



## **PROCESOS DIDÁCTICOS Y EDUCACIÓN NO FORMAL**

Un modelo de intervención didáctica para la infancia en situación de riesgo social, destinado a los educadores de los equipos básicos de atención social primaria.

M<sup>a</sup> Ángeles Balsells Bailón

Tesis doctoral - 1998

Directora: Dra. Amparo Miñambres Abad

Departamento de Pedagogía y Psicología

Universitat de Lleida

## 6.- EL DESARROLLO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

### 6.1.- CONTEXTO NO FORMAL Y DISEÑO CURRICULAR

Dado que la educación no formal tiene como características inalienables la intencionalidad de su acción educativa, reflejada en los objetivos, y la sistematización de esa acción, patente en la preparación de las estrategias metodológicas, parece lógico, que en mayor o menor medida se dé cierta planificación de estas acciones en contextos no formales. No cabe duda que la tradición en la curricularización de las acciones educativas esté en los contextos formales y que la necesidad de racionalización y de una mínima previsión es percibida de forma más reciente en estos otros contextos educativos. Sin embargo, ya ha sido suficiente para poder establecer regularidades y terminologías propias y diferenciales de la planificación de la acción educativa en contextos no formales.

#### 6.1.1.- Apreciaciones terminológicas

En los contextos educativos no formales se vienen diferenciando entre plan, programa y proyecto, como niveles operacionales de la planificación.

*El plan hace referencia a las directrices políticas fundamentales, a las prioridades que éstas establecen, a las estrategias de acción y al conjunto de medios e instrumentos que se van a utilizar para alcanzar las metas y objetivos definidos. Engloba, por otra parte, a programas y proyectos y básicamente se mide por parámetros políticos. (Gairín, 1997: 160).*

Así, el plan se caracteriza por referirse a una área social amplia, por su carácter global en el tratamiento integral de un problemática y por el establecimiento de las prioridades políticas que tengan vigencia en un contexto histórico, social y filosófico concreto (Villar, 1996:20).

El programa supone un paso más hacia la concreción y es definido como el *conjunto organizado, coherente e integrado de servicios o procesos expresados en un conjunto de proyectos relacionado o coordinados entre sí y que son de similar naturaleza* (Gairín, 1997:160).

Por lo tanto, el programa se caracteriza por (Villar, 1996:20):

- Concretar los diferentes planes.
- Definir actuaciones socioeducativas en torno a una temática específica.
- Definir el marco institucional que sirve de referencia a dichas actuaciones.

El proyecto es la unidad más operativa dentro de este proceso de planificación y se define como *el conjunto de actividades relacionadas y coordinada entre sí en relación a la satisfacción de un problema o de una determinada necesidad* (Gairín, 1997:160).

El paso siguiente a estos tres niveles suelen ser las actividades y las tareas; sin embargo, Villar (1996) denuncia que este último paso olvida la última organización de la actividad pedagógica: la programación. Para este autor, el salto desde estos planeamientos amplios y generales a la acción educativa, resta racionalidad pedagógica a la educación no formal, y destaca

dos pasos programadores intermedios hasta llegar a las actividades y las tareas, desde el proyecto: programa de acción y unidad de programación.

*El programa de acción es cada uno de los ámbitos de trabajo o líneas temáticas estables que se utilizan par conseguir lo progresos y cambios imprescindibles para el logro de los objetivos que configuran la especificidad del proyecto. (...). La unidad de programación es un bloque temático que tiene sentido per el mismo y que, como elemento operativo de la intervención, refleja la concepción metodológica del trajo educacional y la relación que se establece entre los objetivos, los contenidos fundamentales para el tratamiento de las problemáticas de las cuales se ocupa y las actividades en que se concretan. (Villar, 1996:22).*

### **6.1.2.- Apreciaciones didácticas**

La situaciones educativas no formales tienen una serie de características peculiares que delimitarán claramente los procesos didácticos que ese den en ellas.

La ausencia de mínimos normativos rígidos y la presencia, en su lugar, de recomendaciones o consignas genéricas, es una condición contextual que delimita claramente la tarea didáctica. Ello conlleva que la definición de objetivos y de contenidos se realice en cada situación concreta, y que los parámetros que se utilicen estén lejos de imposiciones externas (Ferrández,, 1995b: 37):

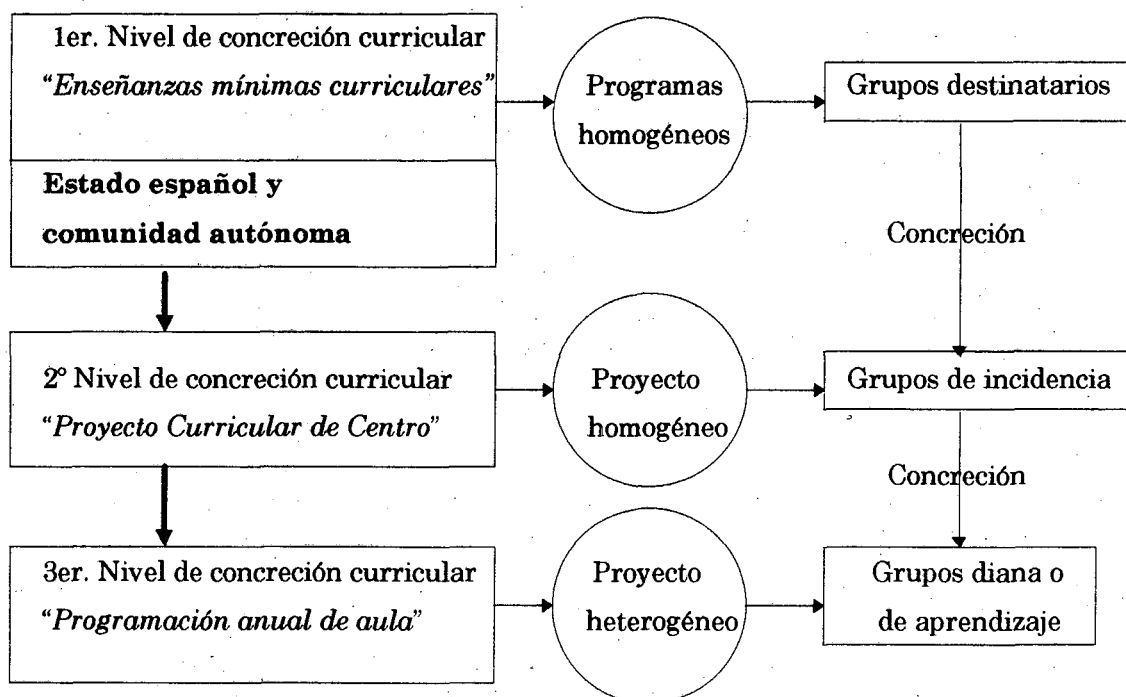
- Los intereses del grupo, las necesidades y la experiencia son las cuestiones fundamentales para definirlos.



- El grupo se constituye antes de la programación, y es cuando se conocen los intereses, la experiencia y las necesidades de éste que se puede pasar a la programación.

Otra diferencia relacionada con la falta de mínimos, es la importancia de la definición del grupo de incidencia; será a partir de la caracterización de este grupo que se podrán determinar de forma definitiva los objetivos generales, y, a su vez, lo que establecerá el grupo de aprendizaje y, a partir de éste, los objetivos específicos. Esta mayor libertad en la definición del grupo de incidencia y en el establecimiento de los objetivos, asegura más posibilidades de adecuar la planificación a la realidad de los participantes (Ferrández, 1995c:38).

La relación entre el grupo destinatario, el grupo de incidencia y el grupo de aprendizaje y la planificación actual de la enseñanza, según la Reforma, quedaría resumida en el siguiente cuadro (Ferrández, 1995c: 16):



Y el paralelismo entre esta situación curricular y la situación en la educación no formal, pasaría por el establecimiento de los mínimos de referencia, de los cuales carece la educación no formal. Esta ausencia de mínimos es vista por algunos autores como beneficiosa para contextualizar las ofertas educativas y, por lo tanto, para el acercamiento de estas ofertas a las necesidades reales del grupo. Sin embargo, también hay autores que defienden la necesidad de establecer un cuerpo preceptivo común que garantice a los usuarios que no haya agravios comparativos. Concretamente, Núñez y Planas (1997:116) propone la siguiente relación en el campo de la educación social especializada:

- Primer nivel de concreción: no existe en el campo de la educación social, de tal manera que la máxima responsabilidad de hacer esta definición no ha sido asumida por la Administración competente.

- Segundo nivel de concreción: en educación social debería contemplar dos aspectos fundamentales, como son los distintos ámbitos de trabajo y el proyecto educativo de centro. La autora opta por definir los ámbitos en función de su función social:

- 1.- Atención primaria de los ciudadanos.
- 2.- Protección de la infancia y adolescencia.
- 3.- Reparación de daños.
- 4.- Rehabilitación y reinserción social.

- 5.- Rehabilitación de toxicomanías.
- 6.- Contención y atención a enfermos psiquiátricos.
- 7.- Educación de personas adultas.
- 8.- Otros.
- 9.- Atención a personas con disminuciones.
- 10.- Atención a personas de la tercera edad.

- El tercer nivel de concreción: es la programación del equipo educativo, tomando como referente el primer y segundo nivel.

Otra particularidad didáctica esta en la evaluación de los procesos educativos no formales. Para Ferrández (1995c: 38), este elemento se diferencia de las situaciones educativas formales en que no existe necesidad de evaluar los resultados personales del aprendizaje, ya que no sirve para evaluar lo que el alumno pretende; por otro lado, no hay limitaciones de tiempo y estructura, de la misma manera que no hay exigencias externas sino internas al grupo (intereses, necesidades y experiencias). De ello se deduce que es más importante la evaluación formativa que la sumativa, ya que esta última pierde parte del valor que tiene en situaciones formales.

## **6.2.- LA PROGRAMACIÓN**

Aún cuando la programación es un concepto definido de diferentes formas y relacionado con conceptos como diseño, planeamiento y planificación, aquí se entenderá como el proyecto didáctico-educativo, desarrollado por el educador, para un grupo o un individuo concretos en una

situación concreta, suponiendo la última fase del desarrollo curricular, antes de llegar al momento interactivo del acto didáctico. Esta amplia definición, basada en la que sugiere Zabalza (1995a), supone la intencionalidad de dicha actuación para conseguir unos determinados objetivos y permite una sistematización del proceso que Antúnez y otros, justifican así (1996:101):

- Ayuda a eliminar el azar y la improvisación negativa.
- Ayuda a eliminar los programas incompletos.
- Evita la pérdida de tiempo y la realización de esfuerzos en vano.
- Sistematiza, ordena y concluye un esfuerzo conjunto realizado en los proyectos previos.
- Cuenta con la suficiente flexibilidad para dejar margen a la creatividad y a su adecuación.
- Permite adaptar el trabajo pedagógico a las características culturales y ambientales del contexto..

El debate sobre como debe ser una programación es un clásico en la literatura didáctica; éste se inició cuando surgieron las críticas a un modelo tecnológico de programación basado en la psicología conductista y en sus consecuencias pedagógicas y caracterizado en su día por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989) de la siguiente manera:

- Parte de objetivos concretos.

- Quiere controlar resultados.
- Define muy bien la actividad metodológica, ajustada a los objetivos formulados y no a otros.
- Realiza pruebas fiables y medibles de evaluación.
- Se apoya en la psicología conductista.
- El alumno es consumidor y el profesor es gestor y no activo en el desarrollo curricular.

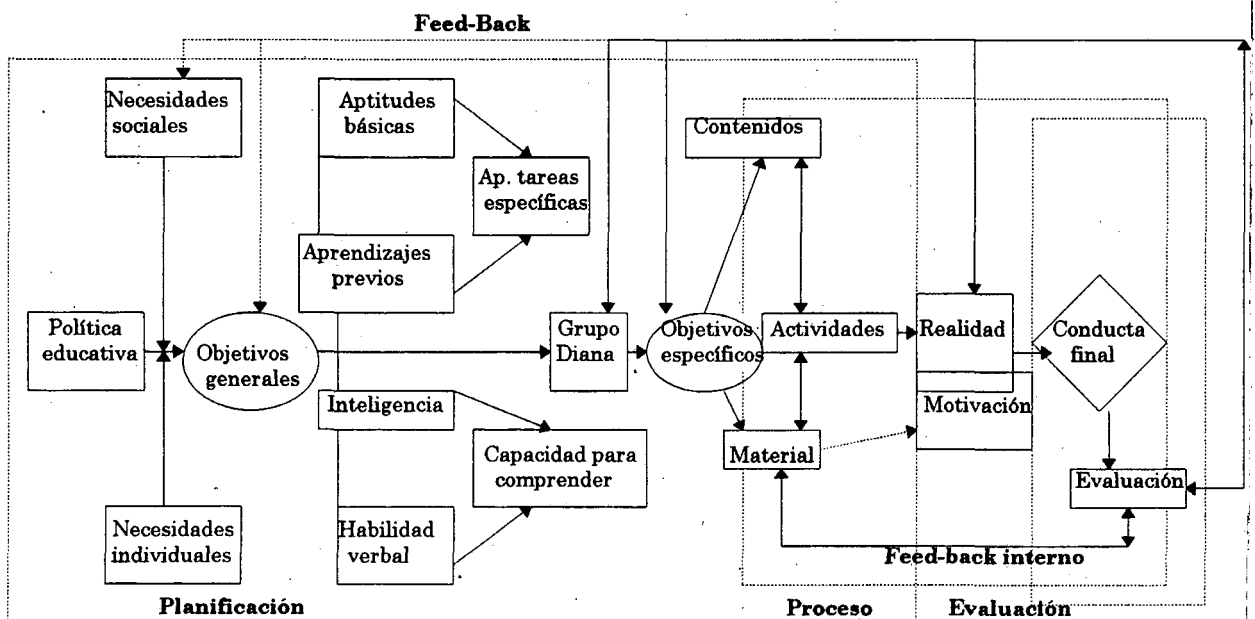
El movimiento crítico a esta manera de programar cerrada o de procesos finalizados, entre cuyos autores más representativos encontramos a Guba y Lyncoln (1992), Eisner (1989), Mac Donald-Ross (1989), Gimeno Sacristán (1981a, 1988) y Pérez Gómez (1989), da lugar a una nueva tendencia dentro de la programación caracterizada por ser mucho más abierta y flexible, más preocupada por el proceso que por los momentos preactivos y postactivos del acto didáctico. Basada en el cognitivismo y en la creencia que los resultados de los procesos de enseñanza aprendizaje van más allá de lo observable y medible, y de lo previsible. Esta programación se caracteriza por:

- Programación sensible y flexible a la variabilidad de manifestaciones, prevista, fortuitas, colaterales o transferenciales que se den durante el proceso (Ferrández, 1995c:24). El diseño más abierto que permite la acomodación a la variación del contexto.
- Importancia de la evaluación formativa, por encima de la sumativa que solo se preocupaba por la comprobación de los resultados en función de los objetivos propuestos (Ferrández,

1995c:24). La evaluación formativa permitirá ir ajustando dicha programación a propio fenómeno educativo, acomodando las estrategias a las necesidades del momento interactivo.

- Establecimiento de metas indefinidas, holísticas y globales (Zabalza, 1995a), superando los objetivos operativos en términos de resultados observables.

Entre estas dos posturas ante la programación también han surgido voces a favor de un posicionamiento intermedio; Ferrández (1995) y Zabalza (1995a), entre otros, creen en la necesidad de reunir lo que aportan las dos modalidades en función de cada supuesto, dando un paso hacia adelante en el conocimiento del proceso. Concretamente Ferrández (1995c:42) aporta el siguiente modelo de diseño tecnológico que da idea de como lo tecnológico no tiene porque plantearse únicamente desde planteamientos positivista, sino que también puede utilizarse desde paradigmas cualitativos, defensores de diseños más abiertos:



Por lo que respecta a la programación de las acciones educativas no formales, son varias las aportaciones que sugieren la necesidad de plantear diseños abiertos, fundamentalmente a causa de las características contextuales donde se producen:

- Los marcos donde se dan las intervenciones no formales son particularmente dinámicas y complejas, dándose situaciones inesperadas e incontrolables dentro del proceso (Villar, 1996).

- El contexto también ha sido caracterizado como incierto y con cambios acelerados, lo cual requiere *planteamientos sustantivos de carácter mas adaptables*. (Gairin, 1997:156).

- Contexto flexible, que requiere modificaciones en función de los cambios en el grupo de incidencia, adaptación a la instataneidad de los acontecimientos del momento interactivo y modificaciones en las estrategias y la docencia si la evaluación formativa lo recomienda (Ferrández, 1995a).

### **6.2.1.- Elementos de una programación educativa individualizada**

Independientemente del enfoque que se dé a los elementos de la programación, hacia tendencias más abiertas o cerradas, en función del paradigma de actuación en el que se inscriba, en el marco de la educación no formal, y concretamente en la educación especializada, encontramos diferentes propuestas sobre que elementos deben configurar una programación educativa individualizada.



Para González, Guasch y Ponce (1995c:281) los elementos que componen un programa educativo de intervención en educación social son:

1.- Protocolo de observación.

2.- Valoración.

3.- Programa de intervención propiamente dicho:

- Hipótesis de trabajo.
- Objetivos.
- Estrategias de intervención.
- Recursos

4.- Evaluación del proceso.

En la propuesta de Amorós (1993) como metodología de intervención en medio abierto, con menores infractores, se consideran elementos del proyecto educativo individualizado:

1.- Evaluación inicial:

- Protocolo de observación.
- Valoración y propuesta.
- Aspectos significativos: favorables y problemáticos.

2.- Programación de la intervención:

- Objetivos.
- Temporalización.
- Estrategias y recursos.

### 3.- Evaluación: Seguimiento de la intervención.

La diferencia más patente entre estas programaciones y los elementos de un programación en contextos formales es la ausencia de los contenidos; al respecto Núñez y Planas (1997:11) manifiestan: *Esta cuestión de los contenidos es la que menos clarificación tiene en los campos de la educación social, dependiendo de cada institución y/o agente particular su determinación, con lo cual se crean situaciones de absoluta discrecionalidad y, en algunos casos, de total indefensión del sujeto, pues se le exigen esfuerzos para la adquisición de contenidos de escaso valor social y discutible importancia para su "normalización", contenidos que incluso pueden provocar desinterés del sujeto por la tarea educativa y que sólo parecería que sirven para sostener y justificar el mantenimiento de los marcos institucionales en los que se gestan, tales contenidos. Es una asignatura pendiente de la educación social definir las áreas como instrumento para organizar los objetivos y los contenidos.*

A falta de este elemento, que de una manera u otra se ve incorporado en la práctica en los mismos objetivos<sup>14</sup>, a continuación se revisarán los siguientes elementos como parte integrante de una programación educativa

---

<sup>14</sup> Véase, a título de ejemplo, la propuesta hecha por Amorós (1993).

individualizada: evaluación inicial, objetivos, estrategias didácticas y evaluación.

### 6.2.1.1.- Evaluación inicial

La evaluación que se da en el momento inicial tiene una finalidad claramente diagnóstica, ya que es la que permite conocer la realidad para la cual se va a hacer la programación y la consecuente intervención. Esta evaluación abarca el contexto y las necesidades del grupo destinatario del programa. A raíz de esta evaluación inicial se determinan los objetivos educativos, de tal manera que la pertinencia entre estos y las necesidades forma parte de las condiciones de la eficacia de la programación.

En educación no formal, a nivel macrodidáctico, el análisis de necesidades y el análisis del grupo de incidencia es lo que da racionalidad a los programas, ya que en función de esta evaluación se determinan los objetivos generales; a nivel microdidáctico, las necesidades se vuelven a redefinir y se pueden modificar en función del grupo de aprendizaje (Ferrández, 1997): Por lo tanto, la evaluación de necesidades es un elemento indispensable para caracterizar el grupo y definir los objetivos. La falta de mínimos y de referentes generales hace que, en educación no formal, la evaluación inicial adquiera, todavía, más importancia.

En términos generales la evaluación del contexto, consiste en *identificar y analizar las posibilidades, los condicionantes y las limitaciones- resistencia y obstáculos- del contexto en el que se origina o se va a desarrollar un programa, con el propósito de ajustar, adaptar el mismo o considerar dicho contexto en la propia definición-planificación del programa, tanto en sus necesidades, como en sus recursos y medios* (Tejada, 1997: 263). Según el mismo autor ello requiere:

- Especificar el grupo que abarca el programa.
- Determinar las características del grupo al que abarca el programa.
- Considerar las características de personas relacionadas con el programa.
- Describir las condiciones reales del medio dónde va operar el programa.

Para Sarramona, Vázquez y Ucar (1992) la evaluación del contexto no concluye con la realización del programa, sino que se debe dar durante todo el proceso, ya que la realidad es cambiante y se debe establecer un feed-back continuo. Por otro lado, Colom (1992) destaca la importancia de esta evaluación en contextos no formales y destaca la indefectibilidad de conocer la realidad institucional donde se desarrolla el programa, la realidad espacial o ambiental de la acción y la realidad socio-cultural del grupo.

La evaluación de necesidades *forma parte ineludible, indispensable en la planificación, implementación y evaluación de un programa. De ella se desprenden los objetivos de formación, en la medida en que los mismos determinan la distancia entre los resultados actuales y los deseados, y fija la prioridad entre ellos.* (Tejada, 1997:262). Por lo tanto, la evaluación de las necesidades del grupo es la que permitirá definir los objetivos de la programación; y en educación no formal, al no haber imposiciones externas, este principio todavía adquiere más fuerza, como ya se ha visto anteriormente.

Para Tejada (1997:262) las funciones de esta evaluación se resumen en cuatro:

- Cifrar el déficit entre el estado actual y el deseado.
- Identificar las metas y los objetivos.
- Priorizar los objetivos en función del contexto.
- Proporcionar claves para las decisiones.

Entre las técnicas utilizadas para realizar esta evaluación se encuentra el análisis de tareas, las demandas de formación, el análisis de actuación o el estudio de competencias.

Al respecto de esta evaluación, ha sido abordado por diferentes autores el tema de los diferentes tipos de necesidades. Ferrández (1997:49), en referencia a una realidad educativa no formal como la formación ocupacional de adultos, distingue entre necesidades reales, necesidades sentidas y necesidades potenciales. Las necesidades reales son aquellas claramente palpables y concretadas en las propias demandas de los sujetos o los usuarios; las necesidades sentidas son aquellas que el usuario no es capaz de explicitar, pero que el educador puede llegar a interpretar a través de expresiones y de sensaciones de desequilibrio en los educandos. Las necesidades potenciales son aquellas que, de momento, nadie siente pero que en el futuro se convertirán en necesidades reales.

En un marco más amplio, Zabalza (1995a: 65) se refiere a cuatro tipos de necesidades que se pueden aplicar al terreno educativo: necesidades prescriptivas, necesidades idiosincrásicas, necesidades de desarrollo y necesidades sociales. Las necesidades prescriptivas son aquellas que vienen

dadas por las carencias en el desarrollo intelectual, afectivo, social,... del sujeto y que las ciencias identifican como aspectos fundamentales del desarrollo de la persona. Las necesidades individualizadas o idiosincrásicas son aquellas pro las que el sujeto, grupo o colectivo tiene interés. Las necesidades de desarrollo son las que significan más que cubrir mínimos, y que constituyen el progreso constante y la mejora permanente del nivel de vida. Por último, las necesidades sociales son definidas como las propias del medio en que está situada la escuela.

La diferente forma de clasificar las necesidades permite tener una amplia gama opciones; sin embargo, es importante destacar que la educación no debe quedarse únicamente en las necesidades expresadas por el grupo, sino que debe procurar desvelar aquellas otras necesidades que no aparecen directamente, pero que suponen una parte fundamental del fenómeno educativo.

### *6.2.1.2.- Objetivos*

Los objetivos son el elemento donde nace la intencionalidad de la didáctica y, por lo tanto, en todo diseño didáctico, independientemente de su fundamento teórico, deben existir metas, finalidades u objetivos que indiquen hacia donde se quiere llegar (Ferrández, 1995c:49).

El debate en torno a los objetivos, al igual que ocurría con la programación, está entre dos tendencias marcadas: una que da lugar a procesos cerrados a raíz de una formulación exclusiva de objetivos operativos, y otra más abierta y flexible que se basa en la formulación de objetivos tendencia. Y en medio, se sitúa aquella que no descarta ninguna posibilidad, en función del tipo de aprendizaje que se desee desarrollar.

La pedagogía por objetivos está basada en la formulación de éstos de forma operativa, y sienta sus bases en la psicología conductista. El paradigma cuantitativo, preocupado por los resultados más que por el proceso educativo, defiende un objetivo operativo, en el que se refleje una conducta observable como resultado esperado y en el que quede expresado el criterio de evaluación. Para Zabalza (1995a) este tipo de objetivos generan procesos finalizados; autores representativos de esta corriente son Rodríguez Diéguez (1983), Tyler (1973), Bloom (1971) o Gagne (1976) entre otros.

La crítica a esta corriente llegó con el paradigma cualitativo preocupado por procesos y está representado por autores como Eisner (1989), Stenhouse (1984) o Gimeno Sacristan (1986). Eisner (1989: 260) hace cuatro críticas fundamentales a los objetivos educativos propuestos en términos de conducta:

1.- Los resultados de la instrucción son mucho más numerosos y complejos para poderlos delimitar en objetivos operativos. El dinamismo y la complejidad de la instrucción, hace que sus resultados no puedan ser totalmente predecibles; en el momento interactivo, el profesor puede proponerse y lograr otros, como fruto de la situación.

2.- La relación de la materia o de los contenidos con el grado en que se puede predecir el resultado no es única; no todos los contenidos son predecibles por igual.

3.- Los objetivos educacionales utilizados para medir los resultados, en la evaluación, pasa por alto todos los logros que no pueden medirse porque implican una evaluación cualitativa basada en un juicio de valor.



4.- El orden establecido en que primero se establecen los objetivos y, a partir de éstos, se deciden actividades, se puede y se suele invertir.

Estas críticas se han visto posteriormente ampliadas por otros autores, pero en definitiva abrió las puertas a diseños más abiertos con objetivos más flexibles que Eisner (1989) nombró objetivos expresivos, y que autores como Antúnez (1996) o Ferrández (1995c) llaman objetivos tendencia.

Amen de estas consideraciones, el objetivo educativo se puede definir como la guía orientadora del proceso educativo que conduce a la consecución de un cambio en lo que un sujeto sabe (adquisición de conocimientos), lo que un sujeto sabe hacer (procedimientos) y/o lo que un sujeto es (actitudes, valores y normas), destinados, en último término, a los fines educativos.

Para De la Torre (1995a), los objetivos educativos planteados en la intervención social no van tan encaminados a la adquisición de conocimientos como en la educación formal, y se focalizan más en la producción de cambios en actitudes, hábitos, habilidades o competencias. Por otro lado, este mismo autor señala que la intervención del educador social debe ir encaminada no solo al cambio individual, sino que tiene que promover el cambio social.

La utilidad de los objetivos dentro de la programación, y del diseño curricular en general, se justifica a través de las siguientes ventajas destacadas por Zabalza (1995a): reflexión, depuración y explicitación.

La formulación de los objetivos de la programación está relacionada con la opción tomada en el debate descrito en líneas anteriores; desde una postura abierta, los objetivos deben formularse de forma amplia e indicativa de la tendencia de la capacidad esperada a propósito de un contenido

(Antúnez y otros, 1996:110). En cambio, desde posturas más cerradas, el objetivo debe formularse en términos de conductas observables y no de capacidades.

Para la formulación y la clasificación de los objetivos se han venido utilizando las taxonomías, en las cuales vienen referenciadas las conductas formales. El hecho que las taxonomías provengan de la escuela conductista y , por lo tanto, sirvan claramente a los objetivos operativos, son numerosos los autores que defienden su valor para la sistematización y como ayuda para la programación. Zabalza (1995a:115) resume así las aportaciones fundamentales de las taxonomías:

- Plantean una perspectiva de la enseñanza en la que se introducen y adquieren especial relieve las conductas formales.
- Ofrecen un mapa estructural de los diversos niveles y dimensiones de ese proceso formativo.
- Actúan como garantía de la integridad del proceso didáctico a desarrollar.

Como destaca Miñambres (1992) la mayoría de las taxonomías están divididas en campos y dominios y cada uno de ellos, en categorías y subcategorías, y están concebidas a modo de escalera de forma que la adquisición de un peldaño supone la adquisición de los anteriores.

De la Torre (1992) presenta los siguientes gradientes en cada una de las modalidades formativas, yendo desde las más elementales y fáciles a las más complejas:

1.- Ser: percibir, responder, valorar, organizar e implicarse.

2.- Hacer: aplicar, manejar, transferir, autoaprender y reflexionar.

3.- Saber: memorizar, reconocer, comprender, interpretar y enjuiciar.

Referente al grado de especificidad de los objetivos, como definición del grado de cobertura que se proponen, estos pueden ir desde un máximo grado de generalización, hasta la mínima especificidad. Los objetivos que el educador redacta en la programación, son didácticos si se mueve en concepciones constructivistas, o operativos si sus concepciones son conductivistas (Miñambres,1992'). En cualquier caso Antúnez y otros (1996:111) recomiendan la utilización del verbo para su redacción, ya que es la forma gramatical que implica dinamismo, en contraposición al carácter estático de los contenidos:

- De conceptos: aplicar, identificar, enumerar, señalar, distinguir, explicar, clasifica, comentar,...

- De procedimiento: debatir, formular, simular, construir, comentar, reproducir,...

- De actitudes: aceptar, tolerar, responsabilizar, apreciar, valorar, apreciar, cooperar,...

### 6.2.1.3.- Estrategias didácticas

Al referirnos al término de estrategias, nos volvemos a encontrar con la existencia de diferencias según el autor de referencia: dentro de la programación se definen las estrategias metodológicas (Antúnez, 1996), las estrategias didácticas (Ferrández, 1995) o las estrategias de intervención (González y otros, 1995).

En un sentido amplio, se entiende por estrategias didácticas todo aquello, acciones, actividades y recursos, que utiliza el educador para lograr los objetivos planteados en el educando; su justificación está en la capacidad que tienen de desarrollar la actividad en el sujeto, requisito indispensable para que haya aprendizaje. Como señala Ferrández (1995c: 55), las estrategias didácticas es el elemento del sistema que pertenece, a la vez, al momento de la planificación al del proceso, sin olvidar que esta sujeto de manera constante al control de la evaluación.

A tenor del debate ya planteado en torno a la programación y a los objetivos, en la forma de plantear las estrategias también se pueden dar posturas diversas, fundamentalmente caracterizadas por ser secuencias cerradas perfectamente definidas y delimitadas en función de los objetivos (clasificación de las actividades para definir métodos), o por ser secuencias abiertas, subordinadas a los cambios del contexto, a cada situación particular y, por lo tanto, a los resultados de la evaluación del proceso. La segunda de las posturas parece más razonable en los contextos educativos no formales, precisamente por las características de constante dinamicidad y cambio ya descritas. *No existen métodos únicos ni tampoco métodos cerrados más o menos idóneos; el único elemento válido en la didáctica es la multivariación de estrategias metodológicas.* (Ferrández, 1995c:55). Y esta

última opción, según el mismo autor, se puede reflejar en la programación de dos formas diferentes:

1.- Programando un elevado número de actividades entre las cuales se deberá ir escogiendo.

2.- Programando esquemas de acción, que no predefinan tanto las actividades, y que permitan mucha más libertad al educador.

Por lo que respecta al desarrollo de esta secuencia de acciones y actividades pensadas para el logro de los objetivos planteados, para González, Guasch y Ponce (1995c:285) las estrategias son las directrices a seguir en cada una de las fases del proceso:

- Situación inicial: estrategias de exploración, aproximación y comprensión de la situación en que se ubica el sujeto.
- Situación intermedia: estrategias para llevar a cabo la acción y el tratamiento.
- Situación final: estrategias de consolidación del proceso de intervención.

Los recursos utilizados para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje son considerados por autores como Zabalza (1995a) una parte integrante de las estrategias, mientras que González y otros (1995c) lo sitúan fuera de las estrategias de intervención; a los recursos le son asignadas una serie de funciones (Zabalza, 1995a:197):

- **Función innovadora:** cada nuevo recurso o de medio, plantea nuevas posibilidades en la interacción del sujeto con el aprendizaje, con lo que se consigue innovar el proceso.
- **Función motivadora,** al producir efectos novedosos e innovadores.
- **Función estructurante de la realidad,** ya que son mediadores en el encuentro del educando con la realidad.
- **Función configurante de la relación del educando con el conocimiento,** refiriéndose al impacto psicológico de los medios sobre los procesos de aprendizaje.
- **Función solicitadora u operativa,** ya que facilitan y organizan las acciones instructivas.
- **Función formativa global,** ya que su utilización desborda el discurso técnico y didáctico para formar parte del discurso pedagógico global.

En la intervención social, autores como Ponce (1994), destacan tres de estas funciones de los recursos: la función motivadora, la función facilitadora de la relación, pero refiriéndose a la relación del sujeto con su entorno y la función estructuradora, referida al proceso evolutivo del sujeto. Al igual que, como diferencia de la educación formal, se tiende a definir los recursos como los servicios y los equipamientos que están al servicio del educador para derivar al educando.

Atendiéndose a esta última manera, más restringida, de entender los recursos, éstos se suelen clasificar en recursos normalizados, abiertos a toda

la población y recursos especializados destinados a sectores de población con unas características y problemáticas específicas.

#### 6.2.1.4.- Evaluación

El concepto de evaluación ha estado ampliamente definido por la comunidad científica; quizá por ello existe tan amplia variedad de definiciones, entre las cuales se dan diferencias importantes. Por ello es necesario, antes de iniciar este capítulo sobre la evaluación definir de que manera se va a entender y como se va a conceptualizar; y parece especialmente interesante por su carácter aglutinador la propuesta de Tejada (1997:246) que la define como:

- *Un proceso sistemático de recogida de información, no improvisado, necesitado de organizar sus elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer los recursos, construir o seleccionar los instrumentos, etc. En cualquier caso, desde planeamientos multivariados en cuanto a los instrumentos, técnica y métodos, así como agentes.*

- *Que implica un juicio de valor, que significa que no basta recoger sistemáticamente la información sino que ésta ha de valorarse, explicando su bondad. Téngase en cuenta que la adjudicación de un valor no significa tomar decisiones, por cuanto los evaluadores, pueden realizar esta tarea y otras personas, ajenas a ellos, pueden tomar las decisiones. Queremos decir, que la función principal del evaluador está en la valoración, pero no necesariamente en la toma de decisiones que puede corresponder a los responsables del programa o de los objetivos a evaluar, políticos y otros.*



- *Orientada a la toma de decisiones. El proceso evaluativo ha de tener una utilidad: en este sentido, apuntamos entre otros a la toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica. Esto significa, además, que la evaluación ha de ser un medio, pero no un fin en sí misma.*

Partiendo de esta definición y siguiendo el esquema de los anteriores elementos de una programación, lógicamente el debate entre los paradigmas cuantitativos y los cualitativos también llegó a la evaluación. En este caso se relaciona con una programación basada en objetivos operativos y de procesos cerrados, una evaluación centrada en el producto. Gimeno y Pérez (1989: 422) criticaron este modelo basándose en los siguientes motivos:

- Enfatización de los resultados, olvidando los procesos.
- Primacía de resultados observables, desconsiderando la importancia de los efectos secundarios e imprevistos, así como de los procesos cognitivos no observables.
- Restricción de la responsabilidad y interés de la evaluación a profesionales, olvidando al alumno.

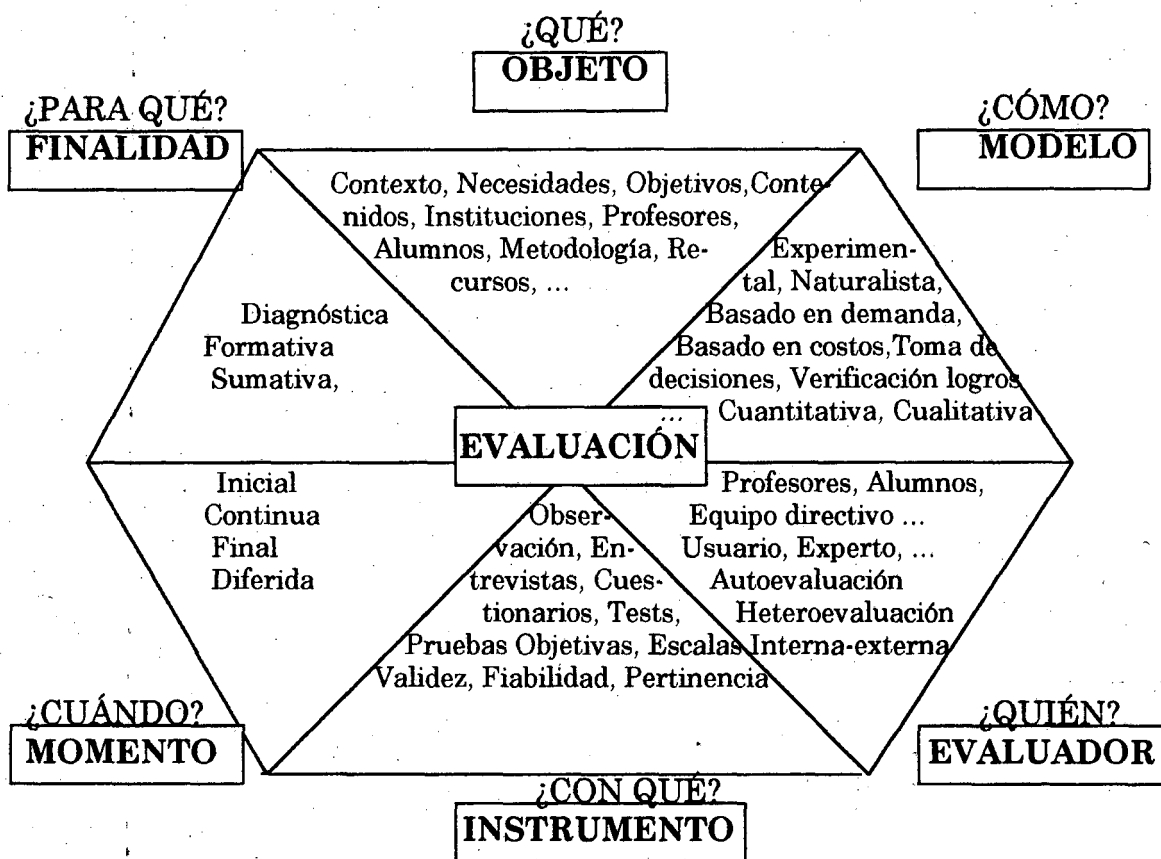
Sin duda, estas críticas junto que otras propuestas de autores como Parlett, y Hamilton(1989) o Macdonald (1989), iniciaron un proceso hacia la consideración de la evaluación en otro sentido; un enfoque más cualitativo, centrado en el proceso, que abarca diferentes objetos de evaluación por encima de los conocimientos del alumno (el profesor, la programación,..) y que considera la evaluación no, solamente, como un proceso de control sino también como un elemento necesario para el perfeccionamiento del acto educativo. Como destaca Pérez Gómez (1989) este paso desde paradigmas

positivista a modelos de evaluación cualitativos supone una apertura a cuatro niveles:

- Apertura conceptual porque se abre a resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles.
- Apertura de enfoque porque la recogida de datos es sobre los procesos y los productos.
- Apertura metodológica porque admite un pluralismo y, también, procedimientos informales.
- Apertura ético-política porque la información resultante se democrática, poniéndola al alcance de todos los participantes.

Este debate, entre la evaluación del producto o la evaluación del proceso, se ha ido equilibrando para hacer propuestas que necesariamente deben utilizar ambas.

Las diferentes dimensiones de la evaluación son resumidas en el siguiente cuadro (Tejada, 1991:88).



Si bien este cuadro da una visión global, sumamente detallada de las diferentes variables en función de las cuales se define la evaluación, a continuación detallaremos los aspectos relacionados con la evaluación de programas, ya que es la que nos será de utilidad en los programas educativos individualizados.

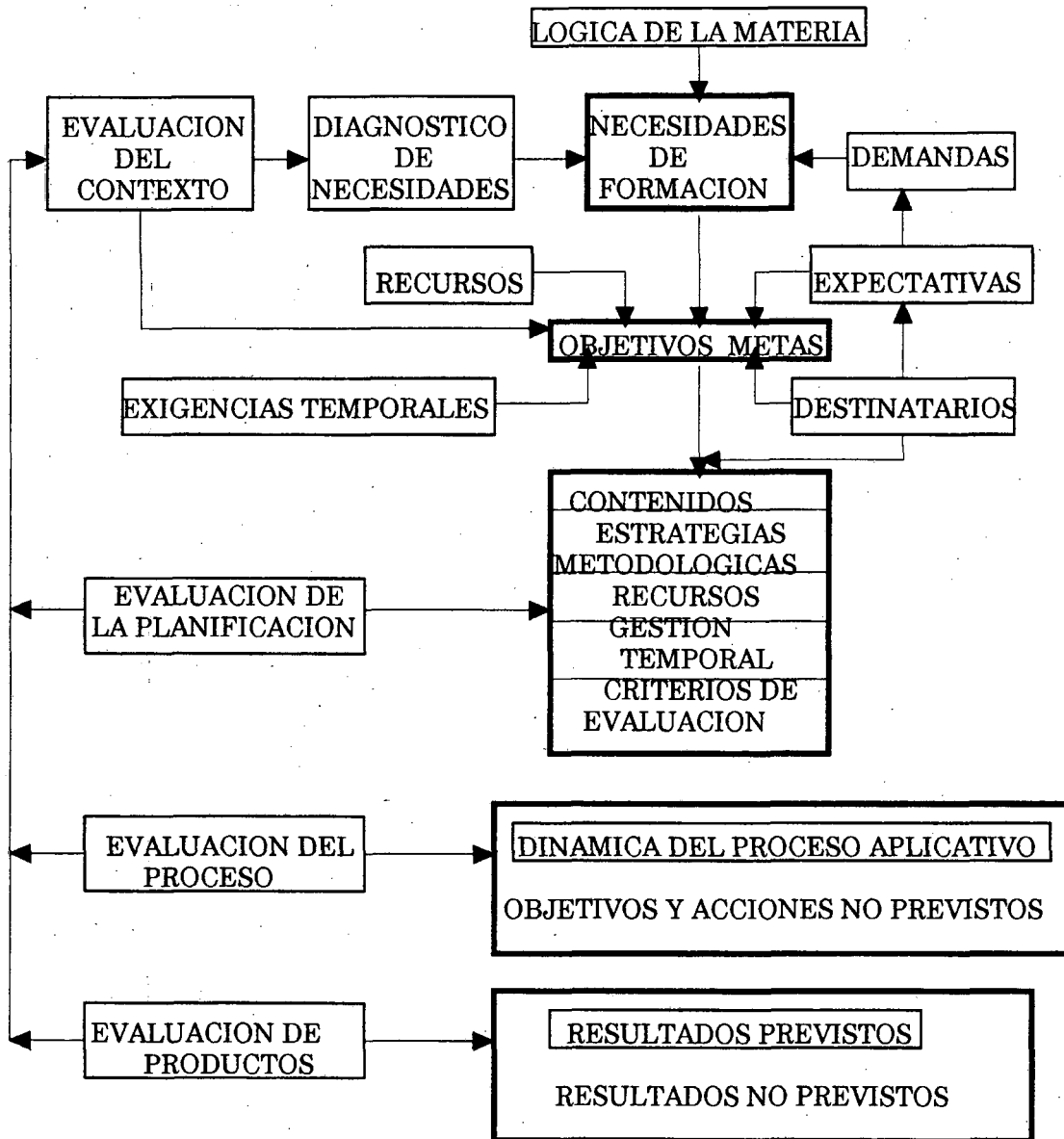
El acto didáctico implica tres fases diferenciadas, momento preactivo, momento interactivo y momento postactivo, que requieren, a su vez

diferentes evaluaciones. La evaluación del contexto y de las necesidades<sup>15</sup> es inherente y necesaria antes de delimitar los objetivos y por lo tanto se da en el momento preactivo, como también se da en este momento la evaluación del diseño, una vez se ha elaborado la programación. En el momento interactivo se da la evaluación del proceso de desarrollo del programa, y en el momento postactivo la evaluación del producto.

---

<sup>15</sup> La evaluación del contexto y de las necesidades, dada su función diagnóstica en el momento inicial del acto didáctico, han sido explicadas con anterioridad a los objetivos, a fin de respetar el orden lógico.

Todo ello queda resumido en el siguiente cuadro (Sarramona, Vázquez, Ucar, 1992:93):



La evaluación de la planificación o del diseño tiene por objetivo hacer una valoración previa de la programación, sobre el papel y antes de que se lleve a cabo, con el objetivo de valorar si esa planificación está en relación

con las necesidades y con el contexto. Para ello se tendrá que (Tejada, 1997:264):

- Ver si los objetivos son adecuados a las necesidades y si son pertinentes, suficientes y factibles.
- Analizar los contenidos desde su selección, secuenciación, suficiencia, objetividad, actualidad, relevancia y pertinencia.
- Ver si las actividades son adecuadas y suficientes para alcanzar los objetivos.
- Ver si los recursos y los medios son suficientes y pertinentes con respecto a los objetivos y las actividades.
- Analizar el sistema de evaluación para comprobar su capacidad de recoger información suficiente.

La evaluación de los procesos se da de forma continua durante el momento interactivo y su finalidad es formativa, siguiendo la terminología que acuñó Scriven, y entendiéndola de forma amplia como aquella que abarca la evaluación a todos los elementos (estrategias, educador, educando, programa,...). Su finalidad es ir proporcionando información sobre la realización del programa, para poder ir introduciendo los cambios oportunos que la mejoren, así como recoger la información que permita explicar posteriormente los resultados.

*Durante el acto didáctico aparecen circunstancias momentáneas que se pueden prever en la programación; estamos hablando de la realidad ecológica con sus múltiples situaciones imprevistas. Si esta realidad es así, no hay otra solución didáctica que el estado constante de alerta del docente*

*sobre como discurre el proceso de aprendizaje. La finalidad es acomodar la actividad didáctica en sus múltiples facetas a la realidad cambiante que se presenta. (...) frente a esta situación, que se detecta por la evaluación del proceso, hace falta introducir las variaciones pertinentes para la eficacia del acto didáctico. (Ferrández 1995c:64).*

Las funciones de la evaluación del proceso son las que siguen (Stufflebeam y Shinkfield, 1987):

- Proporcionar información sobre el ritmo que siguen las actividades, la adecuación de la planificación y la utilización de los recursos.
- Servir de guía para modificar el plan.
- Valorar periódicamente la participación de los implicados.
- Proporcionar un extenso informe del programa realmente aplicado.

Sarramona, Vázquez y Ucar, 1(992) añaden también, como funciones de la evaluación del proceso la regulación del sistema, la toma de decisiones y la valoración de los resultados imprevistos.

Este tipo de evaluación suele recurrir a las entrevistas, la observación sistemática, los cuestionarios,...

La evaluación de los resultados se realiza en el momento postactivo y su finalidad es sumativa, ya que nos muestra los resultados obtenidos, verificando los logros propuestos en la planificación y los que se deciden durante la aplicación como consecuencia de la evaluación formativa.



También permite evaluar los resultados no previstos, tanto deseables como no deseables. Esta evaluación también sirve para la toma de decisiones futuras. Siguiendo a Shadish, Tejada (1997) nombra tres tipos de resultados:

- **Resultados inmediatos:** cambios previstos e imprevistos que se operan en los participantes directos del programa.
- **Impactos:** son los efectos que se producen en el contexto particular de los participantes.
- **Costos:** evaluación referida a la inversión económica.

La evaluación de resultados, entendida de esta manera, supera la tradición de entenderla como una forma de encuadrar y distribuir a los alumnos en función de una nota final; abarca mucho más y su función final es la optimización de futuros programas.

*La evaluación del producto llega a la categoría de existencia cuando se destina a valorar el funcionamiento del sistema y de los subsistemas (...) y tiene como fundamento dar un juicio de valor sobre la dinámica de los elementos del sistema que constituyen el diseño curricular. Por lo tanto, es la base del feed-back de la programación, tanto si los resultados han sido eficaces como si se ha detectado alguna incidencia (Ferrández, 1995c:63).*

Por último, señalar que si la opción general del diseño o de la programación es abierta, a través de objetivos tendencia y secuencias flexibles de estrategias, los indicadores que servirán a la evaluación se deberán basar en criterios cualitativos que nos indiquen los aciertos y los defectos del funcionamiento (Ferrández, 1995c).



**BLOQUE III: INTERVENCIÓN, DIDÁCTICA E  
INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL**

## **7.- EL MODELO COMUNITARIO DE INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA CON INADAPTADOS SOCIALES**

**7.1.- Principios de actuación**

**7.2.- La prevención**

**7.2.1.-Prevención primaria**

**7.2.2.-Prevención secundaria**

**7.2.3.- Prevención terciaria**

## **8.- INTERVENCIÓN DIDÁCTICA CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL**

**8.1.- Evaluación inicial: evaluación de necesidades y diagnóstico**

**8.2.- Los objetivos**

**8.3.- Las estrategias metodológicas**

**8.3.1.- Aspectos generales**

**8.3.2.- La comunicación educativa**

**8.3.3.- La motivación**

**8.3.3.1.- Las alabanzas y los refuerzos**

**8.3.3.2.- Las expectativas del educador**

**8.3.3.3.- La planificación**

**8.3.4.- Los recursos**

**8.4.- La evaluación**

**8.4.1.- Modalidades de evaluación según el momento**

**8.4.2.- Las técnicas de evaluación.**

## 7.- EL MODELO COMUNITARIO DE INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA CON INADAPTADOS SOCIALES

La intervención socioeducativa en la inadaptación social ha pasado por diferentes etapas que a su vez han ido perfilando diferentes modelos de actuación generales. La infancia y adolescencia en riesgo social no ha recibido un tratamiento profesional diferenciado hasta que no ha sido reconocida como una problemática particular; así, hasta los años ochenta, la infancia desprotegida, administrativa y legalmente, o no era contemplada o recibía tratamiento en las mismas instituciones que los adolescentes inadaptados. Por todo ello, los modelos de intervención con inadaptados sociales son válidos para ver cuales han sido las grandes líneas de intervención socioeducativa en general.

Estos modelos han sido reducidos a tres o cuatro, según los autores: para Trilla (1993a), Vega (1994) y González, E. (1996)<sup>16</sup> los modelos son el represivo, el de beneficencia, el terapéutico y el crítico. Ayerbe (1991b, 1996a) describe los mismos a excepción del de beneficencia<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Estos autores no hablan de modelos sino de etapas, mientras que Ayerbe habla de modelos y profundiza en las consecuencias que tiene para la intervención cada uno de ellos.

<sup>17</sup> Ayerbe (1996a:182) añade el modelo de justicia refiriéndose a una tendencia de los años 70 en el tratamiento de los delincuentes.

La evolución de una etapa a otra no es, sin embargo, lineal; cada modelo pertenece a un momento histórico en el que ha tenido mayor aceptación, pero no se puede decir que no hayan coexistido o que no coexistan en la actualidad. (Ayerbe, 1991b; 1996a).

Los modelos que se han dado, hasta llegar al que actualmente parece compartir la comunidad científica, es decir el comunitario, son:

1.- Modelo represivo: se basa en el autoritarismo, el control y la coerción de las personas que no se adaptan a la norma social, porque se considera que la persona inadaptada lo es por propia voluntad, con causas racionales y buscando su propio beneficio. Desde este punto de vista, el castigo es la única manera de solucionar el problema, procurando que este castigo sea más doloroso que lo gratificante que haya podido ser el hecho de delinquir. Esta forma de intervención se basa en una concepción que sitúa la génesis del problema en el sujeto.

2.- Modelo de beneficencia: comienza a surgir la idea que el inadaptado social es una persona desvalida, sobre todo en el caso de los niños, y se va tomando conciencia más de ayuda que de castigo. Surgen iniciativas caritativas y de carácter humanitario para cubrir las necesidades mas elementales como la comida o el vestido. Las iniciativas privadas, poco a poco, son sustituidas por la ayuda social a la infancia desde una perspectiva asistencial. Fruto de este modelo aparece una forma de trabajo social asistencial caracterizado por los trabajos voluntarios, religiosos,...

3.- Modelo médico o terapéutico: el conocimiento del sujeto inadaptado se ve incrementado por el avance de las ciencias de la educación, lo cual implica una puesta en marcha de intervenciones

educativas más acordes a sus necesidades. En esta etapa el inadaptado es considerado como un enfermo que necesita una rehabilitación, a través de la ayuda de psicólogos o psiquiatras. La causa de la inadaptación está en el sujeto. Al igual que el modelo represivo, la génesis del problema se encuentra en el sujeto, solo que en este caso la causa no es biológica o genética, sino psicológica o psiquiátrica. Este modelo de intervención tiene consecuencias en la forma de trabajar con los inadaptados sociales que todavía hoy están presentes: clasificación del inadaptado, segregación a instituciones y especialización del tratamiento. De igual modo, el trabajo social que se desprendió de este modelo, se caracteriza por un fuerte componente individual que pretende mediante el trabajo de casos modificar los aspectos del individuo que hagan posible su adaptación a una sociedad considerada como estática.

El modelo comunitario es resultado de una etapa denominada crítica por Vega; en esta etapa se toma conciencia que no basta con intervenir con el sujeto inadaptado, si se quiere solucionar el problema también se tiene que dar una intervención en la comunidad. Las notas características de este modelo son:

- La inadaptación es una interacción desajustada entre el sujeto y el medio, por lo que supera las concepciones centradas en el sujeto que habían dado lugar al modelo médico y una predominancia de tratamientos psicológicos a través del *trabajo de casos*, y las concepciones centradas en la predominancia del medio. Merino (1987, 1994, 1996) concluye que la génesis del problema de la inadaptación social es el proceso de aprendizaje.

- La inadaptación social es un problema de educación, de aprendizaje de experiencias pasadas referentes a como establecer relaciones con el

medio, a los valores, habilidades y actitudes,...La solución a este problema es la prevención, antes que la reparación; consiste en intervenir en los factores de riesgo identificados para evitar que surja la inadaptación social. (Garrido, 1987 ; Ayerbe, 1991b, 1996a; Bueno Abad, 1991; Merino, 1994, 1996).

- **Perspectiva ecológica (Ayerbe, 1991, 1996, Bueno Abad, 1991):** si el problema es la interacción se debe intervenir de forma global, en y desde la comunidad: enseñando al sujeto a establecer relaciones adecuadas con su entorno, desde ese entorno, y actuando en la comunidad para mejorarla y que sirva para satisfacer necesidades y evitar situaciones de riesgo (González, A.P. y otros, 1995a). Para Martínez (1991), que desarrolla un modelo de intervención ecológico, la intervención educativa debe atender el contexto socializador (familia, barrio y vecindario) y el contexto institucional (escuela e instituciones) En definitiva, promueve el cambio institucional y la generalización, ya que actúa en el ambiente natural, actuando en problemas reales del menor o del joven.

- **Normalización:** el modelo comunitario quiere sustituir el tratamiento segregacionista del inadaptado social, proveyendo a la comunidad de suficientes iniciativas para que la red social sea capaz de dar repuesta al inadaptado social en el medio natural de éste.(Ayerbe, 1996a:189). Creación de servicios más pequeños y más distribuidos por el territorio. Vega define esta característica como *aquella que implica que el menor conviva con su familia, siempre que sea posible, que se integre, o que no salga de los servicios educativos normales, que participe con todo derecho en los servicios comunitarios sin exclusiones de ningún tipo (1994:VI).*

- **Atención en redes:** muy relacionado con la necesidad de normalización, la atención en redes se refiere al aprovechamiento de



recursos y la potenciación de sujetos y de grupos para modificar el medio. Ello implica promover la ayuda mutua entre los diferentes sistemas de la comunidad, profesionales y no profesionales (Ayerbe, 1996a: 194, Bueno Abad, 1991).

- Actuación por programas comunitarios que tienen diferentes frentes de acción para proveer de oportunidades escolares, sociales, económicas y culturales al sujeto (Ayerbe, 1991b:55).

- Impulsa la coordinación y la interdisciplinariedad, precisamente por tener que abarcar todo el entorno y toda la comunidad: educador, pedagogo, asistente social, maestro, psicólogo,...

Desde estas líneas generales que establece el modelo comunitario, se deduce que la intervención educativa *busca enseñar al individuo aquellas herramientas o recursos personales que posibiliten o faciliten su desarrollo como ser social en un ámbito comunitario* (González, A.; Guach, M.; Ponce, C. 1995a:220).

Desde el modelo comunitario y desde la definición de infancia en situación de riesgo social, se deduce que las intervenciones educativas individualizadas se deberán plantear la incidencia en el niño, en su familia y en el entorno que rodea al núcleo familiar. Para que los padres sean capaces de desarrollar su función protectora o mejoren su manera de hacerlo, a fin de prevenir posibles maltratos, para que los niños desarrollen su personalidad y su socialización de forma más adecuada, a fin de evitar la inadaptación social de éstos y, en el medio para que mejore y sea sensible a las necesidades de la infancia en riesgo social y sus familias. Todo ello, desde el medio natural del niño, actuando de forma preventiva antes que sea necesaria la separación de su núcleo parental.

Partiendo de esta base, a continuación se pasan a analizar dos conceptos fundamentales a estas intervenciones: los principios de actuación y la prevención.

### **7.1.- PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN**

Los principios de intervención educativa con la infancia en situación de riesgo social nos vienen dados por un marco general referente a los inadaptados sociales; para Vega (1994:128) estos principios son:

1.- Educabilidad del sujeto inadaptado: la creencia en la capacidad de cambio del sujeto es fundamental para iniciar una intervención educativa. Si se niega esa capacidad, desde posturas individualistas y genéticas, se está negando el sentido al derecho de la educación.

2.- Respeto a los derechos del inadaptado: el inadaptado es un sujeto de derechos y esos derechos deben ser respetados. La consideración positiva y respetuosa hacia el inadaptado no implica la aceptación de sus conductas.

3.- Atención precoz: consistente en ofrecer la respuesta educativa en el momento que sea necesaria.

4.- Educación integral: debe abarcar todos los aspectos de la persona, desde la educación intelectual y afectiva hasta la moral, laboral, artística y social.

5.- Integración: la integración escolar, familiar y social frente a la separación y la marginación. La atención educativa debe impartirse en centros ordinarios y en el medio familiar y social del

inadaptado. La integración familiar es uno de los principios destacados por Ansó y otros (1990:44) en su propuesta para la Diputación de Zaragoza Para Merino (1996:187) este principio es el de vinculación, y lo define como el mantener al niño en su propio entorno familiar y comunitario.

6.- Sectorización: división en unidades geográficas y de población del territorio para llevar a cabo una atención socioeducativa cercanos a los individuos y para que esta atención a la infancia y la adolescencia con problemas sociofamiliares se haga lo mas cercana posibles a su hogar y a su contexto.

7.- Normalización: asegura a todos los ciudadanos la atención a través de servicios normalizados, reservando los servicios especializados a los casos en que sea imprescindible. Merino (1996:187) relaciona este principio con el de personalización y el de integración.

8.- Individualización: las respuestas educativas deben estar adaptadas a las características y necesidades específicas de cada sujeto. En el caso de la infancia y la adolescencia con problemas sociofamiliares, esta intervención deberá ampliarse al núcleo familiar.

9.- Atención interdisciplinar: la consideración global del niño avala la necesidad de servicios con equipamientos interdisciplinarios que atiendan a los casos desde todas sus necesidades. Los objetivos de esta atención son hacer más eficaz la prevención, potenciar la detección precoz, procurar una valoración integral y permitir la continuidad de un seguimiento. Merino (1996:187) considera que solo

un equipo multidisciplinar tiene capacidad de integrar una acción global y común.

Otro marco de principios de actuación que se quiere recoger aquí es desde el corpus teórico del maltrato infantil; concretamente la propuesta de López (1995a) ya que comparte puntos importantes con el planteamiento comunitario para prevenir los maltratos infantiles desde el medio familiar. Desde la teoría de las necesidades básicas que propone, la intervención no se entiende únicamente cuando existe situaciones de maltratos, sino que se propone que los servicios sociales actúen con la familia y la escuela para evitar y prevenirlas; con ello se supera la "teoría de las carencias" que actúa exclusivamente cuando se producen situaciones carenciales en la vida de los niños y se actúa cuando, aunque no exista maltrato (convencionalmente hablando), si se dan situaciones en que algunas de las necesidades básicas no están cubiertas, quedando limitada la evolución del menor. Por lo tanto se plantea intervenir para mejorar el bienestar de la infancia incidiendo más en la potenciación de capacidades y potencialidades y menos en protección.

Las características de este enfoque (Ollendick y Hersen, 1993):

- Enfoque proactivo y no reactivo, para evitar la aparición del problema.
- Orientado a la creación de capacidades en la familia y en el niño y no solo a la superación de déficits
- Perspectiva evolutiva, dedicando atención a los momentos evolutivos del niño y de la familia que pueden provocar situaciones estresantes.

- Perspectiva ecológica, teniendo en cuenta todos los entornos y contextos y su interacción con ellos: escuela , familia, red social y sanitario,...

*La teoría de las necesidades del niño nos exige no limitar la intervención a situaciones de carencias dramáticas y "legales", sino a tener un planteamiento más amplio y positivo, promoviendo el bienestar óptimo a través de la colaboración con diferentes instituciones, rompiendo con al frontera entre algunas instituciones como la escuela y la familia y los servicios sociales. (López y otros, 1995b:19).*

*Por lo tanto comparten con el enfoque comunitario su perspectiva ecológica, su enfoque interactivo su interés por la actuación interdisciplinar y de coordinación, y su implicación con procesos preventivos; y justifica la intervención individualizada desde los servicios sociales de atención primaria porque son los que permiten actuar en y desde la comunidad, con niños y familias en cuyo seno no se cubran todas las necesidades de la infancia, aún cuando no se pueda hablar de maltrato infantil.*

Los principios de actuación desde la teoría de las necesidades básicas son (López y otros, 1995b:56):

*1.- Los niños tienen derecho a que sus necesidades básicas sean cubiertas. La familia, la escuela, los servicios sociales y los adultos en general son responsables de que los niños puedan vivir en condiciones que les permitan satisfacer sus necesidades. Estas instituciones y servicios no deben estar únicamente pendientes de que se produzcan graves carencias, sino que deben sentirse responsables de que los niños desarrollen sus mejores posibilidades. Desde este punto de vista el*

*concepto fundamental no ha de ser el desprotección sino el de potenciación o fomento del desarrollo.*

*2.- Los menores no pueden proporcionarse a sí mismos la respuesta más adecuada a sus necesidades, ni pueden protegerse de todos los riesgos. Si esto no puede hacerlo con solvencia un adulto aislado, menos aún podrá conseguirlo el niño. La familia, la escuela, los servicios sociales y la sociedad en general tienen la responsabilidad de proteger a la infancia.*

*3.- La familia, en sus diferentes formas actuales y transculturales, es la institución que mejor puede responder a algunas de las necesidades básicas de la infancia y que mejor puede proteger a los niños de las diferentes carencias y riesgos.*

*4.- La familia por sí sola no puede satisfacer todas las necesidades del niño. Es necesario que la escuela, como institución que ofrece de forma universalizada educación a la infancia, se plantee responder a las necesidades básicas de los niños propias de su competencia. Sepa compensar algunas de las deficiencias familiares y sea una institución que se considere especialmente responsable de la protección de los menores.*

*5.- Cuando los niños sufren carencias y riesgos que amenazan su adecuado desarrollo, todos los adultos y todas las instituciones sociales tienen el deber de denunciarlo y ofrecer las ayudas o peticiones de ayuda que sean más eficaces. En este caso no debe verse a los padres como los propietarios de los hijos, sino como los principales responsables de ellos. Si los padres no pueden ejercer de forma eficaz esta responsabilidad, la comunidad tiene que intervenir para proteger*

a los menores. Esto debe hacerlo la comunidad incluso en contra de la voluntad de los padres, si no fuera posible conseguir su colaboración.

6.- Cuando las carencias o riesgos en que se encuentran los niños requieran decisiones y ayudas especiales que sobrepasan la capacidad de respuesta de las otras instituciones, familia y escuela fundamentalmente, corresponde a las instituciones y servicios sociales con competencia e materia de protección infantil iniciar un proceso para que finalmente los niños estén protegidos y vivan en condiciones de desarrollo adecuadas.

7.- Los menores sobre los que sea necesario tomar medidas de protección tienen derecho a un plan que prioritariamente debe hacer lo posible por mantenerlos o integrarlos, después de un cierto tiempo, en la familia.

8.- A lo largo de todo el proceso de toma de decisiones, se debe tener en cuenta que la referencia más adecuada para tomarlas es el interés del menor o sus necesidades básicas.

9.- La oferta que la comunidad haga a los menores que han tenido que ser separados de la familia tiene que satisfacer mejor sus necesidades de los que estaba haciendo su familia de origen.

10.- El plan de actuación debe contemplar la mayor colaboración posible de los padres y del propio menor.

11.- Los padres afectados por medidas de protección deben recibir ayudas.

12.- *En caso de separación definitiva debe proporcionarse al niño las condiciones para establecer otros vínculos de apego estables con los adultos.*

Por último, se quiere mencionar los principios de actuación establecidos por la legislación de servicios sociales, ya constituyen uno de los referentes y condicionantes de la intervención educativa con la infancia en riesgo social y, también, comparten el espíritu del modelo comunitario. Estos principios<sup>18</sup> son el de responsabilidad pública, de simplificación, racionalización y eficacia, de reconocimiento y promoción de la iniciativa social, de globalidad, de integración, de descentralización desconcentración, de participación, de prevención y de planificación y coordinación.

Para finalizar, los principios de actuación de los servicios sociales de atención primaria, en el ámbito de la infancia y la adolescencia, según González, Guasch y Ponce (1995a:227) son:

- La sensibilización y la educación social de la población sobre las problemáticas de sus niños y adolescentes y apoyo a profesionales e instituciones del sector que tengan contacto con niños: escuelas, institutos, centros de tiempo libre, guarderías,...
- Globalidad: la intervención con los menores ha de ser global, concentrada en el escenario socio-familiar, coordinando todas las variables de intervención primaria.

---

<sup>18</sup> Según el decreto legislativo 17/1994, de 16 de noviembre, por el cual se aprueba la refundición de las leyes 12/1983, 26/1985 y 4/1994, en materia de asistencia y servicios sociales. Generalitat de Catalunya.



- Atención al núcleo familiar, para garantizar unas relaciones estables, recursos de ayuda a la familia, apoyo al desarrollo del menor y todo con el objetivo de evitar la separación del menor de su núcleo familiar.

- Atención personalizada e individualizada al menor que tenga problemas en su desarrollo.

## **7.2.- LA PREVENCIÓN**

La prevención es un concepto y una forma de intervención social que adquiere su máxima importancia en el modelo comunitario, a pesar que su surgimiento, en la intervención socioeducativa, se da con anterioridad, como consecuencia de la aproximación de la sociología a la corriente psiquiátrica del modelo médico (Ayerbe, 1996a:153).

La primera definición y clasificación de prevención la realiza Caplan en el año 1964, y después ha sido adaptada al mundo social por diferentes autores desde varias perspectivas; en el ámbito de la infancia y la adolescencia encontramos definiciones que hacen hincapié en el problema de la delincuencia juvenil (Merino, 1996), otras que definen y clasifican la prevención en un sentido más amplio respecto a la inadaptación social (Vega, 1994; Ayerbe, 1991b, 1996a o March, 1987) y otros autores que adaptan la prevención al problema de los maltratos infantiles (Casas, 1994 y De Paul, 1996d).

Vega (1994:133) define prevención de la inadaptación social como aquel proceso por el cual se ponen en marcha los medios adecuados para evitar que el problema de la inadaptación exista. March y Ayerbe, definen prevención como el conjunto de medidas y de instrumentos que tienden a

suprimir o, al menos, reducir los factores de la inadaptación social. Para Garrido (1987) la prevención incluye la identificación de problemas, el análisis de recursos y el establecimiento de estrategias para reducir la inadaptación social.

Por otro lado, Merino (1996) define prevención educativa como el conjunto de acciones que ayudan al educando a progresar positivamente en su socialización educativa; pretendiendo que el conflicto social no se origine o desarrolle.

Estos autores destacan el carácter procesual de la prevención y su paralelismo con la socialización y sus etapas: primaria, secundaria y terciaria. Así como, la importancia de la interdisciplinariedad en los procesos preventivos. Merino (1996: 180) destaca dos principios básicos de la acción preventiva:

- Todas las agencias, privadas y públicas, forman parte de la acción preventiva.
- Todas las agencias tienen unas funciones y no deben entrar en competencia, sino en procesos de colaboración.
- Dado que la socialización del individuo viene dada desde estructuras de educación formal, no formal e informal, todas ellas deben formar parte de un proceso global, único y permanente de prevención. No se debe caer en el tratamiento desde compartimentos desconectados de un mismo problema. La escuela, la familia, las actividades de ocio, las informativas,...

Desde la literatura del maltrato infantil como la situación de riesgo de la infancia, Casas (1994:45) define prevención como aquel proceso de

intervención social que tiene como último objetivo mejorar el bienestar y la calidad de vida de las persona o sistemas humanos, y de acuerdo con conocimientos riguroso, manipula los factores asociados a la génesis de diferentes problemáticas o necesidades sociales implicados en éstas, desarrollando actuaciones concretas para evitar la aparición, la reaparición o el agravamiento.

Veamos a continuación los niveles de prevención primaria, secundaria y terciaria.

### **7.2.1.-Prevención primaria**

La prevención primaria tiene por objetivo reducir el riesgo de que surja el problema de la inadaptación social, incidiendo en las estructuras individuales y de la comunidad, para anticiparse a la creación de estructuras que posibiliten el surgimiento del problema. Son las actuaciones que se realizan antes de que se dé el problema, reforzando los mecanismos de socialización de la comunidad (March, 1987).

Para los autores que se centran en el tratamiento del maltrato infantil, y no de la inadaptación, la prevención primaria no va encaminada a mejorar la socialización del individuo, sino que se entiende como las actuaciones encaminadas a poblaciones de riesgo donde existen un número elevado de perfiles individuales de riesgo y donde, por lo tanto, es probable su aparición.

La prevención primaria de la infancia en situación de riesgo social debería estar encaminada en este doble sentido: por un lado favorecer la correcta socialización de la infancia a través de estructuras sociales, y por

otro, determinar poblaciones de riesgo de maltrato infantil e incidir en los padres a través de programas comunitarios.

Las medidas que se suelen tomar desde la prevención primaria de la inadaptación social:

- Relativas a la familia, la escuela, mass-media, trabajo, urbanismo, tiempo libre,...(Vega,1994:135).
- Acciones asistenciales, estructurales y familiares; escuelas de padres, campañas de sensibilización, información y orientación, ofertas de tiempo libre,... (Merino,1996:175).
- Fomento de la educación de padres e hijos u orientación a padres e hijos; modificaciones e la estructura escolar; propiciar los mecanismos de control social en los barrios,; creación de recursos de tiempo libre en el barrio emisión de mensajes desde los medios de comunicación (Ayerbe, 1989, 1991b; Merino,1987).

Las medidas para la prevención primaria del maltrato infantil(Casas, 1994; De Paul 1996d):

- Medidas comunitarias, interdisciplinarias, proactivas y dirigidas a poblaciones con factores de riesgo de maltrato infantil .
- Dotar de recursos ambientales y personales a las personas para que puedan dar respuestas a los problemas.
- Promover la existencia de contextos sociales justos.

- Utilizar la educación y las técnicas sociales, más que las individuales.

### 7.2.2.-Prevención secundaria

La prevención secundaria es definida por todos los autores como aquella que implica una detección precoz y una intervención precoz, en las fases incipientes del problema de inadaptación social i/o del problema del maltrato infantil. El objetivo es que la situación no se agrave llegando a consolidarse situaciones de inadaptación o de maltrato.

Los destinatarios de este tipo de prevención son:

- Individuos en proceso de inadaptación, zonas sociales, delincuenciales y criminógenas y situaciones familiares, escolares, económicas y comunitarias de riesgo. (Ayerbe, 1991b).
- Grupos, familias o individuos con características de alto riesgo para que se dé maltrato infantil. Aún no se ha dado el problema de forma grave, pero si se detectan algunos indicadores y factores de riesgo que hacen prever la existencia inicial de maltratos o negligencia (Casas, 1994; De Paul, 1996d).

La prevención secundaria es la que justifica las intervenciones individualizadas a través de los recursos de la comunidad y en el seno de ésta. Las actuaciones se deben basar en la detección y la posterior programación y actuación a nivel comunitario e individual (Merino, 1996) y, de acuerdo con las bases del modelo comunitario, las actuaciones deben ir encaminadas a la modificación de las condiciones contextuales y a la modificación de los sujetos (Ayerbe, 1991b). La intervención individualizada, por lo tanto, no se debe focalizar única y exclusivamente en

actuaciones educativas con el niño o los padres que viven una situación de riesgo social, sino que también debe atender a los cambios del contexto socializador inmediato y del contexto más amplio. No es suficiente intervenir en los individuos que viven una situación de riesgo social; es necesario cambiar los contextos a través de intervenciones de carácter comunitario y también a través de las intervenciones individualizadas.

Atendiendo a la definición dada de infancia en situación de riesgo social, la prevención secundaria consistirá en la detección precoz de aquellos niños que no tiene todas sus necesidades básicas cubiertas y/o que presenten algún indicador de maltrato o negligencia, y de aquellas familias que presentan factores de riesgo de maltrato infantil, cuando todo ello está afectando o pueda afectar al desarrollo personal del niño y a su socialización. El objetivo de esta detección e intervención precoz, será evitar que la situación se agrave y por lo tanto, evitar la separación del niño de su núcleo parental y evitar la inadaptación social del niño.

Ayerbe (1991b:62) recoge las siguientes condiciones para la prevención secundaria:

- 1.- Diseños rigurosos y flexibles, que den respuesta a las raíces y no solo a los efectos.
- 2.- Las innovaciones deben ser globales e integrales: intervención institucional, grupal y personal.
- 3.- Existencia de legislación adecuada para actuar desde el enfoque comunitario.
- 4.- Integración en una acción única, global y estructurada de servicios diferentes.

5.- Política de servicios sociales que de un enfoque global a los problemas.

Estas condiciones para realizar la prevención secundaria de la inadaptación social coinciden con las que ya han sido expuestas desde la teoría de las necesidades básicas de la infancia. Desde perspectivas diferentes e incidiendo de forma distinta en un mismo problema para la infancia, las características de globalidad, interdisciplinariedad y coordinación se consideran básicas para dar respuestas adecuadas.

Los principios de la acción pedagógica preventiva secundaria son (Merino, 1996:188): precocidad, integralidad, optimización, ajuste, contextualización y realismo.

### **7.2.3.- Prevención terciaria**

La prevención terciaria se distingue de la anterior porque dirige sus intervenciones a situaciones, no iniciales, sino consolidadas de inadaptación social o de maltrato. Su objetivo es detener o retrasar las consecuencias del problema. Para Merino (1996) esta fase tiene más de corrección y de tratamiento que de prevención, ya que incide sobre conductas concretas de desamparo, conflicto o inadaptación.

Hay autores, como Casas (1994) para los cuales la prevención terciaria consiste en hacer el seguimiento posterior a la intervención, implicando una evaluación a medio o largo termino de las intervenciones preventivas.

Las medidas o actuaciones relacionadas son:

- Reeducación, terapia, reinserción (Vega, 1994:137).

- Curación y rehabilitación (De Paul, 1996d).

Desde la definición de infancia en situación de riesgo social, tal y como se entendió en los primeros capítulos, la prevención terciaria se dará cuando la situación del niño sea suficientemente grave para justificar una separación de su núcleo parental; es decir, cuando la situación familiar y social de carencias en el cumplimiento de su derechos y, por lo tanto, en la satisfacción de sus necesidades básicas, implique graves consecuencias en su desarrollo personal y su socialización, hasta el punto de tener que recurrir a las protección del menor.



## 8.- INTERVENCIÓN DIDÁCTICA CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

La intervención educativa con la infancia en riesgo social forma parte de un marco de intervención educativa más amplio referente al de los inadaptados sociales; con éste comparten aspectos como los objetivos últimos, los presupuestos de partida o aspectos prácticos como la planificación (Ayerbe, 1996a).

Es decir, la intervención educativa con la infancia en riesgo social si bien tiene aspectos específicos, también cuenta con muchos otros que forman parte de unos planteamientos generales de la didáctica y concretamente de uno de los campos de acción de la didáctica en el ámbito social como es el especializado. Autores como Ayerbe (1996a) o González, Guasch y Ponce (1995a) comparten la idea que la didáctica tiene dos grandes campos de acción en el ámbito social: uno general, centrado en conocimientos y ayuda al desarrollo de los individuos en su perspectiva social, y otro especializado y diferenciado, preocupado por procesos de ayuda a los individuos y grupos que tienen dificultades en su proceso de desarrollo. Sin duda, es en el segundo en el que se debe ubicar la producción didáctica al respecto de la infancia en riesgo.

A pesar de que las intervenciones educativas se dan hace tiempo, fundamentalmente a través de la educación especializada, dentro de la educación social, la teorización y, concretamente la curricularización de la intervención socioeducativa es muy incipiente (Ayerbe, 1996a) No existen, de forma implícita, demasiados modelos didácticos de educación no formal,

ni de inadaptados sociales, ni tampoco modelos destinados a la infancia en situación de riesgo social.

Para la elaboración de un modelo didáctico de intervención con la infancia en riesgo social se deberá recurrir a modelos didácticos de educación formal, modelos didácticos de educación no formal<sup>19</sup> y modelos didácticos de intervención con inadaptados sociales. Aquí se revisaran los modelos propuestos por Ayerbe (1996a) y González, Guasch y Ponce (1995a) aplicables a la infancia en situación de riesgo social.

El modelo didáctico de intervención propuesto por Ayerbe (1989,1991b,1996a) consta de los siguientes elementos relevantes:

- Bases del curriculum: son los condicionantes culturales, sociológicos, políticos, económicos que conforman el contexto donde se desarrolla el curriculum.

- Fundamentos del curriculum: son los conocimientos psicológicos, filosóficos, sociológicos y pedagógicos en los que se sientan los objetivos y los programas de actuación.

- Contexto inmediato: está formado por la institución, la legislación, las familias, los recursos socioculturales del entorno,...que condiciona el desarrollo del programa. De la importancia de este contexto surge el postulado de la contextualidad en el análisis de las situaciones educativas.

---

<sup>19</sup> Fueron revisados en un capítulo anterior.

- Necesidades de personas, grupos y situaciones: la existencia y el análisis de esas necesidades es lo que justifica las intervenciones socioeducativas.

- Objetivos: son la guía del proceso educativo y están en relación con las necesidades, ya que explicitan aquello que se quiere conseguir.

- Los sujetos intervinientes: el educando o grupo de educando, que se encuentran en una situación de peligro o riesgo social, el educador, y la interacción comunicativa entre ambos.

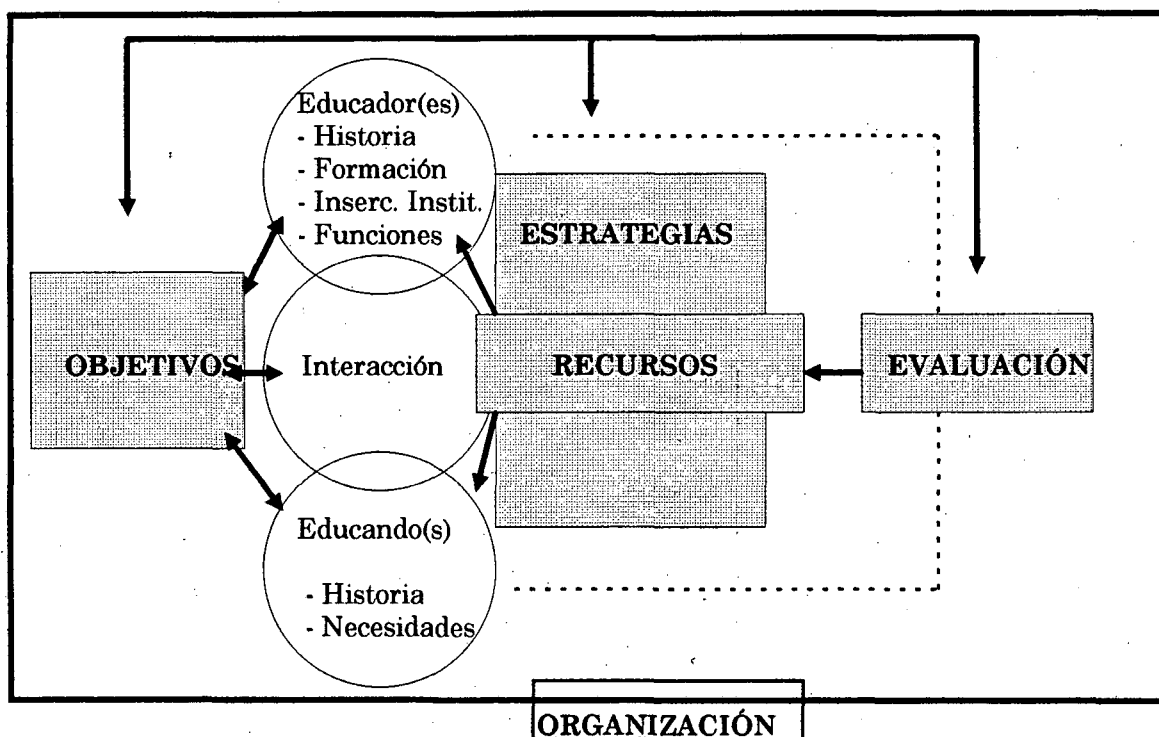
- La organización: estructural y de las relaciones, es un aspecto fundamental en la educación de los inadaptados sociales, ya que puede ir desde sistemas cerrados, hasta otros mucho más abiertos.

- Estrategias de intervención: son las actuaciones y acciones para conseguir los objetivos y en el campo de los inadaptados sociales son muy diversas, ya que están en función de la edad, de la institución, de la problemática,...

- Recursos: son los instrumentos, auxiliares y complementarios, que el profesional utiliza para conseguir los objetivos.

- Evaluación: es el capítulo más desatendido en la educación de la inadaptación social.

El modelo planteado por este autor queda resumido en este cuadro (Ayerbe,1996a:288):



El modelo presentado por González, Guasch y Ponce (1995c) se plantea la curricularización de las intervenciones didácticas, desde el modelo comunitario, a través del diseño de programas individuales. Presentan los elementos del programa educativo individualizado aplicable a todo el ámbito social, el cual está fundamentado en tres ámbitos interrelacionados entre sí (Ponce, 1994):

1.- **Ámbito sociológico:** son los sistemas institucionales y legislativos que encuadran la intervención didáctica. La identificación de los factores sociales, ideológicos, económicos y legales se consideran fundamentales para realizar la intervención.

2.- **Ámbito psicológico:** se refiere a los procesos de desarrollo y las condiciones de evolución de los sujetos.

3.- **Ámbito pedagógico:** las fases para programar las acciones educativas en cualquier de los contextos socioeducativos son:

- Observación.
- Diagnóstico.
- Elaboración de un programa de intervención.
- Intervención.
- Evaluación.

Las fases planteadas por estos autores coinciden con las generales del acto didáctico, que establece el momento preactivo (la observación, el diagnóstico y la programación), el interactivo (la intervención) y el postactivo (evaluación).

En base a los elementos comunes de estos dos modelos y los elementos que conforman los diferentes momentos del acto didáctico<sup>20</sup>, a continuación se estudiarán las principales aportaciones respecto a la educación de los inadaptados sociales y a la prevención de maltratos infantiles, para la evaluación de necesidades, la definición de los objetivos, de las estrategias metodológicas y de la evaluación.

---

<sup>20</sup> Estudiados en el capítulo anterior.

## **8.1.- EVALUACIÓN INICIAL: EVALUACIÓN DE NECESIDADES Y DIAGNÓSTICO**

La evaluación inicial es la que precede la decisión sobre los objetivos y las estrategias, y en la que se apoyan las decisiones sobre el plan de trabajo a realizar. Se trata de conocer los puntos de partida y las posibilidades y limitaciones de la intervención: una evaluación basada en una serie de información que permite llegar a un diagnóstico. Para Amorós (1993) y González, Guasch y Ponce (1995c) la evaluación inicial forma parte del programa educativo y es una parte fundamental para la posterior toma de decisiones.

Esta evaluación inicial es dividida por González, Guasch y Ponce (1995c) en tres fases diferentes: el protocolo de observación, la valoración y las hipótesis de trabajo.

El protocolo de observación, es el instrumento utilizado para observar al sujeto en su entorno natural, en sus dimensiones individuales y grupales, y debe recoger la siguiente información (Amorós, 1993; González, Guasch y Ponce (1995c):

### 1.- Respecto al sujeto

- Características personales: hábitos, autonomía, responsabilidad, limitaciones, potencialidades, intereses,...
- La escuela.
- El trabajo.
- Las relaciones con la familia.

- Las relaciones con el entorno.

## 2.- Respecto a la familia:

- Historia y situación actual.
- Hábitat.
- Economía.
- Relación familia y menor.

## 3.- Respecto al entorno (Amorós, 1993):

- Recursos útiles.

Este enfoque evaluativo a través de la observación de diferentes entornos está en relación con la propuesta que ya había hecho Amorós sobre la necesidad de basar el diagnóstico pedagógico en diferentes marcos no excluyentes: el marco individual (motivación, personalidad, percepción social, solución de problemas, autoconcepto, valores,...), el marco microsociológico (interacción con instituciones, grupos e individuos) y el marco macrosociológico (sociedad y la cultura, como justificantes de conductas).

La valoración o el diagnóstico supera el espacio descriptivo y lleva a la *interpretación, la globalización y la síntesis de datos, con una propuesta que sea susceptible de ser llevada a cabo*. Establecer un diagnóstico consiste en (González, Guasch y Ponce, 1995c:283):

- *Identificar, definir, interpretar y valorar cuáles son los elementos que caracterizan la realidad personal, familiar, escolar, laboral y social del sujeto en seguimiento.*

- *Definir los conflictos que configuran la situación problemática, determinar sus causas.*

- *Explicitar la dinamicidad del proceso seguido desde que las causa empezaron a actuar hasta la situación actual.*

Esta valoración o diagnóstico requiere puntualizar dos aspectos que Ayerbe ha destacado en su propuesta didáctica de intervención con inadaptados sociales: la evaluación de necesidades y el diagnóstico educativo.

En cierta medida, la valoración estará en función de la coincidencia o no de las necesidades valoradas por el educador y la sentidas por el educando. Según Ayerbe (1996a), que reproduce la clasificación de Bradsaw, las necesidades en el ámbito social<sup>21</sup> son de cuatro tipos: normativas, sentidas, expresadas y comparativas.

La necesidad normativa hace referencia a las carencias que un sujeto o un grupo tiene si lo comparamos con un patrón, desde el punto de vista del profesional. La necesidad sentida, percibida experimentada, es aquella que percibe el sujeto, y no tienen porque coincidir con la primera. La necesidad expresada es aquella que resulta de la demanda del servicio y la necesidad

---

<sup>21</sup> Amorós (1993: 88) las necesidades que motivan la intervención en medio abierto con menores infractores son: prescriptivas, individuales y de desarrollo.



comparativa es la que coteja las coberturas y los recursos en diferentes personas o territorios. Todo ello implica un claro problema en aquellos casos en que el sujeto no percibe el problema como el profesional, ya que la acción educativa solo se da si existe un reconocimiento de este por el sujeto afectado.

Teniendo en cuenta que en los casos de maltrato infantil suele haber un bajo índice de conciencia de problema y de motivación al cambio, y más baja aún demanda de intervenciones por parte de los padres y de las familias, el desfase entre la necesidad normativa y la sentida, será habitual en los casos de infancia en situación de riesgo social.

Por otro lado, en la acción educativa la evaluación es un proceso de interacción educativa, en el que el educador no puede satisfacer todas las demandas del usuario, y en ocasiones ha de ir más allá de estas y solo lo conseguirá si cuenta con la participación del interesado. Todo ello queda en estrecha relación con el diagnóstico educativo; Ayerbe (1996) denuncia la gran influencia que ha tenido la tradición médica y psiquiátrica en los diagnósticos y las intervenciones con los inadaptados sociales, que se ha visto llena de consideraciones descriptivas de carácter estático; caracterial, ambivalente, introvertido,... Sin embargo toda esta información es de dudosa utilidad para establecer un diagnóstico educativo basado en las posibilidades de interacción y se debería restringir a aquella que sirviera para intervenir en el proceso de aprendizaje y de ayuda al sujeto.

Así, el diagnóstico educativo debe considerarse como un proceso que acompaña a la misma acción educativa y que hará variar de forma constante los elementos didácticos. El diagnóstico no debe responder a ¿cómo son los sujetos? Sino a ¿cómo son los sujetos cuando ofrecemos una educación de calidad?. Es decir, no se da una consideración estática del

individuo, sino una consideración desde su interacción con el educador que construirá un acción educativa. Ayerbe (1996:236).

Las hipótesis de trabajo, en términos de González, Guach y Ponce (1995c) o la propuesta en términos de Amorós (1993) consiste en la definición de aquellos aspectos que se consideran susceptibles de cambio con motivo de una intervención. Las hipótesis se pueden basar en teorías, en la experiencia, o en la recogida de datos o en la observación

## 8.2.- LOS OBJETIVOS

Antes de iniciar un recorrido epistemológico sobre los objetivos educativos respecto a la infancia en riesgo social, tomando como referentes los estudios de otros campos de inadaptación social y del maltrato infantil, se hará referencia a una serie de consideraciones globales que son perfectamente aplicables a los objetivos a los que nos referimos. Se trata de algunas de las orientaciones de los objetivos en la educación de inadaptados sociales hechas por Ayerbe (1996a:324):

- Los objetivos no pueden estar referidos a situaciones particulares y déficits específicos de la persona inadaptada; deben ser objetivos que atiendan a la globalidad del niño y a sus circunstancias sociales.

- Los objetivos no deben ser una reproducción mimética de las expectativas sociales sobre la acción socioeducativas: control, normalización, desarrollo,...

- Los objetivos respecto al desarrollo personal y social de los niños y jóvenes inadaptados, y a la facilitación de aprendizajes, tiene primacía sobre los objetivos referidos a saberes y contenidos disciplinares. En este mismo sentido, para De la Torre (1995a) los objetivos de la intervención

social van mas encaminados hacia cambios de actitudes, que la adquisición de conocimientos.

- Los objetivos de integración social no deben convertirse en un acomodación a la norma social; para guiar, simultáneamente, hacia la autonomía se deben estar una actitud constante de indagación por parte de los educadores.

- Los objetivos van referidos a dimensiones personales y a dimensiones socializadoras, el hecho de atender a toda la globalidad del individuo, hace que se corra el peligro de no respetar espacios de privacidad del sujeto, controlando todos los reductos de su vida.

- Los objetivos deben ir referidos a la transformación de la conciencia del individuo, para que se convierta en motor de su propio desarrollo.

- Los objetivos educativos deben superar una concepción proteccionista que solo pretenda defender; se deben crear condiciones que disminuyan la vulnerabilidad del sujeto. Ello pasa por la adquisición de una conciencia social.

- La promoción personal es uno de los objetivos a perseguir, yendo más allá de la mera reparación de situaciones de inadaptación, se pretende la prevención de procesos de deterioro social, de pérdida de autonomía, de soledad e incomunicación y de incapacidad de comprender y dominar entornos desfavorables. Todo ello implica objetivos de desarrollo y bienestar personal y social.

- La intervención, y los objetivos que la guían, deben plantearse la atención a la globalidad del individuo: la interacción de ésta con el contexto y sus escenarios vitales. La acción socioeducativa no debe atender,

exclusivamente, los problemas específicos, sino que debe intervenir en el contexto donde surgió.

La propuesta concreta de organización de los objetivos educativos, en coherencia con el modelo interactivo, hecha por Ayerbe (1996a:335) plantea tres tipos de objetivos:

1.- Objetivos referidos a la persona o grupo en sus dimensiones personales (corporales, cognitivas, afectivas, relacionales, conductuales).

2.- Objetivos referidos a la interacción de la persona-grupo y el entorno.

3.- Objetivos referidos al entorno.

Vega (1994:29) coincide con este planteamiento y plantea como objetivo final la autonomía personal y social dentro de la sociedad en que vive el individuo. También, Vayer y Destrooper (1979) recogen cuatro niveles de acción educativa para trabajar con menores inadaptados sociales: el niño en relación a si mismo, el niño y su relación con los otros, el entorno y el contexto familiar.

En un análisis epistemológico de los objetivos perseguidos por educadores sociales que trabajan en ámbitos diferentes la inadaptación social, Ayerbe (1996c) llega a la siguiente síntesis:

1.- Objetivos referidos a las dimensiones personales:

- Maduración y desarrollo personal.

- Concienciación.
- Autonomía.
- Responsabilidad.

**2.- Objetivos referidos a relaciones con ámbitos vitales:**

- Relaciones adecuadas entre personas.
- Educación de la relación entre sexos.
- Vuelta a la sociedad o inserción social.
- Inserción laboral.
- Adaptación e integración escolar.

**El objetivo general de los educadores sociales que trabajan en medio abierto es la prevención de situaciones de riesgo y la integración en situaciones más normalizadas. (Ayerbe, 1996c:34).**

En el ámbito de la inadaptación social, existen algunas experiencias de ordenar objetivos educativos referentes a jóvenes predelinquentes que pueden servir de ejemplo y de referente para la infancia en situación de riesgo social. Estas clasificaciones tienen elementos comunes con la propuesta hecha por Ayerbe.

Amorós (1993) en un estudio sobre metodología de intervención en medio abierto con menores infractores, plantea la siguiente clasificación:

## **1.- Ámbito del menor**

### **1.1.- Área individual:**

- a.- conocimiento y valoración de si mismo
- b.- autonomía y responsabilidad
- c.- hábitos de salud e higiene
- d.- relación del menor con el DAM<sup>22</sup>

### **1.2.- Área del menor y la familia**

### **1.3.- Área del menor y el entorno**

- a.- aspectos generales
- b.- medio social
- c.- medio escolar
- d.- medio laboral

## **2.- Ámbito de la familia**

## **3.- Ámbito del entorno**

---

<sup>22</sup> Delegado de asistencia al menor.

Por lo tanto se da coincidencia con el planteamiento general de Ayerbe y con el modelo interactivo de interpretación de la inadaptación social, ya que se plantea objetivos en relación al sujeto en su vertiente personal y en su vertiente de relación con su entorno familiar y sus entornos socializadores más próximos, y objetivos en los entornos familiar y social del chico.

Otra propuesta de intervención en la calle con jóvenes en dificultad social y marginación, pero en este caso no están bajo medida judicial, es la de Arquero (1995). Los objetivos educativos los plantea en varias áreas:

- 1.- Área relacional.
- 2.- Área convivencial.
- 3.- Área escolar y formativa.
- 4.- Área de ocio y tiempo libre.
- 5.- Área de salud.

En este caso, no se plantean objetivos referentes a los entornos, pero si se plantean objetivos referentes a la dimensión personal del joven (salud) y objetivos referentes a la dimensión relacional del joven con sus entornos (relacional, convivencial, escolar y ocio).

Desde la literatura del maltrato infantil, De Paul (1996d) propone los siguientes objetivos en la prevención secundaria de este problema:

- Aumentar el conocimiento de los padres acerca del desarrollo del niño y las exigencias de la paternidad y la maternidad.
- Aumentar y mejorar habilidades de los padres para hacer frente a situaciones estresantes que presentan los niños y su cuidado.
- Mejorar la vinculación con el niño, los lazos emocionales y la comunicación mutua.
- Aumentar las habilidades de los padres para hacer frente al estrés generado por el cuidado de niños con necesidades especiales.
- Aumentar el conocimiento de los padres acerca del manejo de la casa y el niño.
- Reducir las exigencias derivadas del cuidado de los niños.
- Aumentar el acceso de todos los miembros de la familia a los Servicios Sociales.

### **8.3.- LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS**

#### **8.3.1.- Aspectos generales**

Las estrategias metodológicas que se deben poner en marcha en las intervenciones individualizadas con los casos de infancia en situación de riesgo social son muchas y variadas, y estarán en función de cada contexto educativo. Como se ha ido viendo hasta ahora, si parece que existe consenso en el hecho que estas estrategias deben ir dirigidas a producir cambios educativos en los padres y en los niños, fundamentalmente. López (1995b:52) dice que *el eje de la prevención e intervención ha de ser siempre la*



*familia y las redes de apoyo social a la propia familia; desde este punto de vista, se deberán pensar estrategias para los padres y para los niños que permitan alcanzar los objetivos planteados.*

A pesar de la peculiaridad de cada caso y de cada contexto, algunos autores han hecho aportaciones en el sentido más global, dando orientaciones metodológicas aplicables en las intervenciones preventivas y educativas. A partir de estas orientaciones el siguiente paso es la individualización, ya que, de forma especial en el modelo comunitario, no se puede hablar de un modelo único de intervención, sino de la contextualización de cada uno de ellos.

Merino (1996:189) hace las siguientes generalizaciones para desarrollar una acción pedagógica preventiva:

- *Potenciar cauces de actividad y de participación de los educandos contra los usos puramente directivos en los que el único agente activo sea el educador.*

- *Dinamizar y crear iniciativas que faciliten la situaciones de crecimiento individual y la socialización*

- *Generar climas de seguridad y confianza*

Ayerbe (1996a) comparte algunas de éstas ideas y añade otras que sirven como guía a la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo social:

- *Considerar al sujeto inadaptado social como una persona activa, que toma decisiones, y no como un cliente necesitado (perspectiva asistencial) que recibe la atención de un especialista. La*

tendencia debe ser trabajar para que la persona disminuya su vulnerabilidad, de tal manera que cuando tenga que afrontar situaciones sin una ayuda educativa, sea capaz de hacerlo.

- Las estrategias deben ir encaminadas a romper la dinámica de fracaso y rechazo que caracteriza la estructura del inadaptado social, ya que uno de los objetivos es conseguir que la persona tenga una imagen positiva de sí mismo. Esto se conseguirá a través de proyectos realistas llevados a cabo con éxito.

- Las estrategias deben ir encaminadas a conseguir la autonomía del sujeto, aunque para ello se deba seguir un proceso largo caracterizado por negociaciones, decisiones pequeñas... hasta llegar a tener la capacidad de tomar las propias decisiones.

- Las estrategias metodológicas deberían tener en cuenta el equilibrio entre los siguientes aspectos:

- 1.- Libertad/límites.

- 2.- Cercanía/respeto.

- 3.- Tolerancia/firmeza.

- La inserción laboral es uno de los medios educativos para conseguir la reinserción social, pero *la lógica económica y del trabajo no debe ahogar la lógica educativa*, pasando por encima a de la reconstrucción personal, la capacitación para las relaciones,...

- Si una finalidad de la acción socioeducativa es la integración social, es igualmente cierto que el estigma del inadaptado social es

tan fuerte que muchas veces lo lleva a la exclusión. Una de las estrategias debe ser la mediación entre el sujeto y las instancias sociales.

- Se debe resguardar el hecho que el sujeto se vuelva dependiente de los servicios sociales, ya que en ese caso, la intervención socioeducativa habrá promovido la dependencia y no la autonomía.

### **8.3.2.- La comunicación educativa**

*Comunicación y didáctica están tan estrechamente vinculadas que difícilmente podrían subsistir de manera independiente. La didáctica surge históricamente ante la necesidad de hacer efectivo y sistemático el proceso de comunicación de los conocimientos y valores culturales propios de cada grupo social a los nuevos miembros del mismo. (Rosales, 1994:47).* Con estas palabras se quiere destacar la posición privilegiada de la comunicación entre el educador y el educando para poner en funcionamiento procesos educativos y didácticos. Esta importancia, común a todos los procesos educativos, es de especial relevancia en la educación de los inadaptados sociales, ya que en muchas ocasiones el educador no dispondrá de ningún otro recurso.

Según Rosales (1993:48) esta comunicación didáctica se caracteriza por su formalización y su espontaneidad; por un lado es una comunicación formal que está en función de los roles institucionales, de las reglas de interacción y del clima y las normas institucionales; por otro lado es una comunicación espontánea, natural y no planificada. *Un término medio en la combinación entre formalismo y espontaneidad constituye la meta ideal a lograr en la comunicación didáctica. (1993:48).* Esta postura es defendida

también por Zabalza (1995a) autor que recomienda que esta comunicación sea cálida y afectiva, orientada a la tarea y con unas normas claras y controladas.

En la actualidad, el modelo de comunicación entre educador y educando esta claramente influenciado por diversas fuentes, cada una de las cuales han aportado aspectos importantes y diferenciales. Rosales (1994) establece estos precedentes en la Escuela Nueva, la psicología humanista y la psicología cognitiva; Ayerbe (1996a) los establece, concretando en la educación de inadaptados sociales, en el psicoanálisis, la psicología humanista y la psicología cognitiva.

La Escuela Nueva aportó, según Rosales (1994:52), la consideración del educando como sujeto protagonista en la tarea del aprendizaje, así como su capacidad para planificar y llevarlo a cabo.

La psicología humanista, representada por Rogers, aporta la consideración de los elementos socioafectivos en la comunicación didáctica, así como *la atención a la persona, creencia en sus posibilidades, expectativas positivas respecto a las mismas, la no utilización de personas y grupos para manipular finalidades que son sean las de promoción personal, respeto a las peculiaridades individuales, etc.* (Ayerbe 1996a, 213). Esta corriente no directiva, está muy representada en la educación de los inadaptados sociales; parte de la base de que es necesario establecer una relación de ayuda, gracias a la cual el sujeto descubrirá en si mismo su capacidad para madurar, cambiar y desarrollarse individualmente. Esta relación ha de ser auténtica, mostrando aceptación agrado, y empática (Rogers, 1993). Para Gendreau (1981) esta relación de ayuda educativa se caracteriza por: la consideración, la confianza, la disponibilidad, la congruencia, la empatía y la seguridad.

En esta línea, Costa y López (1994a), elaboran un manual para el educador social, que se basa en la comunicación interpersonal entre el educando y el educador, una relación de ayuda en la que el educador debe convertirse en una persona digna de confianza, para conseguir potenciar los recursos y habilidades personales y los recursos comunitarios. Para ello ofrecen un menú de habilidades de comunicación en la relación de ayuda, así como otro de obstáculos para establecer esa comunicación, y analizan la comunicación verbal y no verbal, dando lugar a tres tipos de relaciones: la inhibida, la agresiva y la asertiva, siendo esta última la recomendable. Las habilidades favorecedoras de esta relación son: la escucha, la empatía, el resumen, hacer preguntas, ser positivo y recompensante, enviar mensajes yo, acuerdo parcial y disco rayado, dar información útil, ayuda a pensar, hacer reír, elegir el momento y el lugar adecuados.

También en esta línea que destaca la importancia de las habilidades en la comunicación para tener una relación socioafectiva adecuada para inducir cambios en la persona inadaptada, Amoros (1993) revisa cuales son las habilidades con los menores infractores: captación, empatía, escucha, confianza, aceptación, concreción, refuerzos,...

La psicología cognitiva aporta a la comunicación didáctica la personalización y la necesidad de acomodarla a las características psicológicas de los sujetos (Rosales, 1994); por otro lado, *el enfoque cognitivo ha acentuado la importancia de las actividades cognitivas de los sujetos y ha articulado modos de actuar que tienen posibilidades de aplicación. La consideración de los sujetos como seres activos, con intenciones y capacidad moral la concreción de la posibles capacidades y habilidades a desarrollar, el valor del diagnóstico previo, los modelos metodológicos que ha inspirado, las posibilidades de incardinar las técnicas en contextos más amplios son aspectos destacables y positivos del enfoque cognitivo.* (Ayerbe, 1996a: 224).

Desde este enfoque se evidencia que los sujetos inadaptados sociales tienen una serie de deficiencias cognitivas que los hacen más vulnerables a fracasar en sus relaciones con el contexto social. Aparecen diversas propuestas de intervención que consisten en entrenar cognitivamente a esta población para evitar las conductas no deseadas. Guasch (1994) describe las siguientes variables cognitivas como delimitadoras de estas conductas: autocontrol, estilo cognitivo, locus de control, percepción de futuro o perspectiva de futuro, toma de perspectiva social o empatía y resolución de problemas interpersonales

Para finalizar, el psicoanálisis aportó a la interacción educativa con el inadaptado social su humanización. Ayerbe (1996a:203) resume en los siguientes los supuestos de partida de este enfoque: importancia de las primeras experiencias, inadecuado juego de las instancias psíquicas, atención a los mecanismos internos, fuerza determinante de las primeras relaciones e importancia de la transferencia en la reeducación.

### **8.3.3.- La motivación**

La motivación recibe un tratamiento específico no solo porque es un requisito al aprendizaje, sino porque constituye uno de los factores más importantes en la intervención, desde los servicios sociales de atención primaria, con la infancia en situación de riesgo, ya que esta intervención depende de la voluntariedad de las familias. La prevención de situaciones de riesgo está, por lo tanto, altamente relacionada con la motivación de las personas a las cuales se dirige esa prevención.

Como dice Panchon (1995:64) *cuando se analiza la problemática de los niños y niñas en situación de alto riesgo social no se puede dejar de lado ni la familia ni su contexto. Estas familias tienen grandes dificultades para*

*hacer demandas a los servicios asistenciales. Sus peticiones van encaminadas básicamente a las prestaciones económicas. Este hecho lleva a reflexiones y planteamientos por parte de los profesionales que trabajan con familias en alto riesgo social, que se polarizan en dos vertientes. Por un lado, hay profesionales que optan por hacer un trabajo de motivación con las familias; aunque no hay demanda explícita (...) y por otra parte, hay profesionales que se plantean si se puede forzar a una familia que no quiere ser atendida...*

**La intervención socioeducativa, sin demanda explícita de la familia, convierte a las estrategias metodológicas que favorezcan la motivación en fundamentales para obtener cambios educativos.**

Desde la didáctica se ha estudiado en numerosa ocasiones la motivación referida a ámbitos escolares, lo cual es aplicable a la intervención en situaciones educativas no formales. Aquí también se tendrá en cuenta aportaciones específicas para la motivación de niños y jóvenes inadaptados y sus padres.

Junto con la maduración del alumno, la actividad discente y la integración del aprendizaje, la motivación es considerada como uno de los prerequisites para los procesos de enseñanza aprendizaje (Jurado, 1995:7)

La motivación es un componente activo que impulsa y determina la conducta; es decir, es el conjunto de procesos implicados en la activación, la dirección y el mantenimiento de una conducta. Sin motivación y sin una actitud que predisponga no hay aprendizaje significativo (Jurado, 1995:19). Cabe decir, que mientras que la motivación tiene que ver con los motivos cognitivos (motivos como justificaciones personales e incentivos como estímulos externos que provocan y mantienen los motivos), las actitudes

tienen que ver con motivos internos a la persona, relacionados con el ámbito afectivo (emociones y sentimientos). Esta diferenciación tiene mucho que ver con los dos tipos de motivación: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.

La motivación intrínseca es la que predispone al alumno a tener un interés positivo por la materia en si misma, y, en consecuencia, hace que el aprendizaje sea deseable por si mismo (Jurado, 1995:24); también se puede definir como aquella motivación que se encuentra dentro del sujeto y que no depende de refuerzos externos (Bueno, 1996). Para este autor, la utilización de premios y castigos para motivar de forma externa al individuo tiene un doble peligro:

1.- Si no está el educador repartiendo recompensas, el educando deja de actuar.

2.- A más largo plazo, el individuo puede exigir esas recompensas por actuar de un determinado modo.

Esto ocurre cuando se desplaza el centro de interés desde la actuación en si misma, al premio; de tal manera que se consiguen efectos negativos u contradictorios a los deseados. Sin embargo, ¿como embarcar al sujeto a la realización de una tarea que no quiere realizar, sin usar la amenaza o el premio? Esto se puede conseguir elevando el sentimiento de autonomía y el sentimiento de competencia del sujeto.(Bueno, 1996:198):

- Sentimiento de autonomía: el sujeto tiene que percibir cierto grado de autonomía, de sensación de tomar decisiones sobre el origen de las actividades que debe realizar y el control sobre el hecho de realizarlas. Si el niño o joven no tiene ningún tipo de control sobre lo



que debe hacer, su motivación intrínseca se verá afectada negativamente. En este sentido, se recomienda que el educador transmita experiencias de participación y de libre elección. Todo ello está de acuerdo con las orientaciones de Ayerbe (1996a) para conseguir la autonomía del sujeto.

- Sentimiento de competencia: cualquier actuación que facilite la percepción de la propia competencia incrementará la motivación intrínseca. Esto se conseguirá a través de la retroalimentación que llega al sujeto sobre las consecuencias de sus acciones, la reflexión, sus propias interpretaciones y autovaloraciones y se ve perjudicado por retroalimentaciones evaluativas y controladoras que tengan como fin contabilizar el grado de éxito o de fracaso. Igual que este feedback, los desafíos o retos que sean óptimos en el grado de dificultad, riesgo o fracaso también favorecen el incremento de la motivación intrínseca. Los encargos deben evitar los dos extremos: actividades difíciles que proporcionen experiencias de fracaso, y actividades demasiado fáciles que aburra al usuario. Este sentimiento de competencia está muy relacionado con el cambio de la propia imagen que plantea Ayerbe (1996a), con el sentimiento de autoeficacia desarrollado por Zimmerman(1992), o con los planteamientos generales de Gonzalez. Y coinciden con algunos de los principios establecidos por Román y Díez (1991) relacionados con la motivación:

- El fracaso continuo reduce la motivación.
- Las tareas innovadoras resultan más motivadoras que las repetitivas.

- El reconocimiento del éxito motiva más que el del fracaso.
- El conocimiento de las causas del éxito y del fracaso aumenta al motivación intrínseca.
- Las tareas más motivadoras son las que se perciben con un nivel medio de dificultad.
- La evaluación de los progresos aumenta la motivación intrínseca.

*De estos fundamentos se desprende que la acción del educador no solo se limitaría a medir y ofrecer un nivel de desafío adecuado o proporcionar retroalimentación positiva, tras el esfuerzo y el progreso, a cada sujeto, sino también incrementar las experiencias de participación, de libre elección para fomentar la internalización de ese empuje. (Bueno, 1996:199).*

La motivación extrínseca es la que se asocia con motivos fuera de la persona; es la que se asocia con incentivos, refuerzos, aprobación, premios,... Los motivos externos son el medio para conseguir un objetivo, de tal manera que el interés no está en la actividad sino en las ventajas que supone realizarla. Sin embargo, esta separación conceptual es, en ocasiones difícil de establecer, ya que la motivación extrínseca puede ayudar conseguir mejoras en el aprendizaje, de tal manera que se provoquen experiencias de éxito que, a su vez, aumenten el sentimiento de competencia de la persona, y por lo tanto su motivación intrínseca (Jurado, 1995).

Bueno (1996) plantea la motivación en la interacción educativa a través de las alabanzas o los refuerzos, a través de las expectativas del educador y a través de la planificación de metas.

### *8.3.3.1.- Las alabanzas y los refuerzos*

La alabanza es la expresión verbal de reconocimiento del valor, la admiración o la aceptación de una actuación del educando; para que la alabanza cumpla sus funciones motivadoras tiene que cumplir con una serie de condiciones (Bueno, 1996:212):

- *ser contingente a la realización*
- *especifique los particulares de la anterior*
- *muestre signos de credibilidad*
- *recompense la consecución de criterios de ejecución específicos*
- *proporcione información a los menores acerca de su competencia o el valor de sus logros*
- *oriente a los sujetos a una mejor apreciación de su conducta relacionada con la tarea y su pensamiento para resolver problemas*
- *emplee los anteriores logros de los jóvenes como contexto par presentar los actuales*
- *sea dado en reconocimiento de un esfuerzo notable del éxito en una tarea difícil*

- *centrar la atención de los menores sobre su propia conducta frente a la tarea*

- *fomente la apreciación de atribuciones deseables, acerca de la conducta relacionada con la tarea, una vez que el proceso se ha completado.*

Los refuerzos son incentivos externos que pretenden aumentar la aparición de una conducta deseada, por la cual la persona no tiene motivación intrínseca. Existen los refuerzos negativos que persiguen que no se repita una conducta, como los que plantean Costa y López (1994a): privación de privilegios, reproches verbales, pérdida de beneficios materiales, realización de alguna actividad molesta, enfado o multa estipulada; y existen los refuerzos positivos, que pueden ser de carácter verbal, social o material.

### *8.3.3.2.- Las expectativas del educador*

Las previsiones o expectativas que tiene el educador hacia la evolución de sus educandos tiene importantes efectos en su progreso; entra dentro de los fenómenos de profecías de autocomplimiento y, ya fue constatada por Román y Díez que condicionan el redimiendo del discente a esta variable.

Bueno resume así los pasos en el proceso de transmisión de expectativas (1996:212):

- *el educador forma expectativas*

- *el educador actúa diferencialmente*

- *el menor interpreta la conducta diferenciada del educador*
- *el menor responde a ella*
- *el educador interpreta la respuesta del menor y reafirma o no las expectativas*
- *el menor percibe sus propias acciones.*

López y Costa (1994a), en este mismo sentido, consideran que un obstáculo en la comunicación entre educador y educando es la existencia de *etiquetas*. Es decir, en el hecho que el educador, a priori, espere que el educando se comporte de cierta manera negativa.

#### *8.3.3.3.- La planificación*

Bueno plantea que la planificación de las metas actúa como un elemento motivador a la acción. Pero para ello se deben cumplir unas condiciones:

- **Contenido de la meta:** ha de ser específico y desafiante en su justa medida, evitando metas ambiguas. Se tiene que especificar el que y el cuando se debe conseguir.
- **Compromiso del sujeto:** cuanto más se ha implicado el educando den la meta, mas decidido está a alcanzar y más persiste ante dificultades. La implicación se consigue si los sujetos han propuesto las metas y no son solo los educadores los que deciden que hacer. Esto tiene que ver con el sentimiento de autonomía anteriormente mencionados. En los casos en que la planificación no la

pueda hacer el sujeto, se deberá, como mínimo, explicar el máximo posible las decisiones.

- La retroalimentación: cumple un papel importante en el logro de la meta durante el proceso, ya que explicar al sujeto de la consecución o no de las metas y el porque, ayuda elevar su motivación.

Si bien Bueno habla de la planificación de metas y de la necesidad de implicar al sujeto en la definición de éstas, otros autores (Lletjós y otros, 1995) se plantean el acuerdo de objetivos y el acuerdo de actividades como una estrategia metodológica indispensable para el trabajo con adolescentes en situación de desamparo. Estos pactos se harán hasta donde sea posible, para potenciar la asunción de responsabilidades, sentar las bases de la autonomía y del propio conocimiento, así como para enseñar una forma realista y racional de afrontar los problemas.

Todo ello conduce a que el niño, adolescente o adulto afronte problemas racionalmente, con realismo, a que conozca sus límites, a ser más autónomo, a mejorar su autoimagen y en definitiva a que esté más motivado a introducir cambios en su vida.

Desde la literatura del maltrato infantil, también se plantean como ventajosas para implicar a la familia en su propio proceso de cambio, la planificación conjunta. Entre otras, López (y otros) destaca las siguientes ventajas de la programación de las actuaciones en los casos de protección infantil (1995:121):

- El menor y la familia observan y se sienten más implicados en un procedimiento sistemático de enfrentarse a los problemas.

- Ayuda a valorar los riesgos y minimizar las consecuencias no previstas.

- Ayuda a hacer una valoración tanto a los clientes como a los técnicos sobre los progresos y el éxito de la intervención.

Sánchez Redondo (1996:267) considera que la negociación y la participación de los padres y de los niños en la toma de decisiones es un aspecto básico para aumentar el factor de éxito en la intervención en casos de maltrato, ya que tiene influencia directa en la motivación por el cambio y la conciencia del problema. Su propuesta es que se hagan acuerdos escritos con los padres, en los que se incluya<sup>23</sup>:

- Compromisos personalizados.
- Compromisos factibles y concretos.
- Plazos cortos de tiempo.
- Las partes deben entender muy bien lo que significa cada compromiso.
- Compromisos negociados y voluntariamente aceptados.
- Todas las personas implicadas deben firmar y tener un ejemplar.

---

<sup>23</sup> El autor incluye tres características más relacionadas a casos en que se produce separación del menor de su núcleo parental, que no son aplicables a intervenciones con infancia en situación de riesgo social desde su medio natural.

- Debe figurar fecha de revisión.
- Deben figurar los recursos de la administración que se ponen a su alcance.

### **8.3.4.- Los recursos**

La intervención didáctica en casos de infancia en situación de riesgo social en el propio medio, se basa en la utilización de recursos normalizados que se encuentran en el entorno más próximo del niño y de la familia, y en recursos especializados en el tratamiento de problemas específicos de éstos. Igualmente, el recorrido teórico sobre los recursos más adecuados debe referirse a recursos para los padres, para los niños y para la familia en su conjunto, desde la literatura sobre inadaptación social y sobre la prevención de situaciones de maltrato infantil.

Así, desde la literatura sobre la prevención del maltrato infantil, Sánchez Redondo, J.M.(1996) cita los siguientes recursos como los de máxima eficacia preventiva:

- Ayuda económica, acceso a la vivienda y a los otros servicios sanitarios.
- Trabajo educativo con lo niños con problemas de conducta.
- Utilización de educadores en el domicilio que ayuden a la familia a abordar sus diversas necesidades.
- Escuelas de padres.
- Ayuda a domicilio en tareas domésticas.



- Centros de día para niños, ya sea en edad preescolar, o en tiempo extraescolar para los escolarizados.

- Programas de estimulación infantil para niños con dificultades en el desarrollo.

- Servicios de atención en situaciones de crisis.

- Grupos terapéuticos para los padres, ya sean para toxicómanos, personas con problemas de salud mental o con problemas de interacción social.

López y otros (1995b:123) consideran que cada recursos se tiene que aplicar en unas determinadas condiciones:

- Consejo individual: cuando existen dificultades en los padres que les impiden incorporarse a grupos (estado emocional, dificultades de relación,...).

- Grupos de apoyo o autoayuda: para personas con bajo apoyo social y/o dificultades de relación y/o deficiencias en la socialización.

- Consejo de pareja y/o de familia: si estas relaciones son insatisfactorias, conflictivas, difusas problemáticas,...

- Grupos de entrenamiento de habilidades parentales: si existen carencias en este sentido y la motivación de los padres es adecuada.

- Ayuda de un educador familiar, ayuda a domicilio, visitador entrenado o paraprofesionales: si necesita apoyo social no

amenazante, supervisión próxima, compañía, ánimo, o si se pueden beneficiar de un modelado.

- Centro de día o servicio: si el niño necesita atención especial, si no los padres no disponen de tiempo ...
- Acogimiento en centro o familias: si el niño está en peligro.
- Otros servicios no específicos de protección: recursos comunitarios de salud mental, educativos, ayudas económicas, orientación legal, ocio y tiempo libre,...

Éstas y otras aportaciones desde la intervención y prevención del maltrato infantil (Arruabarrena, M.I. y De Paul, J.,1994,1995; Arruabarrena, M.I.,1996c; Boutin, G. & Durning, P.,1997; Ansó, 1990; Panchón, 1995;) , nos aproximan a los recursos que ayudan a los padres a ejercer mejor sus funciones paternas y educativas. Desde un punto de vista educativo y preventivo, sin infravalorar aquellos recursos de carácter asistencial que compensan ciertas deficiencias de las familias, se pueden llegar a las siguientes conclusiones:

1.- Son de mayor eficacia preventiva aquellas situaciones en que los padres se incorporan a un grupo, bien educativo o bien de autoayuda. En éstos se pueden trabajar habilidades parentales, de interacción con los hijos, de manejo del hogar, de cuidado de los hijos, de problemas educativos,...Y, a la vez, son fuente de relaciones sociales, de apoyos social, de creación de dinámicas grupales,...

2.- Las intervenciones dirigidas a reforzar el sistema informal de apoyo social a los padres a través de su incorporación a grupos, de voluntarios, de incorporación a asociaciones de ocio,... también se

consideran altamente efectivas para la prevención de situaciones de riesgo.

3.- Los educadores familiares sirven de modelo, dan apoyo emocional y enseñan contenidos, es una de las figuras profesionales que mejor se introduce en la dinámica familiar y mejor pueden trabajar cambios procedimentales y actitudinales.

Al respecto de los recursos utilizados para la intervención con los niños, Vega (1994), desde el enfoque general de la pedagogía de los inadaptados sociales hace una síntesis recogiendo aquellos recursos para la intervención en el medio y aquellos otros que se utilizan al producirse separación del niño de su núcleo parental; a continuación se describen aquellos que permiten una atención en el propio medio familiar del niño, desde las actuaciones socio-educativas de los servicios sociales de atención primaria:

- Equipos de asesoramiento psicopedagógico: grupos interdisciplinarios que trabajan para la prevención, detección, valoración y seguimiento de la problemática educativa y escolar de casos individuales de las escuelas.
- Aulas taller: centros que tienen como objetivo servir de puente entre la escuela y los aprendizajes profesionales o la ocupación laboral, para los menores que han dejado la escuela sin haber conseguido el Graduado Escolar<sup>24</sup>. Se

---

<sup>24</sup> A pesar de que con la Reforma Educativa estas aulas tienen que desaparecer, de momento se mantiene su existencia.

trabaja la adquisición de hábitos, la capacidad de convivencia, la participación en grupo, la autonomía, la responsabilidad y, en definitiva, la socialización. Suelen estar integradas en un barrio y coordinadas con los servicios sociales.

- Escuelas taller: Son centros de formación y promoción del empleo para los jóvenes, que reciben una formación que les capacita para la recuperación del patrimonio monumental o medioambiental de la localidad donde se asienta la escuela. La metodología didáctica se basa en la combinación de clases teóricas y talleres prácticos, y se hace un seguimiento individualizado de cada alumno.
- Pretalleres: Es una aproximación a la profesionalización pero a largo plazo; a través de actividades de carpintería, cerámica, electricidad,... se quieren consolidar una serie de hábitos que servirán de punto de desarrollo de la persona en un medio social.
- Centros de día: son centros que recogen a niños de entre cinco y dieciséis años que están sin escolarizar, que ya han terminado la escolaridad, que no asisten regularmente a la escuela o que sus padres no se ocupan adecuadamente. Desde estos centros se trabajan la siguientes dimensiones: niño, familia, escuela, trabajo y barrio. Para González, Guasch y Ponce (1995b) dentro de los centros diurnos se encuentran los centros abiertos y los pretalleres.

- Pretalleres: Es una aproximación a la profesionalización pero a largo plazo; a través de actividades de carpintería, cerámica, electricidad,... se quieren consolidar una serie de hábitos que servirán de punto de desarrollo de la persona en un medio social. Para González, Guasch y Ponce (1995b:251) son equipamientos sociales pensados para chicos entre doce y dieciséis años que presentan una fuerte problemática de fracaso escolar, rechazo a la escuela, problemáticas de comportamiento o familiares.
- Los centros abiertos: son un equipamiento social diurno pensado para chicos de edades entre seis y dieciséis años, que tienen dificultades sociofamiliares y /o psicosociales.(González, Guasch y Ponce 1995b:249). Estos centros son una institución puente entre el sujeto y la red social comunitaria, tienen un enfoque preventivo y se constituye como una institución referencial, realizando talleres para la formación prelaboral, dando refuerzo escolar y haciendo actividades de tiempo libre. Están abiertos en horario escolar y durante el tiempo libre (Quintana, 1988).
- Los centros de tiempo libre: son centros que ofrecen alternativas constructivas en la concepción y la utilización del tiempo libre, a través de actividades como biblioteca, juegos, talleres, teatro, revista, ...

Los recursos destinados a la prevención de la inadaptación social y por lo tanto utilizables en la intervención con la infancia en situación de riesgo social, se distribuyen en dos necesidades: compensar las dificultades de la

escolarización que puedan tener estos niños, y ocupar de forma adecuada el tiempo libre.

#### **8.4.- LA EVALUACIÓN**

La evaluación de la intervenciones socioeducativas con los inadaptados sociales, y en el ámbito social en general, tiene muy poca tradición en nuestro país:

- La escasa tradición de evaluar las intervenciones socioeducativas se debe a que éstas se han limitado a los casos en que se tenía que determinar la rentabilidad económica o política. (González y otros, 1995d:299); con ellos se consigue que la evaluación se identifique con control (Ayerbe, 1996a:375).

- Esta escasa tradición también está relacionada con el hecho que muchos programas sociales responden a continuos estados de urgencia, que piden soluciones inmediatas. La gravedad y la urgencia hace que aspectos evaluativos queden en un segundo término, derivando en la poca exigencia de calidad (Ayerbe, 1996a:374). Por contra, el hecho que los resultados de las acciones socioeducativas sean a largo plazo, no facilita esta evaluación (González y otros, 1995d:299).

- El esfuerzo planificador que se ha dado en los últimos años, ha dejado en un segundo plano la evaluación; es ahora cuando se comienza a sentir la necesidad de evaluar (Ayerbe, 1996a:373).

- La falta de formación de los profesionales ha implicado una falta de conocimientos en como abordar la tarea educativa (González y otros, 1995d:299).

Sin embargo, compartida la necesidad de evaluar dichas intervenciones, diferentes autores proponen las siguientes orientaciones aplicables a las intervenciones individualizadas con la infancia en situación de riesgo social:

- Superar la concepción que la evaluación solo se debe realizar al final para ver si los objetivos coinciden con los resultados; interesarse más por el proceso, como se da y porque. Convertir la evaluación en parte del proceso educativo, que lo acompaña durante todos sus momentos, y dejar de considerarla como una práctica exterior al sistema (Gimeno y Pérez, 1983; De la Torre, 1993; Amorós, 1993).

- Superar la concepción de que solo se puede evaluar al usuario; también son evaluables las estrategias, el educador, como elemento planificador, dinamizador y orientador, y los programas. La evaluación debe llegar a todos los componentes de la intervención educativa (Rosales, 1990; Amorós, 1993; De la Torre, 1993; Ayerbe, 1996a).

- La evaluación no es solo un instrumento de control y de sanción al usuario; no es un elemento para pedirle explicaciones sino para evaluar sus mejoras y para estimularlo a hacerlo mejor. No debe provocar sentimientos autodefensivos e inhibidos. (Amorós, 1993).

#### **8.4.1.- Modalidades de evaluación según el momento**

Los momentos en que se da la evaluación suelen ser clasificados en tres: inicial, procesual y final.

La evaluación inicial ha sido tratada anteriormente de forma más extensa; respecto a la evaluación que se hace durante el proceso, Amorós

(1993) la define como la que acompaña todo el proceso de intervención, y en la cual se apoyan todas las decisiones que afectan al desarrollo del plan de trabajo. Es la que permite modificar la planificación, en función de como se desarrolla el momento interactivo. Según este mismo autor, esta evaluación debe responder a las siguientes cuestiones:

1.- En que medida se está llevando a cabo el plan de trabajo establecido en la fase inicial; cuales son los problemas o limitaciones que está condicionando su ejecución.

2.- Que reorientaciones o modificaciones se tiene que hacer sobre lo planificado, para hacer más efectiva la intervención. En ello incluye la modificación de estrategias, de objetivos, de temporalización,...

3.- Cual es el nivel de progreso y las posibles razones de ello.

4.- Como y en que medida se producen los cambios deseados en el sujeto (González y otros, 1995c:288).

La evaluación final de las intervenciones individualizadas en el ámbito social tiene un como objetivo valorar los progresos del sujeto y de los elementos participantes en la intervención, con el fin de proporcionar orientaciones y perspectivas sobre las posibles líneas de futuro; la devolución de esta información a la familia y al sujeto se considera importante y necesaria (González, Guasch y Ponce, 1995c:289; Amorós, 1993:55).



### 8.4.2.- Las técnicas de evaluación.

La técnicas o los instrumentos utilizados para la evaluación de la intervenciones individualizadas son de tres tipos: técnicas de observación, la entrevista y el análisis documental.(Amorós,1993; González, Guasch y Ponce, 1995d). Igualmente, desde la literatura del maltrato infantil, se propone que la evaluación de situaciones de desprotección infantil se haga en base a entrevistas a los padres y a los niños, a través de la observación y a través de fuentes indirectas como el análisis documental (Arruabarrena, 1996b).

La entrevista es un instrumento para recoger información de muy diversos ámbitos relacionados con el sujeto y se establece a partir de una relación interpersonal (González y otros, 1995c:289). Para estos autores las entrevistas pueden establecerse con el sujeto, con la familia, con ambos y/o con la familia, el sujeto y otros profesionales. Amorós (1993), en su propuesta de intervención con menores infractores en medio abierto, propone utilizar las entrevistas abiertas en los primeros contactos con los individuos, como es al realizar la evaluación inicial; y las entrevistas estructuradas para la evaluación formativa y sumativa, focalizandola en aquellos aspectos que interesan al educador.

Una fase fundamental de las entrevistas es el registro posterior de éstas; para González, Guasch y Ponce (1995c) y Costa y López (1994a), el registro de los mensajes verbales y no verbales que envían la familia y el niño o adolescente, facilitará la posterior reflexión. Este registro debería recoger y ser (González, Guasch y Ponce,1995c:290):

- Indicaciones: lugar, duración, objetivo, personas, contenidos y acuerdos.

- Objetivo.
  
- Detallista.
  
- Equilibrados entre lo excesivamente anecdótico y lo excesivamente sintético.

La observación intencionada de la conducta del niño, adolescente o de los padres, debería ser participante, natural y espontánea; para Amorós (1993) la observación puede ser asistemática utilizando registros abiertos y narrativos, y sistematizada, utilizando la identificación previa de las conductas a observar y registrar. Las técnicas de observación que propone son los diarios de campo, los registros de incidencia y las escalas y listas de observación.

Por último, el análisis documental consiste en la lectura y el análisis del contenido de informes y documentos sobre el menor, el adolescente y/o la familia que llegan de otros profesionales.

**BLOQUE IV: EL EDUCADOR SOCIAL**

**9.- ACTUAL FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL**

9.1.- Ámbitos de intervención del educador social

9.2.- Las funciones del educador social

9.3.- Las capacidades del educador social

**10.- LOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y PROFESIONALES DE LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL**

10.1.- El animador sociocultural

10.2.- El educador especializado

10.2.1.- Definición, funciones y contextos de intervención

10.2.2.- Problemáticas del educador social especializado

10.2.3.- El educador de calle, el educador de medio abierto: una figura profesional de educación especializada

**11.- EL EDUCADOR SOCIAL DE LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA**

## **9.- LA ACTUAL FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL**

El término educador social hace referencia a la titulación universitaria de reciente creación, siendo en el año 1995 cuando sale la primera promoción de Diplomados en Educación Social.

La creación de estos nuevos estudios supuso un esfuerzo previo y amplio número de debates, jornadas, seminarios... entre las autoridades universitarias, las administraciones y las asociaciones de profesionales que, hasta ese momento, habían dado respuestas divergentes a una necesidad social creciente como es la educación social. Es el Real Decreto 1420/1991 el que establece de forma definitiva el perfil profesional al cual se orientará la nueva diplomatura de educación social en el cual se abarcan diferentes figuras profesionales que, muchas veces en situaciones precarias, ya existían: animadores socioculturales, educadores de calle, educadores de adultos, educadores de tiempo libre,...

En este proceso histórico, todavía no finalizado, la consolidación de la titulación universitaria juega un importante papel en el reconocimiento social de esta profesión, así como en el avance de un corpus teórico-práctico propio y un aval para el estatus socioeconómico de los profesionales de la educación social. La existencia de esta titulación ha supuesto el inicio de una nueva etapa en la que se está haciendo un esfuerzo teórico, patente en la producción bibliográfica sobre la figura del educador social, para redefinir las diferentes figuras profesionales y enclavarlas en el marco de la titulación, sin olvidar su carácter dinámico.

Teniendo en cuenta este marco de reflexión pre y post titulación, que ha generado numerosas definiciones del mismo término, se puede definir al educador social como un nuevo perfil profesional, *técnico de la intervención socioeducativa preparado para el trabajo con población que presenta necesidades específicas, formado en el estilo y métodos de la animación y con sólida formación de base que le permita una capacidad de adaptación a nuevos programas o a nuevas formas o ámbitos de intervención.* (Armengol, 1995:17). Cabe remarcar, en esta o cualquier otra definición, el carácter educativo de la intervención del educador social y el ámbito social de su trabajo, como sus dos ejes fundamentales (Petrus, 1993).

### **9.1.- ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL**

Según las directrices del Real Decreto el educador social puede intervenir en:

- Educación no formal.
- Educación de adultos.
- Inserción social de personas desadaptadas o con minusvalías.
- Acción socioeducativa.

Esta amplia definición recoge los diferentes campos de intervención, tradicionalmente señalados como la educación especializada, la animación sociocultural y la educación de adultos. Petrus (1994:55) da un pormenorizada relación de los puestos de trabajo que se pueden relacionar con cada una de estas subespecialidades y que suponen las salidas profesionales del Diplomado en Educación social:

1.- Educación especializada.

- En medio cerrado: centros de acogida, centros de acción educativa, centros abiertos, centros cerrados, centros semiabiertos, centros de menores, centros penitenciarios, centros postpenitenciarios, centros de madres solteras, centros para inmigrados, aulas de paso, centros sustitutorios de la familia, centros de educación compensatoria, centros de reinserción social, talleres de reinserción social, residencias para infancia y adolescencia, centros de día para la tercera edad, hospitales de día, residencias para la tercera edad, residencias de permanencia limitada, hogares funcionales, centros sanitarios asistidos, centros sanitarios de larga estancia, centros para diabéticos, instituciones diversas,...

- En medio abierto: educadores de calle, delegados de asistencia al menor, desarrollo comunitario, servicios sociales de base en medio abierto..

- Servicios de atención primaria: equipos de asesoramiento, servicios de atención especializada a domicilio.

- Drogodependencias: centros especializados para el tratamiento de drogodependencias, equipos de atención externa.

- Programas de pronta detección.

- Equipos sociopedagógicos municipales.

- Concejalías de juventud y deporte, educación ambiental,...

## 2.- Educación de adultos.

Escuelas de adultos, educación básica de adultos, escuelas de adultos y de animación socioeconómica, centros de trabajo, colectivos laborales, centros de formación profesional adaptada, servicios de ocupación laboral juvenil, centros fijos del INEM, centros móviles del INEM, centros ocupacionales del INEM, planes de ocupación, servicio de transición a la vida activa, agentes de desarrollo local, programas de desarrollo comunitario, centros de prevención, pre-talleres ocupacionales, pre-talleres, centros ocupacionales, talleres protegidos, talleres de trabajo y de reinserción social, programa de educación ambiental comunitaria, etc.

## 3.- Animación sociocultural.

Centros de ocio y tiempo libre, clubes de ocio, colonias de verano, casa de colonias, albergues, campos de trabajo, ludotecas, bibliotecas infantiles y juveniles, museos, centros cívicos, servicios de barrio, programas socioculturales, agentes de desarrollo local, programas extra-escolares en escuelas e institutos, centros especiales para el tratamiento de drogodependencias, equipos de atención externa para el tratamiento de problemas de toxicomanías, programas de promoción, organización y desarrollo comunitario, centros penitenciarios para jóvenes, instituciones penitenciarias, escuelas de adultos y de animación sociocultural, centros



sanitarios de larga estancia, concejalías de cultura de los Ayuntamientos, concejalías de juventud y deporte de los Ayuntamientos, programas de educación ambiental comunitaria, etc.

De forma más global, el mismo autor afirma que el educador social (Petrus, 1993:207):

- a) *Realiza tres tipos de acción social: primaria, secundaria y terciaria.*
- b) *Con población normalizada, con población en riesgo y con población inadaptada y marginada.*
- c) *En equipamientos, instituciones y centros, que a su vez pueden ser abiertos, semiabiertos y cerrados.*
- d) *En centros, en el medio abierto o en instituciones, así como en programas de intervención que pueden ser públicos y privados.*

## **9.2.- LAS FUNCIONES DEL EDUCADOR SOCIAL**

Independientemente del ámbito en el que el educador desarrolle sus intervenciones educativas, parece claro que las funciones que tienen que desarrollar deben estar directamente relacionadas con su capacidad educadora. De esta manera, ya en la Jornadas sobre la formación de Educadores y Agentes socioculturales en 1988, se planteaba la necesidad que la formación de los futuros educadores sociales debería capacitarlos en:

- Conocer el entorno en el que desarrollen su intervención.
- Conocer el educando, en su dimensión individual y grupal.
- Planificar la intervención, partiendo de un análisis de la realidad.
- Intervenir funcionalmente para llevar a cabo la tarea.

Por lo tanto, el educador social tiene tres funciones básicas, diacrónicamente relacionadas, como son conocer, planificar e intervenir; siempre desarrolladas en contextos sociales y con objetivos claramente educativos que pretendan mejorar el desarrollo integral de la persona.

Este enfoque educativo, condición sin equanum de las intervenciones del educador social, se refleja en las finalidades de su intervención que Armengol (1995) resume en dos:

- Ayudar a los procesos de socialización o de inserción o la prevención de situaciones de marginación.
- Promocionar la cohesión social o el desarrollo cultural o sociocultural de grupos, colectivos o territorios.

Desde una perspectiva más detallada, las funciones educativas que se le han asignado al educador social son (DD.AA.; 1988):

- 1.- Relación educativa.
- 2.- Relación reeducativa o terapeutica.

- 3.- Promoción de actividades.
- 4.- Organización de la vida cotidiana.
- 5.- Enseñanza de contenidos y habilidades.
- 6.- Animación de dinámicas grupales.
- 7.- Información y asesoramiento.
- 8.- Relación con instituciones y grupos..

### **9.3.- LAS CAPACIDADES DEL EDUCADOR SOCIAL**

Uno de los aspectos más controvertidos en la definición de esta nueva figura, que aglutina a las antiguas figuras profesionales que se han venido dedicando a la educación social, es la reflexión en torno a las capacidades personales que se deben reunir para poder ejercer adecuadamente la profesión.

Petrus (1993; 1994) hace un interesante listado que sintetiza cuales deberían ser esas capacidades:

- 1.- Madurez personal y equilibrio personal.
- 2.- Capacidad crítica y creativa.
- 3.- Conocimiento del entorno.
- 4.- Conocimiento del educando.

- 5.- Capacidad de relacionarse funcionalmente con el usuario.
- 6.- Capacidad de trabajo en equipo.
- 7.- Capacidad gestora y de planificación de actividades sociales.
- 8.- Capacidad y competencia psicopedagógica.

## 10.- LOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y PROFESIONALES DE LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

Como ya se ha mencionado bajo la titulación universitaria de Diplomado en Educación Social se ha querido englobar una realidad profesional dispersa con un elemento en común: la educación social. Los profesionales que se han venido dedicando a este menester son dispares y numerosos; la nueva titulación nace con la intención de dar una formación universitaria para poder ejercer todos estas profesiones, las cuales pueden quedar clasificadas en tres grandes bloques: animación sociocultural, educación especializada y educación de adultos.

Ayerbe (1994b:138) justifica con los siguientes motivos el hecho de reunir realidades tan dispares bajo la misma diplomatura universitaria:

- Todas ellas tienen contacto con necesidades y problemas sociales, atención a situaciones de precariedad y/o de marginación, dando un enfoque educativo, relacional y con instrumentos procesuales parecidos.

- Comparten planteamientos preventivos y comunitarios, de los educadores especializados, con los planteamientos relacionales, educativos y de promoción social de los animadores socioculturales. Por lo tanto un acercamiento de la educación y la animación.

- También existen razones pragmáticas: racionalización de recursos públicos, optimización de los recursos, mayor prestación, demandas parecidas, reconocimiento social y de títulos,...

A continuación se resumen las principales características del animador sociocultural y, más pormenorizadamente, las del educador especializado, ya que son las dos figuras de referencia que interesan a esta tesis.

### **10.1.- EL ANIMADOR SOCIOCULTURAL**

El animador sociocultural es una figura profesional que se ha venido dedicando a promocionar y catalizar procesos de transformación social desde la pedagogía participativa, con el claro objetivo de favorecer la creación de espíritus críticos y activos en individuos y colectividades.

La dedicación del educador social al ámbito de la animación sociocultural está justificada cuando se utiliza como instrumento de transformación social, y cuando impulsa el carácter comunitario de la intervención social. *Si, en general, el trabajo social se define en función de actividades que efectúa la sociedad sobre sí misma, a través de los Servicios Sociales y agentes concretos, para paliar o erradicar carencias, se puede considerar que la Animación Sociocultural es, también, una forma de trabajo social, y el animador un trabajador social, y como trabaja desde presupuestos y estrategias educativas, no cabe duda que debe ser considerado como educador social.* (Escarbajal, 1993:81).

Las funciones del educador social que se dedica al ámbito de la animación sociocultural deben ser básicamente las de apoyar las iniciativas sociales, dejando que la comunidad y los grupos sean los protagonistas de la

acción. Concretamente, el animador sociocultural de barrio debería encargarse de (Viche, 1986):

- Facilitar el desarrollo de los procesos de intervención.
- Informar.
- Favorecer la creación de grupos, su organización y dinámica.
- Impulsar las actividades de esos grupos.
- Potenciar la intercomunicación grupal y la acción conjunta.
- Favorecer el asociacionismo.

Desde un punto de vista más global y haciendo referencia a las funciones y los objetivos que debe desarrollar un animador como educador social se resaltan las siguientes:

- Conocer la realidad en todas sus manifestaciones.
- Estimular e informar par conseguir una intercomunicación, un sentido crítico y iniciativas sociales.
- Dinamizar a los grupos para hacer programas de autodesarrollo, críticos y solidarios. (De la Riva, 1988).
- Promover actividades relacionantes.
- Dinamizar grupos y colectivos.

- Favorecer la relación y participación en la vida grupal y de la sociedad.
  
- Gestionar y establecer actividades educativas (Petrus, 1993).

En las Jornadas sobre la formación de educadores y agentes socioculturales de 1988, se ordenaban todas estas funciones, y algunas más de la siguiente forma:

a.-Funciones de conocimiento de la realidad física y humana donde actúa.

b.-Funciones de planteamiento de la intervención, ya sea programas globales, ya sea proyectos de actividades concretas.

c.-Funciones de intervención sobre el conjunto del territorio o sobre pequeños grupos de acción y sobre el conjunto del territorio:

- En los grupos de acción: poner en contacto a personas, motivar procesos de grupo, ayudar a los grupos a estructurarse y organizarse (organización, animación de la vida de grupo, animación de las actividades, relación personal, gestión de equipamientos,...).

- En el territorio: gestión de programas globales o actividades concretas, difusión de iniciativas, de información y de asesoramiento, promoción de iniciativas, relación con instituciones actividades y grupos,...



Entre las capacidades que debe tener el educador social que se dedique a este campo de acción socioeducativa, Petrus (1993:191) destaca *ser una persona comprometida socialmente, con cierta capacidad de liderazgo, pragmática frente a la realización de los programas, capacitada para establecer un fácil contrato con los usuarios de las ofertas que procedan de los programas de animación sociocultural, al tiempo que deberá motivarlos para que participen en la organización de sus propios procesos de relación grupal y para que aprendan a estructurarse. De ahí que este profesional deba estar especialmente preparado para las actividades dinamizadoras, organizativas y de animación de la vida en grupo, sin olvidar, por supuesto, un perfecto conocimiento de la gestión y organización de los equipamientos.*

## **10.2.- EL EDUCADOR ESPECIALIZADO**

El educador especializado se viene definiendo como aquel profesional de la educación que se dedica a intervenir en procesos de inadaptación social, de marginación social y de situaciones de riesgo social. Surge en y para un cambio de paradigma en torno al fenómeno de la inadaptación social, introduciendo de forma definitiva el componente educativo en la intervención social.

La definición del concepto de inadaptación social y las consecuentes maneras de abordarlo han sufrido unos cambios considerables a lo largo de la historia. Desde un primer modelo represivo en el que el tratamiento de las personas marginadas o inadaptadas se basaba en su institucionalización, se pasa a otro modelo en el que, si bien se mantiene la idea de que la génesis del problema está en el individuo, se van introduciendo cambios en su tratamiento, considerando que se podía pasar

del *vigilar* a el *educar*. Se trata del modelo médico el cual, a través de importantes aportaciones del mundo de la psicología, va dando más importancia a la relación personal con el sujeto, al respeto de sus derechos,...Es en este momento en el que surge la figura del educador especializado: *se empieza a hacer una distinción (...) hace falta sustituir las personas que los cuidan, los vigilan, etc., por personas que pueden favorecer posesos de educación. Son muy importantes las aportaciones de profesionales de la medicina y la psiquiatría en este campo.* (Martinell, 1995:29).

Por lo tanto, con un fuerte componente psicológico y bajo la influencia del mundo de la psiquiatra, sin una teoría propia e impregnados de términos médicos como diagnóstico, tratamiento, exploración y terapia, se inicia la historia del educador especializado. Si bien este proceso comienza después de la segunda Guerra Mundial, en la Europa de la postguerra, a España tarda más en llegar, dada su respuesta benefico-asistencial propia de los países de tradición católica, y debido también a la tardía llegada de la democracia, después de una dictadura que dificultó los procesos sociales de respuestas alternativas a las instituciones. *El encargo social se va constituyendo, poco a poco, en los periodos de la dictadura dado a las graves faltas de derechos constitucionales democráticos y su visión de los problemas sociales (..) pero la recuperación democrática y las correspondientes declaraciones constitucionales (..) permiten la consolidación de este encargo social en el proceso de pofesionalización del educador especializado.* (Martinell, 1995: 32).

Poco a poco se ha ido superando la concepción de la inadaptación social, como algo inherente al sujeto, para dar paso a una concepción centrada en la interacción inadecuada del sujeto con el medio, situando la génesis en un proceso de aprendizaje. Es en el seno de este nuevo modelo comunitario en el que se consolida definitivamente la figura del educador

especializado, ya que ante un problema de educación la respuesta también debe ser educativa; conceptos como intervención educativa, prevención o acción socioeducativa son los que se desarrollan. Como dice Núñez (1990:115) esta profesión *inscribe el trabajo de acción social en parámetros educacionales*.

Sin duda el nacimiento y posterior desarrollo de esta profesión ha venido a dar respuesta a un encargo social que ha ido creciendo. Martinell (1995) apunta los siguientes elementos que configuraron el encargo social:

- Aumento del grado de elaboración y de sistematización del campo conceptual de referencia: la educación especial.
- Aumento de la sensibilización cívica respecto a la problemática social de la inadaptación y la marginación social, especialmente en sectores capaces de crear opiniones a favor de la intervención social.
- Creación y divulgación de las finalidades sociales en un marco geopolítico determinado: declaración internacional de derechos del Hombre, de la Infancia,.. democratización de la sociedad.
- Constitución de nuevas administraciones democráticas que permiten la ejecución de políticas sociales.

Es también significativa en la historia de esta figura profesional, la formación específica que han venido recibiendo hasta la creación de la Diplomatura de Educación Social. El primer centro de Formación de Educadores Especializados se creó en Barcelona en el año 1969; posteriormente, en los años ochenta, aparecen diversas escuelas de FP2 en algunos puntos del estado español: Valencia, Pamplona,...siendo la Escola Flor de Maig, en Barcelona, una de las más conocidas. Paralelamente, como

señala Ayerbe (1994b) las universidades organizan cursos de postgrado y cursos de especialización, y la Iglesia también crea algunas Escuelas de Educadores, con mayor tradición en el tiempo libre.

Esta formación, sin embargo, se va convirtiendo en insuficiente para los propios educadores en ejercicio. Ayerbe (1994b) señala los siguientes motivos que empujaron a pedir una titulación universitaria para desarrollar la profesión de educador especializado:

- Evolución del trabajo social hacia un carácter más comunitario: prevención, equipamientos pluridisciplinares, servicios más abiertos a la participación de los usuarios,...

- Aparición de nuevas figuras profesionales para dar respuestas educativas a los problemas sociales: educador familiar, educador de personas con minusvalías, educador de drogodependencias, educador sociolaboral,...

- Deseo de igualar la formación de los educadores a la de los asistentes sociales que desde 1981 adquiere nivel universitario.

- Necesidad de regular formativamente la figura profesional que cada vez es más numerosa y demandada.

- El trabajo multidisciplinar que se debe desarrollar en numerosas ocasiones, y en el que, a causa de su titulación, el educador no recibe el mismo reconocimiento económico y social que los otros profesionales, cuando el nivel de trabajo y de responsabilidad suele ser parecido.

- La apertura a mercados Europeos con la libre circulación de profesionales, que dejaba en desamparo a profesionales españoles por la inexistencia de una titulación de grado medio.

Todos estos motivos, han hecho que la historia del educador especializado haya pasado ha una nueva etapa, en el año 1992, cuando se incitaron los estudios de Educación Social.

### **10.2.1.- Definición, funciones y contextos de intervención**

El educador especializado es aquel que trabaja con *personas en situación de inadaptación, marginación y riesgo social*. (Ayerbe, 1996c:7). Sin embargo, como señala Núñez (1989), este consenso se ha visto precedido por firmes dificultades para poder llegar a una sola definición; problemas en cuanto al campo disciplinar en el que se inscribe, problemas en el acotamiento de la práctica del educador, problemas en referencia la identificación del educador con la situación de marginalidad en la que trabaja e intentos de definición en oposición a otros profesionales. Estos problemas relacionados con la propia historia de esta figura profesional parecen, finalmente, superados.

Múgica (1991)<sup>25</sup> caracteriza al educador especializado como aquel profesional que trabaja en la prevención y el tratamiento, así como en la promoción social, en sujetos y colectivos, y que:

---

<sup>25</sup> Citado por Ayerbe (1996a:401).

- Realiza intervenciones socioeducativas de promoción, preventivas y rehabilitadoras, lo cual significa actuar sobre personas y circunstancias sociales.
- Está integrado en un equipo de profesionales que realizan una labor coordinada y global.
- Debe articular la teoría con la práctica, favoreciendo una constante reflexión.
- Debe poseer una titulación universitaria.
- Debe poseer un conocimiento y dominio de las estrategias educativas de intervención.
- Debe poseer un status socioeconómico igual al de profesionales que realicen semejantes funciones.
- Debe poseer un reconocimiento que le permita garantizar sus intervenciones socioeducativas.

Las características del educador social especializado son, según Martinell (1995):

- El eje fundamental es la intervención educativa.
- El objeto de su actuación es la atención directa a individuos y grupos.

- Los sujetos de su acción educativa se encuentran en la situación de necesidad de intervención educativa para normalizar su relación social.

- El sujeto pide la intervención por la promoción de circulación y de autonomía social.

- El marco institucional es muy amplio y se enmarca en espacios de vida cotidiana, comunitarias o en instituciones educativas.

- Trabaja básicamente con sujetos en situación de marginación o inadaptación, o en riesgo social, pero también en la prevención inespecífica.

En referencia a las funciones que debe desarrollar un educador especializado, Múgica (citado por Ayerbe, 1996a:412) señala las siguientes:

- *Informar a la población en general de las prestaciones y características de los servicios, centros y profesionales que trabajan con sujetos de su intervención educativa.*

- *Observar contextos, actitudes, comportamientos y detectar sujetos y grupos que están en situación de riesgo o inadaptación. Recoger informaciones de los diferentes estamentos, instituciones y ámbitos que sostienen algún tipo de relación con el sujeto o grupo.*

- *Contactar con los menores, jóvenes, familias, grupos y observar y recopilar información sobre problemas, relaciones, etc, para poder adecuar la programación educativa a la realidad y momento que están viviendo.*

- *Realizar una intervención educativa con los menores, jóvenes, familias, grupos en situación de marginación o inadaptación de tal modo que se estimulen recursos de todo tipo. Se trata de planificar, programar e implementar una intervención educativa a fin de promover objetivos que potencien una progresiva maduración, una mayor inserción social, una mejor calidad de vida.*

- *Lograr una integración crítica de los sujetos en la realidad social. Para ello se motiva la reflexión, el conocimiento de los límites y posibilidades, estudio de las alternativas y búsqueda de soluciones, compartiendo, momentos y actividades.*

- *Implicar a los contextos sociales que envuelven al sujeto o grupo en el proceso educativo, en las respuestas a las necesidades y problemas que plantean. Para ello se considera al sujeto y la comunidad como agente activo de cambio, se aprovechan los recursos con que cuentan, se potencian sus aspectos positivos.*

- *Coordinar su trabajo con el de los profesionales que trabajan directa o indirectamente con los sujetos y con los recursos comunitarios utilizándolos y participando en la búsqueda de alternativas.*

- *Mediar entre sujetos educandos y las instituciones, facilitando el acceso normalizado a los recursos escolares, sociales, etc.*

- *Posibilitar alternativas aportando recursos en aquellos aspectos en que el usuario sea más deficitario.*



- *Dinamizar las relaciones de convivencia: catalizar las mismas, reforzar la dinámica convivencial, potenciar aspectos positivos.*

Finalmente, los contextos de la intervención del educador especializado son reunidos por Petrus (1993:192) en tres bloques:

- 1.- Barrio o zona social concreta.
- 2.- Núcleos institucionales habituales en nuestra sociedad: familia, asociaciones,...
- 3.- Instituciones específicas para la intervención social: centros, residencias, instituciones,...

### **10.2.2.- Problemáticas del educador social especializado**

Las características del trabajo del educador especializado, la problemática que atienden, la situación de su entorno, etc. hace que existan unos puntos en común que dificultan o condicionan su intervención educativa. Dichas problemáticas en su quehacer profesional constituyen una parte importante de su intervención, por lo que se les dedica un apartado a parte.

Núñez (1993) destaca cinco de los problemas más importantes de esta figura profesional, según el criterio de la autora:

- El trabajo con inadaptados supone, en primer lugar, realizar una evaluación correcta sobre las posibilidades educativas, ya que no todos los usuarios son susceptibles de un trabajo educativo. Se pueden quedar en lo asistencial del trabajo social, si no existe

motivación para cambiar. Este es uno de los principales problemas: la no existencia de demanda por parte de personas (adultos y niños) debido a que no sitúan en ellos mismos parte de la situación problemática que viven, con lo cual no consideran que deban cambiar.

- El objetivo general de la acción social educativa es ingreso y la circulación en redes sociales normalizadas, por lo que se debe evitar uno de los principales *vicios* del trabajo social como es la cronificación de los casos. El educador social, a través de un Proyecto educativo individualizado, debe dar un tratamiento personalizado a cada sujeto, aunque para ello utilice estrategias grupales. En este proceso, dado el objetivo general, es imprescindible que el educador disponga de una amplia gama de recursos en los que incorporar a los sujetos.

- La falta de referentes comunes que se da en las instituciones que intervienen en la inadaptación social, supone un problema para el educador social: en cada institución, al no establecer un claro referente educativo, el equipo multidisciplinar ha ido decidiendo su forma de intervenir, alejándose, en ocasiones de lo educativo.

- La contención es una de las funciones que más desarrolla el educador especializada, llegándose a convertir, él mismo en barrera de contención, aún cuando la contención no es una función educativa, sino una forma de posponer el cambio del sujeto. Ello es debido, fundamentalmente, a la falta de redes de derivación y a la formación inadecuada e insuficiente de los profesionales.

- El queme del profesional que trabaja en atención directa con los sujetos inadaptados es el último de los problemas señalados por la

autora. Para evitarlo se apunta a que las administraciones faciliten el acceso a un reciclaje continuo.

Ayerbe (1996a) señala los siguientes problemas que afectan directamente a la intervención del educador especializado:

- La reducción de presupuestos sociales, en situación de crisis económica, hace que los educadores, cuyo trabajo debe ser sostenido y prolongado para que tenga efectos, sean los primeros en verse afectados.

- La falta de adecuación de las tareas del educador con la titulación que le exigen, ya que, si bien con la Diplomatura debería estar más claro, también es cierto que en el mercado laboral se contratarán a figuras con una titulación de FP para realizar tareas de educador, ya que resultan más barato.

- Incertidumbre de los educadores ante modelos de acción socioeducativa diferentes, cuya ambigüedad se deja entrever en sus estrategias de formación, en su forma de actuar, en sus competencias, ...

- La dificultad de aunar la hiperespecialización de los educadores, y de todos los profesionales en general, con la acción social transversal que actualmente se demanda desde los principios de la acción global social y la acción social comunitaria. Es difícil que los profesionales que se autoidentifican como especialistas, realicen una acción social conjuntada y polivalente.

- Los educadores sociales no han formado parte de los cuadros directivos, lo que supone que hay una ruptura entre el profesional que realiza la intervención social directa y el que realiza la gestión social. Este fenómeno no se da en otras profesiones (maestros, militares, magistrados,..) ni tampoco en los países en los que el educador tiene una tradición formativa y un buen status.

- Problemas de coordinación entre las figuras profesionales de la acción socioeducativa que deben trabajar de forma interdisciplinar respecto a la inadaptación social. El autor constata que: existen importantes fricciones entre los profesionales de un mismo programa y entre éstos y los órganos rectores; que se dan situaciones de concurrencia de los profesionales en lugar de una coordinación; que esta dificultad ya se constata en la distribución de las Administraciones.

- En los equipos interdisciplinares se dan culturas y prácticas diferenciadas, que lleva a la existencia de estrategias y objetivos diferentes.

De forma más concreta, y basándose en un estudio etnográfico sobre educadores de medio abierto, de hogares funcionales, comunidades terapéuticas y centros de iniciación profesional, Ayerbe (1996c) relata los siguientes problemas vividos por los educadores, algunos de los cuales coinciden con los descritos por Nuñez:

- En referencia a los sujetos: falta de voluntariedad y motivación, resistencias al ingreso,...

- En referencia al persona: estabilidad, turnos, bajas, sustituciones, disponibilidad, motivación, falta de promoción, cansancio, excesivas tareas,...
- En referencia a las decisiones administrativas: inadecuación con los principios, encargos mal definidos, poca aceptación,...
- En referencia a la intervención: falta de referentes para evaluar, impotencia ante fracasos no previstos, incertidumbre en las decisiones, falta de recursos,...
- En referencia a las subvenciones: incertidumbre, falta de garantías, cercenamiento de proyectos,...
- En referencia a contextos: dificultades para trabajar con familiares, mala coordinación de los servicios,...

### **10.2.3.- El educador de calle, el educador de medio abierto: una figura profesional de educación especializada**

El educador de calle o educador de medio abierto<sup>26</sup> se puede definir como aquel profesional *cuya tarea es educativa y cuyo medio y ámbito de trabajo es la calle. La función de este colectivo consiste en detectar aquellos casos de niños, adolescentes o jóvenes con problemas de adaptación, facilitándoles recursos o alternativas que favorezcan su inserción social. (...)*

---

<sup>26</sup> Colom (1988: 130) subraya que los dos vocablos son sinónimos, perteneciendo el segundo a la terminología francesa.

*también tiene una función de sensibilizador del entorno social. (Martín, 1993:108).*

Los equipos de educadores de calle surgen en España, por primera vez a mediados de los años setenta, en Barcelona (Ayerbe, 1996a; Martín: 1993; Colom: 1988b). Su nacimiento tiene mucho que ver con el cambio de paradigma del que se ha hablado en un capítulo anterior: la necesidad de dar un tratamiento desinstitucionalizado y en el medio natural, basado en una relación humana entre el joven predelincuente o delincuente es el motivo principal que mueve a los primeros educadores de calle. La primera experiencia fue llevada a cabo en Barcelona, por el Instituto de Reinserción Social (IRES), en un barrio marginal de la ciudad.

La evolución de los educadores de calle pasa desde una situación inicial en la que eran objeto de su intervención aquellos jóvenes y adolescentes que presentaban conductas asociales, hasta otra situación en la que han ampliado su objeto a niños más pequeños para dar más importancia a la prevención. (Colom, 1988b).

Respecto a la metodología, Colom (1988b:147) describe tres tipos de estrategias:

- Individuales: entrevistas, terapias, pruebas, estudio de casos, observación y diagnóstico.
- Grupales: dinámicas de grupo y técnicas activas.
- Comunitarias: observación, encuestas, entrevistas, comunicación y participación.

El tipo de relación entre el educador y el educando refleja las características de la intervención del educador especializado en el momento de su nacimiento, influenciado por las corrientes psicológicas, especialmente del humanismo rogeriano: *el educador de calle, debe alcanzar la posesión de un talante especial en su trato con los muchachos y con la comunidad en general. (...) debe ofrecer naturalidad, confianza, empatía, amistad, preocupación verdadera por cualquier cuestión que se plantee y que afecte a los jóvenes. Debe revestirse de espontaneidad y poseer un tacto suave, de acción indirecta, cercano al laissez faire. Su intervención debe ser, pues, humana y humanista y debe buscar la aceptación de su persona por parte del grupo juvenil. Para ello, deberá ofrecer confianza y ayuda...* (Colom, 1988b:148).

En un estudio más reciente de los educadores de medio abierto se refleja cual es su situación actual fruto de una evolución en la misma forma de entender la inadaptación social y en la forma de intervenir educativamente. (Ayerbe;1996c): De dicho estudio aquí se destaca:

- Necesidad social atendida: La necesidad patente que atienden los educadores de medio abierto es la atención a jóvenes en riesgos social, la problemática sociopersonal subyacente son las relaciones con los padres, las conductas agresivas y la falta de normas y las necesidades priorizadas son la contención, la normalización, la autonomía y la conciencia social.

- Dificultades en la acción educativa: presupuestos, dureza de las situaciones, dudas entre dar estructura a las actividades y autonomía a los sujetos, dudas entre control y permisividad.

- Las funciones de los educadores: Educativas genéricas, funciones desde diseño a evaluación (programadora, evaluadora, innovadora, enseñanza académica, de técnicas y de habilidades), funciones grupales y relacionales (relación, dinámicas grupales, creación de ambiente social, trabajo en equipo) funciones organizativas (normativas, de gestión y de administración), funciones en relación a instancias externas y funciones informales (juegos relacionales y anejas a estilos personales).



## 11.- EL EDUCADOR SOCIAL DE LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA

La incorporación del educador social al trabajo social y a los servicios sociales de base fue clave para el cambio que se produjo en éstos, desde un paradigma asistencial a un paradigma educativo. Inicialmente el encargo que recibieron los educadores que estaban en los servicios sociales de base era la atención a poblaciones infantiles y juveniles en dificultad o conflicto social, para ir pasando a un nuevo encargo institucional más centrado en la prevención y en la intervención con poblaciones más infantiles, sus familias y sus entornos escolares (Reina, F.: 1996). Actualmente, cuando el desarrollo legislativo de los servicios sociales es mucho mayor, el educador social forma parte de un equipo multidisciplinar y sus funciones son más amplias que las anteriores, de tal manera que el trabajo social comunitario también forman parte de ellas. Con ello, el educador social de los servicios sociales de atención primaria deja de ser únicamente un claro educador especializado, pudiendo asumir funciones del animador sociocultural.

La realidad catalana, en la que la legislación es clara al respecto de la figura de un educador social en los equipos multiprofesionales de atención social primaria, refleja una situación heterogénea respecto al perfil del educador, lo cual es fruto de la propia historia. Los municipios reflejan realidades diferentes sobre el encargo institucional, el nivel de coordinación, la población que atienden,...de tal forma que se pueden encontrar educadores que solo realicen tareas con la infancia y educadores que intervengan educativamente con todas las edades, a nivel individualizado, grupal y comunitario.

Sin embargo, partiendo de la base que los Servicios Sociales tienen por objeto no solo la atención y abordaje de diferentes problemáticas, sino también la atención a toda la población para la mejora de su calidad de vida, autores como Reina (1996) defienden las siguientes características metodológicas comunes:

- Un estilo de trabajo caracterizado por ser proactivo y propositivo, interaccionista, capacitador, emancipador; con un relación educativa disponible, accesible, comunicativa, estimuladora,...
- Intervención a nivel individual (estimuladora de las capacidades en los individuos de autovaloración, autocontrol, de iniciativas relacion,..), a nivel grupal (favorecedora de la relación de confianza, de ayuda, de ocupación,, ), a nivel familiar (trato respetuoso, tolerancia, ...), a nivel institucional y de asociaciones, y, por último, respecto a la sociedad (divulgación de la figura técnica, racional y humana).

González, Guasch y Ponce (1995a), partiendo de la base que el educador de los servicios sociales de atención primaria centra sus intervenciones educativas en la infancia y la adolescencia y juventud, considera que sus instrumentos de trabajo son básicamente dos: él mismo a través de la relación educativa y la planificación que realiza de sus intervenciones.

Los mismos autores resumen así las funciones del educador social de los Servicios Sociales de Atención Primaria:

- detectar problemáticas familiares que inciden negativamente en el niño o el adolescente,
- coordinación con grupos y entidades para la infancia y la adolescencia,
- sensibilizar a la sociedad sobre la problemática de la infancia y la adolescencia,
- hacer el seguimiento de individuos o grupos en situación de riesgo social,
- prevenir situaciones de marginación juvenil,
- movilización de la red de servicios y coordinarlos entre ellos: familia, escuela, barrio, servicios especializados, juzgados,...

**C.- PROCESO DE  
INVESTIGACIÓN**

**BLOQUE I: PLANTEAMIENTO DE LA  
INVESTIGACIÓN**

**1.- IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA**

**2.- OBJETIVOS**

**3.- INTERROGANTES**

**4.- DISEÑO DEL ESTUDIO**

**4.1.- Revisión bibliográfica**

**4.2.- Análisis documental**

**4.3.- Estudio etnográfico**

**4.3.1.- Curso de formación permanente**

**4.3.2.- Entrevistas semiestructuradas a los educadores sociales**

**4.4.- Fase prospectiva**

## 1.- IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

El incipiente desarrollo de modelos didácticos destinados a la intervención educativa no formal en ámbitos especializados de la esfera de lo social, así como la reciente preocupación social por los problemas de la infancia que se encuentra en situación de desprotección desde la Declaración de sus Derechos, hace que los procesos didácticos para atender a la infancia desde su medio natural con el objetivo de prevenir situaciones de riesgo; no haya recibido aún, un tratamiento específico.

La intervención educativa que realizan en este sentido, los educadores sociales de atención social primaria, se encuentra con numerosos handicaps dado que no existe una contextualización de los elementos didácticos a sus necesidades, así como a las de la estructura de los servicios sociales y a las de la infancia atendida.

Por otro lado, y a nivel de desarrollo curricular, la fase interactiva del acto didáctico desarrollado por los educadores sociales, de los servicios sociales de atención primaria, con respecto a menores en riesgo social y sus familias, no se ve precedida por la preactiva y en consecuencia, tampoco se suele dar la postactiva. Existe una tendencia a pasar de los planes, programas y proyectos desarrollados a nivel institucional, a la acción, sin haber desarrollado un diseño curricular para planificarla, lo cual implica una falta de racionalidad pedagógica y didáctica.

## 2.- OBJETIVOS

Dado el planteamiento que acabamos de describir nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

A) Analizar las intervenciones educativas con menores en situación de riesgo social y sus familias por parte de los educadores de los Servicios Sociales de Atención Primaria.

a.1.- Hacer un estudio diacrónico sobre el nivel de intervención didáctica con la infancia, así como del nivel de su planificación

a.2.- Analizar, a través de un prisma sincrónico, el proceso de intervención didáctica con la infancia en situación de riesgo social, así como los subsistemas de necesidades, de objetivos, de estrategias metodológicas y de evaluación, que se recogen en la programación.

B) Estudiar la realidad contextual, institucional y epistemológica en la que se da la intervención didáctica de los educadores del Ayuntamiento de Lleida, con la infancia en situación de riesgo social.

b.1.- Describir el contexto del acto didáctico de dichos educadores.

b.2.- Detectar los problemas con que se encuentran los educadores a la hora de desarrollar las diferentes fases del acto didáctico, incidiendo en aquellos que son propios a su figura profesional..

b.3.- Contrastar con los propios educadores las dificultades analizadas.