilidades interpersonales, la gestión de la diversidad profesional y la construcción de una identidad profesional compartida. En este sentido, la figura de la mentora emerge como un recurso de valor formativo para el acompañamiento emocional y técnico de las estudiantes con menor experiencia (Arroyo et al., 2021), ya que favorece el desarrollo de habilidades sociales, la seguridad en la práctica y la consolidación de aprendizajes en entornos universitarios que demandan estrategias de afrontamiento, en este caso, en contexto práctico real. En este escenario, el andamiaje entre iguales y la co-evaluación fortalecen la calidad de la intervención y la seguridad profesional percibida.

Finalmente, la última categoría aborda la dimensión deontológica, articulada en torno a la responsabilidad y el compromiso profesional, y pone de relieve la conciencia ética del estudiantado respecto al impacto de su intervención. Las participantes manifiestan una comprensión profunda de la sensibilidad del contexto, la necesidad de establecer límites claros y la importancia de actuar con motivación genuina y vocación de servicio. En esta línea, la firma de acuerdos de confidencialidad, lejos de ser un mero trámite administrativo, se resignifica como una herramienta pedagógica que promueve la toma de conciencia sobre los riesgos de exposición y la necesidad de extremar los cuidados en la relación con los menores. Esta práctica favorece la interiorización de una ética profesional basada en la responsabilidad, la prudencia y el respeto a la dignidad del otro, en consonancia con lo planteado por Arévalo (2021), quien subraya la importancia de una intervención socioeducativa sustentada en la confianza, la empatía y la contención emocional. Por tanto, la deontología no es un marco externo, sino un contenido formativo que se interioriza en la práctica guiada.

Asimismo, el compromiso profesional expresado por las estudiantes evidencia una comprensión madura del rol que desempeñan, incluso en etapa formativa. Este compromiso no se limita al cumplimiento de tareas, sino que implica una actitud ética, emocional y vocacional orientada al bienestar del menor. Esta formación ética del estudiantado universitario requiere de procesos reflexivos y experienciales que favorezcan la interiorización de valores y actitudes comprometidas con la acción comunitaria transformadora (Lúquez et al., 2014). Por ello, esta disposición ética, que trasciende lo técnico, se alinea con los principios de la justicia juvenil orientada al desarrollo positivo (Case, 2018; Haines et al., 2020), con el enfoque restaurativo que subyace al proyecto (Barboni, 2014), y encuentra en la intervención con menores infractores un espacio privilegiado para el desarrollo de una ética profesional situada, que articula el saber, el

ser y el convivir en contextos de alta sensibilidad social.

El estudio de caso tiene como pretensión la profundidad y transferencia analítica, no representatividad ni generalización estadística; la suficiencia se justificó por la reiteración temática y la triangulación entre grupos de discusión y memorias. Asimismo, la homogeneidad de la muestra (todas mujeres, un programa y una institución) reduce la variabilidad discursiva, por lo que futuras investigaciones podrían proyectarse hacia la heterogeneidad y diversidad escenarios. En el mismo sentido, sería recomendable contrastar en el futuro con observación y seguimientos longitudinales en nuevos escenarios formativos en educación superior que consideren el sentido vivido de los grupos de discusión, las memorias autoevaluativas y la deseabilidad social que puede desprenderse. En prospectiva, se estima el potencial de incorporar (con salvaguardas éticas) las voces de menores y del equipo técnico. Finalmente, los hallazgos se circunscriben a un entorno de ApS con roles diferenciados (ejecución socioeducativa desde Educación Social y apoyo didáctico-evaluativo desde Pedagogía); por ello, su transferibilidad a dispositivos profesionales sujetos al convenio sectorial debe valorarse caso a caso.

Los hallazgos del estudio evidencian que el ApS constituye un dispositivo formativo de alto valor para el desarrollo de competencias profesionales en el ámbito socioeducativo. No obstante, también se identifican necesidades formativas emergentes, como la necesidad de mayor preparación en estrategias de intervención con menores con trayectorias complejas, el fortalecimiento de habilidades para la gestión emocional y la consolidación de una ética profesional sólida desde las primeras etapas de la formación universitaria. Estas demandas formativas invitan a repensar los planes de estudio desde la inherencia de una lógica más experiencial, transdisciplinar y comprometida con la realidad social.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autoría
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, 2, 3, 4 y 5
Búsqueda documental	Autor 1, 2, 3, 4 y 5
Recogida de datos	Autor 1, 2 y 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, 4 y 5
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, 2, 3, 4 y 5

Financiación

Proyecto de Centro de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos “Solución alternativa al procedimiento judicial con menores infractores”.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores y las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Arévalo, M. (2021). Intervención socioeducativa con adolescentes infractores: orientaciones estratégicas, ámbitos de aplicación y dificultades. Una revisión exploratoria-descriptiva de literatura. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1(2), 1-44. <https://www.redalyc.org/journal/2110/211069072004/html/>
- Arroyo, F. K., Vera, L. A. y Alva, L. J. (2021). Mentoría entre iguales, habilidades sociales y memoria en estudiantes universitarios. *Horizonte De La Ciencia*, 11(21), 315-328. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.21.914>
- Barboni, L. (2013). Prácticas restaurativas: otra mirada a la respuesta penal a los adolescentes en infracción. *Revista de la Facultad de Derecho*, (35), 55-73.
- Bravo, A., Sierra, M. J. y Del Valle, J. (2009). Evaluación de resultados de la ley de responsabilidad penal de menores. Reincidencia y factores asociados. *Psicothema*, 21(4), 615-621.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública*, 76, 409-422.
- Case, S. (2018). *Youth justice: A critical introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315309934>
- Da Silva, M. C., Cruz, A. P. M. y Teixeira, M. O. (2021). Depression, anxiety, and drug usage history indicators among institutionalized juvenile offenders of Brasilia. *Psychology: Research and Review*. 34, 17. <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00184-x>
- De Juan, M., Bustamante, L. y Cámara, S. (2024). Pasado, presente y futuro de la metodología Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Burgos. V. Guijo y Santamaría, M. (Coords). *Aprendizaje y servicio en Terapia Ocupacional: experiencias de éxito* (pp.41-48). Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional de la Universidad de Burgos.
- Flick, U. (2007). *Qualitative sozialforschung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fombona, J., Iglesias, M. J. y Lozano, I. (2016). El trabajo colaborativo en la educación superior: una competencia profesional para los futuros docentes. *Educacao y sociedade*, 37(135), 519-538. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016147914>
- Galán-Jiménez, J. S. F. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 14(1), 55-67. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0001.04>
- García, J. y Ruiz, M. (2022). La idea de Universidad desde un enfoque humanista: la contribución del Aprendizaje-Servicio como filosofía de la Educación Superior. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(2), 159-176. <https://doi.org/10.14201/teri.27887>

- Grietens, H. y Hellinckx, W. (2004). Evaluating effects of residential treatment for juvenile offenders by statistical meta-analysis: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 401-415. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(03\)00043-0](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00043-0)
- Gobierno de España. (2021). *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad*. Boletín Oficial del Estado, 233, 119537-119578. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>
- Gobierno de España. (2023). *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*. Boletín Oficial del Estado, 70, 32663-32736. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- Haines, K., Case, S., Smith, R., Joe Laidler, K., Hughes, N., Webster, C., Goddard, T., Deakin, J., Johns, D., Richards, K. y Gray, P. (2020). Children and Crime: In the Moment. *Youth Justice*, 21(3), 275-298. <https://doi.org/10.1177/1473225420923762>
- Jian, L. y Skeem, J. L. (2024). Getting traction on positive youth justice: Prosocial identity as a promising target for intervention. *Psychology, Public Policy, and Law*, 30(2), 132-148. <https://doi.org/10.1037/law0000410>
- Kitzinger J. (1995). Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311, 219. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Kvale, F. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- López-Roca, N., Fernández-Hawrylak, M., Soldevila-Pérez, J. y Rosselló-Ramon, M. R. (2024). Factores e intervenciones para el éxito educativo de menores infractores. *Educación*, 61(1), 91-105. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2080>
- Lúquez, P., Fernández, O. y Bustos, C. (2014). Formación ética del estudiante universitario socialmente responsable. *Omnia*, 20(2), 120-134.
- Martin, E., Garcia, M. D. y Torbay, A. (2013). Evaluation of the effectiveness of educational measures in Spanish young offenders' law from the offenders' perspective. *Cultura y Educación*, 25(3), 389-398. <https://doi.org/10.1174/113564013807749713>
- Mays N. y Pope C. (1995). Rigour and qualitative research. *BMJ*, 311, 109. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.6997.109>
- Nicácio, R. T. y Barbosa, R. L. L. (2017). Understanding higher education teaching, learning and evaluation: A qualitative analysis supported by ATLAS.Ti. In A. P. Costa, L. P. Reis, F. N. de Souza, A. Moreira (Eds.). *Computer Supported Qualitative Research: Second International Symposium on Qualitative Research* (pp. 393-399). Springer International Publishing. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-61121-1_33
- Pérez-Sánchez, R. y Viquez-Calderón, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*, 23(110), 87-101. <https://doi.org/10.15517/APV23110.12>
- Ponce, N. y Rivero, N. (2021). Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 345-357. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043ponce18>
- Risco, A. (2025). Aprendizaje-Servicio: oportunidad para la formación integral universitaria. Perspectiva de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 23(1), 44-59. <https://doi.org/10.4995/redu.2025.20989>
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.15.num.2.2004.11637>
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Mira.
- Serie, C. M. B., De Ruiter, C., Pleysier, S. y Put, J. (2023). Self-perceived views on offender rehabilitation in detained adolescent boys: A qualitative analysis in the context of the Good Lives Model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1153093. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1153093>
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Waveland Press
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-37. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Merino, A., De la Torre, T., Martínez, A., Rodríguez, S. y Luis, I. (2026). Aprendizajes, colaboración y desafíos en la intervención socioeducativa con menores infractores: experiencia formativa con universitarias de Pedagogía y Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 49, 299-314. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2026.49.16

DIRECCIÓN DE AUTORÍA

Abel Merino Orozco. Universidad de Burgos, Facultad de Educación. Calle de Villadiego 1, 09001, Burgos. E-mail. amorozco@ubu.es

Tamara De La Torre Cruz. Universidad de Burgos, Facultad de Educación. Calle de Villadiego 1, 09001, Burgos. E-mail. tdtorre@ubu.es

Alejandro Martínez Pérez. Universidad de Burgos, Facultad de Educación. Calle de Villadiego 1, 09001, Burgos. E-mail. alejandromp@ubu.es

Sonia Rodríguez Cano. Universidad de Burgos, Facultad de Educación. Calle de Villadiego 1, 09001, Burgos. E-mail. srcano@ubu.es

Isabel Luis Rico. Universidad de Burgos, Facultad de Educación. Calle de Villadiego 1, 09001, Burgos. E-mail. miluis@ubu.es

PERFIL ACADÉMICO

ABEL MERINO OROZCO

<https://orcid.org/0000-0003-1025-4277>

Doctor en Educación por la Universidad de Zaragoza, con formación en Psicopedagogía, Psicología y Magisterio en Educación Física. Soy profesor titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos y coordinador del Grado en Educación Social. Mi labor investigadora se vincula a los procesos pedagógicos y psicológicos en contextos educativos formales y no formales, la orientación educativa y la tutoría académico-profesional, líneas que también guían mi docencia centrada en la relación educativa, el asesoramiento y el desarrollo psicológico de niños y jóvenes. Formo parte del grupo de investigación ETNOEDU y he participado activamente en proyectos de innovación sobre docencia y tutoría universitaria, especialmente a través del GID de Docencia, Acompañamiento y Tutoría, así como en iniciativas de acompañamiento socioeducativo en contextos no formales. Mantengo una producción científica continua y participo regularmente en congresos y estancias internacionales orientadas a mejorar la práctica formativa.

TAMARA DE LA TORRE CRUZ

<https://orcid.org/0000-0003-4484-8110>

Doctora en Ciencias de la Educación. Premio Extraordinario de Doctorado. Especialista Universitario en Terapias Corporales, Licenciada en Pedagogía y Diplomada en Educación Social. Profesora Titular de Universidad en el Área de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación en la Universidad de Burgos. Vicedecana y responsable de prácticas en la Facultad de Educación. Miembro del grupo de investigación Formadesa, miembro de la Red Nacional de Investigación en Ocio "OCIOGUNE: Investigación e innovación en educación del ocio, ciudadanía inclusiva y desarrollo humano y miembro de los grupos de innovación docente de la Universidad de Burgos FORMAINNOVA y APAC (actuar para aprender, aprender para actuar). Participante en varios proyectos de investigación, tanto nacionales como internacionales. Sus investigaciones principales se centran en la Educación para el Emprendimiento, ocio y educación, Aprendizaje Servicio (ApS) y formación inicial docente.

ALEJANDRO MARTÍNEZ PÉREZ

<https://orcid.org/0000-0003-2800-505X>

Doctor en Educación, Licenciado en Pedagogía y Diplomado en Educación Social por la Universidad de Burgos. Máster en Educación y Tecnología por la UNED (título propio). Actualmente, profesor a tiempo completo del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Burgos y coordinador del Grado en Pedagogía. Forma parte del Grupo de Investigación Reconocido de la Universidad de Burgos "Educación, Inclusión y Tecnología" (GIR EDINTEC). Anteriormente, ha trabajado como orientador sociolaboral con personas jóvenes y también como dinamizador en espacios de educación no formal con jóvenes y adolescentes. Sus líneas de investigación principal se centran en la tecnología en el ámbito socioeducativo, así como en otros aspectos vinculados con la educación social.

SONIA RODRÍGUEZ CANO

<https://orcid.org/0000-0002-4242-6865>

Maestra, pedagoga y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Burgos. Actualmente, profesora titular del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Burgos, Secretaria Académica y Coordinadora de movilidad internacional de la Facultad de Educación. Forma parte del Grupo de Investigación Educación, Inclusión y Tecnología (EDINTEC). Fundadora y presidenta de la Asociación ASIRE Educación, directora del proyecto educativo 'Teaming Day!' y coordinadora de diferentes proyectos europeos. Entre sus principales líneas de trabajo e investigación destaca la neuroeducación, atención a la diversidad y tecnologías emergentes en dificultades de aprendizaje y la creatividad.

ISABEL LUIS RICO

<https://orcid.org/0000-0001-5857-9404>

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Burgos. Premio Extraordinario de Doctorado. Licenciada en Pedagogía y Especialista Universitario en Servicios Sociales. Profesora Titular y Doctora del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Burgos. Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. Miembro de los grupos y redes de investigación internacional Formadesa, Ociogune y Resortes. Dirige diferentes trabajos fin de máster y tesis doctoral, mantiene una línea de investigación sobre políticas educativas, desempeño docente y educación para el emprendimiento, con proyectos de investigación competitivos financiados por el Plan Nacional de I+D+i y la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Autora de monografías y artículos en revistas científicas nacionales e internacionales.