



## **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

	<p>dificultad es la concreción de indicadores para la posterior evaluación.</p>
--	---

En un primer análisis de las respuestas al cuestionario se pueden establecer las siguientes conclusiones sobre cada uno de los temas que se abordan.

Respecto al nivel y el contenido de la planificación que en los casos de infancia desarrollan los educadores:

- La mayoría de los educadores responden que planifican todas sus intervenciones con la infancia en situación de riesgo social; sin embargo esta afirmación entra en contradicción con las respuestas que posteriormente dan sobre objetivos, actuaciones y evaluación. Por diferentes motivos, que luego analizaremos como obstáculos para planificar, no siempre se planifica las intervenciones lo cual viene a confirmar las hipótesis de Villar (1995) que denuncia el olvido de la programación como paso intermedio entre los planteamientos amplios (en este caso el proyecto EFO) y la actuación educativa, restando racionalidad pedagógica a la educación no formal.

- De las afirmaciones de los educadores se desprenden diferentes niveles de intervención educativa, lo cual constituye un condicionante para la programación. La programación se hace en aquellos casos en que existe una intervención continuada, *intensiva o semiintensiva*; en cambio las actuaciones cotidianas, la actuaciones puntuales y en general aquellas que no suponen un trabajo continuo con los niños o con sus familias no quedan plasmadas en una programación didáctica

- Respecto al contenido de la planificación no coincide con lo establecido desde los parámetros didácticos en el marco de la educación no formal para las programaciones individualizadas (objetivos, estrategias y evaluación); la mayoría de los educadores afirman plantear líneas generales de actuación, pero con dificultades de reflejar los objetivos, las actuaciones y de forma casi unánime la evaluación.

Los educadores destacan muchas ventajas del hecho de planificar sus actuaciones:

- Aumenta la eficacia y la calidad de las intervenciones.
- Obliga a reflexionar y a evaluar, coincidiendo con Antúnez (1996) que destaca la eliminación del azar y de la improvisación negativa como una de las ventajas de las programaciones.
- Ayuda a establecer prioridades y a estructurar el trabajo.
- Obliga a mejorar la coordinación entre los diferentes profesionales que intervienen en un caso, optimizando los esfuerzos de todos ellos. También señalada por Antúnez (1996) como una de las ventajas.
- Da un sentido global a las intervenciones convirtiéndose en la guía orientadora de todas las actuaciones que permite profundizar en los casos. Disminuye la sensación de *parqueo*.
- Permite trabajar con mayor tranquilidad y, por lo tanto, hacer evaluaciones no precipitadas dando el tiempo suficiente para que el caso evolucione.

De las manifestaciones de los educadores sobre los inconvenientes y los obstáculos de la planificación de sus intervenciones individualizadas con la infancia en situación de riesgo social, se deduce que tienen una mentalidad impregnada de la cultura pedagógica basada en el conductismo y defensora de la programación cerrada, con objetivos concretos y observables, así como con la actividad metodológica muy bien definida, tal y como la caracterizaron Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989). La hipótesis que puede explicar esta mentalidad que, teóricamente debería estar revisada por los movimientos didácticos posteriores, la encontramos en el hecho que los educadores que han respondido a esta encuesta, recibieron una formación inicial basada en el paradigma cuantitativo (dado su año de finalización de estudios de magisterio y trabajo social) y que posteriormente, dada la falta de curricularización en el campo de la educación no formal denunciada por Ayerbe (1996a) y González (1995c), y la falta de propuestas didácticas en el campo que nos ocupa, no les ha sido posible revisar desde un marco teórico diferente. Ello puede explicar las siguientes afirmaciones que tratan de justificar el porque no se planifica:

- Un obstáculo que justifica el bajo nivel de planificación es que durante la fase interactiva surgen situaciones nuevas, recursos nuevos,... que no se pueden prever.
- La realidad es dinámica y cambiante lo que requeriría varias planificaciones durante el proceso, ya que surgen siempre actuaciones imprevistas y complementarias. La evolución del contexto es constante.
- La relación con el usuario puede variar y por lo tanto variar también aquello que se ha planificado.



- La improvisación y el replanteamiento constante es necesario por la complejidad de los casos.

- La planificación suele *dar rigidez a los planteamientos*.

Todos estos inconvenientes planteados son, a su vez, los motivos que justifican la necesidad de hacer diseños abiertos; los mismos educadores plantean soluciones y estrategias que pueden ayudar a hacer programaciones efectivas en contextos particularmente dinámicos y complejos, con elevado grado de cambios e incertidumbres y con situaciones inesperadas e incontrolables durante el proceso, coincidiendo con la caracterización de los contextos educativos no formales que hacen autores como Gairín (1997), Villar (1995) o Ferrández (1995c). Dichos diseños deben ser suficientemente abiertos para que permita constantes reformulaciones durante el proceso, en función de la evaluación formativa tal y como se puede deducir de las palabras de los educadores. Las características de la programación en estos términos avalan la necesidad de hacer programaciones sensibles y flexibles a la variabilidad de manifestaciones fortuitas, colaterales o transferenciales que se den durante el procesos, tal y como destaca Ferrández (1995b:24).

Por otro lado, algunos otros obstáculos mencionados por los educadores:

- El propio encargo institucional del educador social: la atención individualizada a la infancia en situación de riesgo social es solo uno de los encargos del educador de atención social primaria. La multiplicidad de funciones y de tareas a desarrollar durante la jornada laboral es uno de los obstáculos vividos por estos profesionales. La atención comunitaria, a grupos, ... hace que su

dedicación, en tiempo, a la infancia sea menor de la que valorarían como necesaria: *la multiplicidad de actuaciones, la presión del día a día, el ritmo de trabajo,...*

- Otro obstáculo para planificar es la rapidez con la que se tiene que dar respuesta a muchos casos: *la premura, la urgencia, la presión de la demanda, la falta de tiempo,...*

- La cantidad de casos de infancia en situación de riesgo social también es nombrado por algún educador como un inconveniente para poder planificar las intervenciones.

Respecto a la evaluación inicial, sus fuentes de información para realizarla y el diagnóstico que establecen respecto a perfiles individuales de niños y padres en situación de riesgo social:

- Las fuentes de información a las que acuden para poder valorar el caso están relacionadas con los contextos socializadores del niño: familia, escuela, lugares de tiempo libre a los que acuda el niño, los amigos y cualquier otro profesional que interactue con el niño. Se observa por lo tanto una tendencia a recoger información, única y exclusivamente, del niño en sus facetas personales y socializadoras. Sin embargo, solo hay un educador que menciona la necesidad de recoger información también sobre la familia, tal y como proponen Amorós (1993) y González (1995d), y no hay ningún educador que mencione el entorno como información relevante. De ello se deducen dos fenómenos que se verán con más claridad en el análisis de los objetivos: el primero es que los educadores no se plantean las intervenciones tal y como salen reflejadas en el Proyecto EFO, ya que en este hay una mayor incidencia de la familia como objeto de

intervención; el segundo tiene que ver con la forma de entender la infancia en riesgo. Si la concepción es interaccionista, los entornos del niño deberían constituirse no solo como una fuente de información respecto al niño, sino como objetos sobre los que recoger información.

- Las técnicas para recoger la información son directas e indirectas: los educadores nombran la entrevista, la observación de los niños en los centros de tiempo libre gestionados por ellos y la coordinación con otros profesionales como los más comunes.

- La toma de decisiones después de realizar el diagnóstico no se ve como fases nítidamente separadas por todos los educadores. Aunque alguno de ellos afirman que con la información recogida ya pueden establecer un diagnóstico y una toma de decisiones, uno educador dice explícitamente que muchas veces *mientras haces el diagnóstico ya estas interviniendo*. Ello está relacionado con las afirmaciones de otros educadores en el sentido que el diagnóstico va cambiando conforme se interviene en el caso, lo cual implica que la planificación también cambie. Ello desvela una concepción de diagnóstico educativo como la planteada por Ayerbe (1996a): un diagnóstico que se aleja de términos estáticos y que debe acompañar todo el proceso educativo, para hacer variar los elementos didácticos.

- Uno de los educadores afirma que *la información recogida no siempre es necesaria para evaluar*, de ello se quiere interpretar que para hacer el diagnóstico educativo no es necesario recoger largas listas de información sino ver como responde el niño o el padre/la madre ante la interacción educativa, de tal manera que permita ver en que grado existen posibilidades de cambio.

- Por otro lado, uno de los educadores se refiere a la dificultad de hacer el proceso de diagnóstico en aquellos casos en que el niño llega amenazado desde su casa. Este hecho se relaciona también con el diagnóstico educativo, que debe medir la vulnerabilidad de ese niño al cambio cuando el educador le ofrece una relación educativa de calidad. Si esa interacción educativa está mediatizada por expectativas negativas, las posibilidades de reacción del niño ante el educador y lo que este le ofrece, se verán claramente influenciadas en sentido negativo.

- Dos educadores manifiestan la dificultad de intervenir en *familias y niños que no están interesados en su intervención, si estos colaboran o no*. Detrás de esta denuncia se esconde una consideración de los sujetos como individuos activos que toman sus propias decisiones y sin cuya participación difícilmente se podrán generar procesos de cambio. Ello tiene una relación directa con la evaluación de necesidades y el desfase que existe entre las necesidades normativas y las sentidas, utilizando la terminología establecida por Bradsaw. Las necesidades normativas que valora el educador ante una situación de riesgo social para la infancia y las necesidades sentidas por la familia y el propio niño que nada tiene que ver con las anteriores. Esta dificultad ya fue denunciada por Núñez (1993) o por Cusó (1995) como característica del trabajo del educador especializado y, concretamente, del trabajo del educador de atención social primaria.

Referente a los objetivos que se persiguen en los casos de infancia en situación de riesgo social:

• Los objetivos planteados por los educadores se refieren a dimensiones personales del niño y a dimensiones socializadoras de éste, refiriéndose a su interacción con sus entornos socializadores. Ello coincide con la atención a la globalidad del individuo que propone Ayerbe (1996b) a la hora de plantear los objetivos educativos con inadaptados sociales. También se observa una predominancia de aquellos objetivos referidos a cambios de actitudes, tal y como señala De la Torre (1995a) que se da en la educación no formal, al contrario que en la educación formal, junto con la ausencia de aquellos referidos a la adquisición de conocimientos. La recopilación de los objetivos nombrados es la que sigue:

1.- Dimensión personal: *valores, normas, hábitos, actitudes personales, autonomía personal, mejora de la autoestima del menor.*

2.- Dimensión socializadora: *asistencia a la escuela, ocupación del tiempo libre, formación, inserción social, recursos sociolaborales, búsqueda de trabajo.*

• Prácticamente todos los objetivos se refieren al niño; sin embargo hay educadores que también exponen alguno referido a los padres. Como se ha mencionado antes, si se entiende la situación de la infancia en situación de riesgo como aquella en que los niños inician un proceso de interacciones inadecuadas con sus entornos que les pueden llevar a la inadaptación social, parece que lo coherente es intervenir educativamente no solo con los niños, sino también en sus entornos. Por lo tanto, los objetivos referentes a los padres se plantean como necesarios si queremos mejorar su interacción con los niños; no es suficiente intervenir con una parte del *problema*. Por ello,

entre los objetivos planteados por los educadores se encuentran a faltar aquellos que se refieren al entorno: objetivos en la escuela, en los recursos de tiempo libre, en el entorno físico inmediato,...Son los objetivos de cambio social que propone Ayerbe (1996a) o De la Torre (1995a), como fundamentales en el trabajo del educador social y como parte integrante de una intervención desde el paradigma comunitario, que no focaliza la génesis de las situaciones de riesgo en los sujetos individuales o en los entornos por si solos, sino en la interacción de ambos. Desde esta reflexión los educadores plantean los siguientes objetivos referentes al entorno familiar: *Establecimiento de límites, relación padres e hijos y resolución de conflictos.*

- La poca presencia de objetivos referentes al cambio social puede tener que ver con la influencia del Case-Work y del modelo médico en las intervenciones de los educadores sociales: son intervenciones que aún se focalizan en objetivos y trabajo individuales para conseguir que el sujeto se adapte a una sociedad que se entiende como estática. Se focalizan los objetivos a variables de los individuos y no de sus entornos.

- El equilibrio entre una tradición asistencial en los servicios sociales de atención primaria, de beneficencia con la infancia y los renovados planteamientos comunitarios,, provoca que también se planteen objetivos que tienen más que ver con los primeros planteamientos que con lo educativo: *cubrir necesidades básicas (alimentación, higiene,...)*. Sin querer afirmar que las prestaciones asistenciales deban desaparecer por completo, si que se puede cuestionar si este tipo de objetivos deben ser tarea del educador, aún cuanto no sean en ningún caso educativos. Núñez (1993), al plantear

el diagnóstico educativo y la revisión de las necesidades de sujetos inadaptados sociales, ya plantea que en ocasiones el trabajo educativo no será posible y que las intervenciones deberán quedarse en lo asistencial. Sin embargo, al crear relaciones de dependencia entre las familias y los servicios sociales se puede llegar a otro de los problemas mencionado por uno de los educadores que limitan sus intervenciones: la cronificación de casos (*vicios de los usuarios*). Todo ello entra en contradicción con las finalidades de autonomía e integración que persigue la intervención desde planteamientos comunitarios o educativos.

El análisis de las respuestas referentes a las actuaciones da lugar a las siguientes conclusiones:

- Las actuaciones que más se repiten en las respuestas de los educadores son: *soporte, orientación, contención, derivación y seguimiento*. Las tres últimas requieren una reflexión por separado.
- La contención es una de las funciones que más desarrolla el educador especializado, tal y como destaca Núñez (1993). Sin embargo, el hecho que educadores sociales de atención social primaria, figuras teóricamente adecuadas para prevenir situaciones de riesgo, deban constituirse como *muros de contención* para que una situación familiar no se desborde, se convierte en algo poco ortodoxo. En primer lugar, no supone un trabajo educativo, ya que no se trabaja un cambio en el niño o en el padre sino que es estabilizar para que el cambio no sea perjudicial. Y en segundo lugar supone la asunción, por parte de una figura profesional, de una inadecuada red de derivación hacia servicios especializados. El concepto de *parqueo*, utilizado por los educadores en varias de las encuestas, tiene relación

con este hecho: El profesional vive la sensación de trabajar poniendo parches en las familias, para evitar que se desborden, y no de hacer un trabajo educativo progresivo.

- La derivación a otros recursos normalizados o a recursos especializados es una de las funciones que tiene más sentido en el educador de atención social primaria desde un punto de vista de trabajo social comunitario. Si la infancia en riesgo social es aquella que tienen una interacción adecuada con su medio familiar, su medio escolar y su medio social en general, la educación y la prevención deben ir encaminadas a facilitar que la integración de esos niños sea mejor. Así, una de las funciones del educador social es velar que esa integración y socialización sea correcta, ofreciendo al niño y a los padres posibilidades de acceso a recursos adecuados a sus necesidades y/o prepararlos para que su integración a éstos no sea, de nuevo, desajustada. La derivación es una de las tareas del educador y su función es intervenir en el individuo y en el recurso para que su interacción sea adecuada, así como velar para que su puesta en contacto sea en el momento adecuado.

- El seguimiento, relacionado con lo anterior, se refiere a la fase en que el educador ya se ha planteado un plan de trabajo con la familia y se dedica a comprobar de forma periódica, mediante observación directa o entrevistas con profesionales que trabajan directamente con ellos, si los objetivos se van cumpliendo y si la interacción de los sujetos con los recursos a los que ha derivado es correcta.

- Las actividades y técnicas más repetidas: *entrevistas con los niños, entrevistas con los padres, coordinación con otros profesionales,*



los grupos educativos, los proyectos para grupos específicos, visitas a domicilio, recursos del entorno, recursos de tiempo libre y recursos escolares. Por lo tanto, la intervención didáctica con los perfiles individuales de infancia en situación de riesgo social se basa en la utilización de recursos normalizados del entorno del niño y de sus padres, y en entrevistas individualizadas con los padres y con los niños. La utilización de los recursos y grupos normalizados es básica según los principios de integración y de normalización.

Por último, las conclusiones referentes a la evaluación de la intervenciones individualizadas con la infancia en situación de riesgo social:

- Varios de los educadores recalcan la falta de evaluación en los casos de infancia lo cual se explica por la falta de tradición de evaluar las intervenciones con sujetos inadaptados sociales puesta de manifiesto por autores como González (1995d) y Ayerbe (1996a).

- La falta de evaluación es justificada por un educador por la ausencia de temporalización, lo cual hace que se inicie la intervención sin marcarse un final en el tiempo. Con ello se desvela una concepción de evaluación centrada en un resultado final y una de las causas que pueden provocar la cronificación de los casos.

- Respecto al objeto de la evaluación encontramos diferentes concepciones entre los educadores; dos de ellos consideran que la evaluación consiste en comprobar al final de la intervención en que medida se han conseguido los objetivos, acercándose a las concepciones didácticas cerradas; otros tres educadores dan más importancia a la evaluación de la propia intervención, con lo que se da la apertura de enfoque que Pérez Gómez (1989) destaca al pasar

de un paradigma positivista a un paradigma cualitativo: no solo interesa recoger información al final, sobre el producto, sino que interesa toda aquella información que se pueda recoger durante el proceso. Y esa información no solo es del usuario sino de todos los componentes del acto didáctico, tal y como plantea, entre otros, Rosales (1990).

- Respecto a las funciones de la evaluación, uno de los educadores destaca la necesidad de utilizar los resultados de la evaluación para la posterior toma de decisiones por lo que coincide con los planteamientos de Stufflebeam (1987).

- La evaluación es el aspecto de la intervención educativa en el que los educadores representan opiniones y concepciones más dispares. No existe coincidencia en como se entiende la evaluación como parte de la intervención, y de como articularla en la programación. Existe una mezcla que va desde la ausencia de la evaluación, hasta concepciones más abiertas y centradas en el proceso, pasando por posturas positivistas. Probablemente la falta de tradición en evaluar explica esta falta de definición.

## **7.2.- EVOLUCIÓN Y ANÁLISIS DEL CURSO DE FORMACIÓN**

### **PERMANENTE**

#### **7.3.1.- Evolución del curso de formación permanente**

El planteamiento inicial del curso de formación permanente *Planificación de la intervención del educador social en los casos de infancia en riesgo social*, dirigido al equipo de educadores sociales de los equipos

básicos de atención social primaria del Ayuntamiento de Lleida, fue sufriendo modificaciones importantes, durante el proceso de desarrollo.

En primer lugar, los objetivos planteados inicialmente se ven ampliados a otros como fruto de la metodología cooperativa que se utiliza durante el curso. Recordemos que el encargo inicial era realizar un curso en el que se trabajaran aspectos didácticos en la intervención del educador social, ya que, desde la institución, se había detectado esta necesidad. Necesidad que se hizo patente al tener todos los educadores el encargo institucional de intervenir en infancia, desde la conversión, en el año 1994 de su figura profesional, y al implantarse, desde el Programa de Infancia, el Proyecto EFO, para unificar la intervención y la planificación en dichos casos, en el año 1995. Estas nuevas demandas del Ayuntamiento se habían hecho a los profesionales sin dar una formación específica para ello, lo cual era una de las demandas de los mismos educadores. Un año después de la puesta en marcha del Proyecto EFO se inicia el curso de formación, con la intención de obtener dos instrumentos consensuados entre todo el equipo de educadores sociales: protocolos para la evaluación inicial y un plan de trabajo EFO incorporando los cambios necesarios en propuesto en el Proyecto EFO.

Durante el transcurso del curso se van generando nuevas demandas y consiguiendo objetivos que no se habían planteado inicialmente, además de los planteados:

- Contextualización del Proyecto EFO a la realidad de Lleida: durante el transcurso del curso se evidencia que los educadores sociales se sienten meros consumidores del Proyecto y que, su implantación es inferior a la prevista por el técnico de infancia, porque los educadores sienten el proyecto lejano a sus necesidades y a

la realidad de su barrio. Las discusiones y las aportaciones entre los educadores, el técnico de infancia y la profesora, permite valorar la necesidad de introducir cambios en el Proyecto para favorecer que los propios educadores lo sientan como suyo, así como se pueda contextualizar a la realidad de Lleida. Por ello, uno de los objetivos que se pactan en el transcurso de la formación, es incorporar determinados contenidos y cambiar otros aspectos del Proyecto, haciendo una nueva versión pactada de éste, entre las tres partes implicadas. Con ello se consigue que el educador participe en la macroprogramación, adecuando uno de los proyectos que él tiene que llevar a cabo a criterios cercanos a sus valoraciones. Los aspectos ampliados o modificados son: el grupo de incidencia del Proyecto EFO y los aspectos educativos de la intervención con la infancia en situación de riesgo.

- La redefinición del grupo de incidencia es uno de los objetivos conseguidos; en el documento del Proyecto EFO se plantea un grupo de incidencia demasiado general que se acerca más a un grupo destinatario teórico. El desfase entre lo planteado en el Proyecto y la práctica profesional hace patente la necesidad de contextualizarlo a la realidad de la ciudad de Lleida. Así, se define de forma mas concreta y cercana al grupo sobre el cual inciden los educadores a través del EFO, el grupo de incidencia, con lo que se consigue que sea más eficaz.

- Explicitación de los aspectos educativos comunes: objetivos educativos generales; durante el curso se intenta desvelar la teoría que hay detrás de la práctica de los educadores y los elementos comunes y diferenciados entre ellos; la falta de documentos que unifiquen criterios de actuación, objetivos educativos, aspectos

metodològics,... hace que el foro del curso sea idòneo para llegar a acuerdos sobre como intervenir en los casos de infancia en situaciòn de riesgos social, así como para que establecer de forma consensada algunos aspectos. Concretamente se incorporan en el Proyecto EFO los objetivos educativos generales referentes a los padres, referentes a los niños y referentes al cambio social.

Por ùltimo, y como objetivo etnogràfico propuesto inicialmente, el curso permite el conocimiento de la realidad de los educadores sociales del Ayuntamiento de Lleida y de su intervenciòn con la infancia en riesgo. Este primer contacto, permite detectar numeroso aspectos o temas emergentes que se abordan con posterioridad con otras tÈcnicas de investigaciòn; tambièn permite establecer un primer anàlisis y una aproximaciòn al grupo de profesionales.

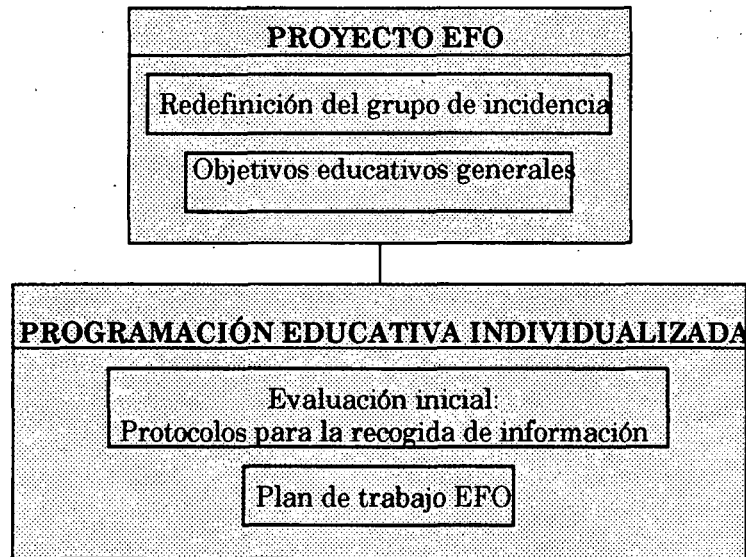
Así, como fruto de esta evoluciòn del grupo, de los resultados del cuestionario inicial y de la propuesta aprobada por el Ayuntamiento de Lleida, se desarrolla el temario<sup>27</sup> distribuido de la siguiente forma:

<b>Sesiòn preliminar (18/4/1996)</b>	Presentaciòn y cuestionario
<b>Primera sesiòn (16/5/1996)</b>	Definiciòn del grupo al cual se dirige la intervenciòn
<b>Segunda sesiòn (13/6/1996)</b>	Definiciòn del grupo al cual se dirige la atenciòn individualizada

<sup>27</sup> En el anexo nùmero 7 se encuentran los resùmenes de los contenidos trabajados y consensuados, que se aportaban a cada sesiòn.

Tercera sesión (25/6/1996)	Recogida de información y diagnóstico
Cuarta sesión (19/9/1996)	Protocolos para la recogida de información
Quinta sesión (17/10/1996)	Elaboración de los protocolos
Sexta sesión (14/11/1996)	Técnica de la entrevista inicial: indicaciones para pasarla
Séptima sesión (12/12/1996)	Habilidades en la entrevista inicial
Octava sesión (23/1/1997)	Diseño de la intervención educativa. Los objetivos educativos
Novena sesión (13/2/1997)	Los objetivos educativos generales
Décima sesión (20/2/1997)	Estrategias metodológicas
Undécima sesión (6/3/1997)	Estrategias metodológicas
Duodécima sesión (20/3/1997)	La evaluación
Décimo tercera sesión (10/4/1997)	Propuesta de programación educativa individualizada
Décimo cuarta sesión (13/11/1997)	Revisión y propuesta final consensuada de protocolos, PEI y cambios en el documento EFO

Teniendo en cuenta los objetivos planteados y los objetivos no previstos, que se logran durante el curso de formación, las aportaciones a la intervención del equipo de educadores sociales que se elaboran de forma pactada, y que introducen o modifican diversos aspectos de dos niveles curriculares, se resumen en el siguiente esquema.



Paralelamente a esta elaboración conjunta de propuestas que pasaron a formar parte de la metodología de intervención de los educadores, se presentan a continuación aspectos referidos al objetivo etnográfico e investigador:

- 1.- Reflexión y análisis desde el marco teórico de esta tesis del Proyecto EFO inicial para poder calibrar los desfases entre éste y su aplicación.
- 2.- Reflexión y análisis, desde el marco teórico, de las mismas propuestas consensuadas, a la vez que se refleja la contrastación de ideas y estilos de los diferentes educadores.
- 3.- Reflexión y análisis, de nuevo, desde el marco teórico sobre otros contenidos y temas emergentes que se trabajan o surgen durante el curso.

En consecuencia, a continuación se presentan paralelamente todo lo indicado.

### **7.3.2.- Propuestas consensuadas y análisis de los temas explícitos y emergentes**

#### *7.3.2.1.- El grupo de incidencia*

La definición de la infancia en situación de riesgo que se da en el Proyecto EFO se refiere a la infancia maltratada, siendo su objetivo general *mejorar la atención normalizada de los menores en riesgo, con actuaciones previas a la aparición de los maltratos, y de recuperación de las familias maltratantes*. Por lo tanto, la definición de partida se puede relacionar con la legislativa y las definiciones aportadas por González, E. (1996), Rueda (1982), Panchón (1995) o Cusó (1995). Todas ellas tienen en común en centralizar el concepto de infancia en riesgo en una situación familiar desfavorable y propiciatoria de los maltratos, con lo que las intervenciones derivadas se focalizan en los padres.

Esta opción, adoptada por la Administración en general y por la legislación vigente respecto a la protección de la infancia, no tiene en cuenta otros aspectos que también suponen un riesgo para la infancia, como son sus interacciones con el resto de agentes socializadores. Desde una perspectiva más amplia, como la propuesta por Ayerbe (1996a), Ponce (1994) o Sánchez (1986), la situación de riesgo no se encuentra solo en la familia sino en un proceso de interacción desajustado que se inicia en la infancia y que, a la larga, puede dar lugar a situaciones de desadaptación o inadaptación.

Partiendo de la definición dada en el Proyecto EFO, la concreción del grupo de incidencia se hace a través de indicadores de maltrato infantil; sin



embargo, cabe decir, que la lista de factores de riesgo sobre situaciones personales del niño o niña, de la familia y del medio social que se da para ello en el Proyecto EFO es muy general. Es decir, se aproxima más a un grupo destinatario general para todo el ámbito territorial de Catalunya<sup>28</sup>, que una descripción del grupo de infancia en riesgo de Lleida. Por lo tanto, no se ha dado una contextualización del grupo de incidencia al que se refiere el Proyecto a través de la determinación de variables que supongan un paso más hacia la concreción.

Por otro lado, la lista de factores de riesgo hace referencia a situaciones muy graves para la infancia, las cuales implicarían medidas de protección por parte de las Administraciones: niños maltratados, abandonados, problemáticas emocionales,.... Este hecho implica una contradicción con la función de detección precoz y de prevención, así como de intervención socieducativa para evitar la separación de los menores de su núcleo familiar, que tiene asignada los Servicios Sociales de Atención Primaria, a través del mismo documento. Incluso desde la misma teoría del maltrato infantil, para la detección precoz y la prevención primaria y secundaria se ofrecen los factores de riesgo en todos los niveles ecológicos, que permiten estudiar las situaciones que pueden aumentar la aparición de maltratos infantiles, así como, indicadores diferenciados para cada subtipo de maltrato.

Este análisis previo del grupo de incidencia que establece el Proyecto EFO permite comprender dos fenómenos constatados durante el curso:

---

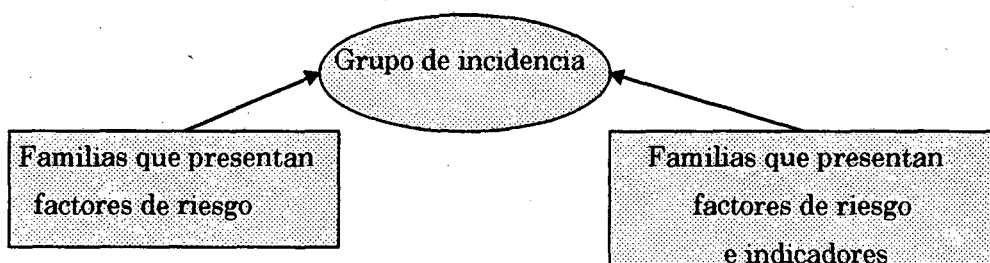
<sup>28</sup> Tanto es así que las situaciones que recoge el Proyecto EFO coinciden en su mayor parte a las que son dispuestas por la Generalitat de Catalunya para definir el grupo destinatario de los EAIAs.

- Los educadores no intervienen en el grupo de incidencia establecido en el Proyecto, sino en situaciones para la infancia no tan deterioradas como las establecidas por éste y que definen a través de factores de riesgo y de indicadores, tal y como se constata en el curso al desvelar la teoría implícita en sus intervenciones.

- Los educadores han contextualizado a las realidades de sus barrios la intervención con la infancia, de tal manera que se refieren a situaciones y peculiaridades de las zonas en las que actúan.

Estas dos características permiten llegar a la conclusión de que existe un desfase entre el grupo que propone el Proyecto EFO y el grupo real de incidencia cuando es aplicado por los educadores.

Ante este hecho, uno de los objetivos no esperados del curso es consensuar el grupo de incidencia, que se hace desde la teoría del maltrato infantil a través de los factores de riesgo y de sus indicadores, lo cual permite desvelar dos tipos de perfiles individuales sobre los que se incide a través del Proyecto EFO:



A través de la discusión conjunta y de la aportación del marco teórico referencial, se hace patente que el grupo de incidencia está formado por dos tipos diferentes de familias, según la gravedad de la situación. Los

educadores manifiestan intervenir en familias que presentan factores de riesgo de maltrato infantil pero en los que no se ha podido detectar ningún indicador de que se haya iniciado o se esté iniciando un proceso de maltrato o abandono infantil; son familias que acuden a los servicios sociales de atención primaria por otros motivos y que están dispuestas a colaborar y a recibir una intervención socioeducativa que permite una prevención en la aparición de situaciones familiares perjudiciales para los niños. La identificación de estas familias es a través de factores de riesgo que el profesional cree que pueden aumentar las posibilidades de que los padres acaben maltratando, en mayor o menor medida, a sus hijos.

El listado de factores de riesgo elaborado desde la experiencia de los educadores y desde el marco teórico del modelo ecológico de Belsky (1980) y Garbarino (1996), entre otros, es el siguiente:

#### 1.- Factores de riesgo relativos al niño o niña

- Características de la primera infancia: prematuro, llorón, no deseado, sexo no deseado, mellizos, bajo peso al nacer, poco responsivo, apático,...
- Características comportamentales: hiperactividad, problemas conductuales, temperamento difícil,...
- Deficiencias mentales, sensoriales o físicas.
- Enfermedades.

#### 2.- Factores de riesgo relativos a la familia:

- Características en el padre o la madre: historia en su niñez de maltratos físicos, desatención o rechazo emocional, desconocimiento o inexperiencia en la crianza, historia de ruptura familia, toxicomanías, problemas psiquiátricos, deficiencia mental, problemas psicológico, baja autoestima, ludopatías, historia de encarcelamiento.
- Características de las relaciones: interacciones paterno filiales desadaptadas, relaciones conyugales conflictivas, familia monoparental, madre adolescente, desorganización familiar, estructuras perversas, número de hijos,...

### 3.- Factores de riesgo relativos al entorno:

- Trabajo: cambio de situación laboral, paro,...
- Viviendo deficiente.
- Dificultades económicas.
- Falta de apoyo vecinal y/o formal.

El segundo grupo de familias que conforma el grupo de incidencia se refiere a núcleos familiares en los que se ha podido detectar algún indicador de que el maltrato o abandono se ha empezado a dar, ya sea físico, comportamental, conductual o emocional. A pesar que la diferenciación entre este y el anterior no siempre es posible, por la sutileza de la línea que los separa, cuando aparecen indicadores es cuando se puede realizar una detección precoz, y una intervención de naturaleza reactiva. La prevención proactiva tiene más relación con el grupo anterior.

De igual forma, a través de la teoría y de la experiencia de los educadores, para lograr una máxima contextualización en la definición del grupo de incidencia, se elabora una propuesta consensuada de cuales son los indicadores que permiten esta definición:

1.- Indicadores físicos en el niño o niña: enanismo pisocosocial, morados, diarreas, vómitos, poca higiene personal, vestido inadecuado, enfermedades frecuentes, sueño, fatiga, cansancio, problemas de leguaje, retraso en el desarrollo, embarazo prematuro, enfermedades veneras, somatizaciones, toxicomanias,...

2.- Indicadores comportamentales en el niño: miedo a la aproximación al adulto, llega tarde a la escuela, absentismo, retraso escolar, problemas de lenguaje, retraimiento, excesiva necesidad de afecto, se hace cargo de los hermanos, excesiva autonomía, niños de calle, niños de la llave, sin vigilancia de forma prolongada, inestabilidad emocional, conductas extremas, escapadas de casa, pide limosna, baja autoestima,...

3.- Indicadores comportamentales en los padres: no llevan la supervisión médica de los hijos (vacunas, estrabismo, deficiencias,..), pocas muestras de afecto, exceso de disciplina, falta normas, delegación de sus responsabilidades, exceso de justificaciones, discurso falso, organización familiar caótica, frío y rechazante, trato desigual a los hermanos ...

Con el consenso de estas características se llega al acuerdo de delimitar las intervenciones de infancia en riesgo social a este grupo de incidencia, introduciendo los cambios tanto en el Proyecto como en el modelo de PEI, tal y como se verá posteriormente. Con ello se consigue una contextualización

del grupo de incidencia, de tal manera que salva generalidades que se acercaban más a un grupo destinatario teórico.

De esta elaboración conjunta y pactada cabe destacar que:

- La prevención proactiva a través de los factores de riesgo no parece darse por igual en todas las zonas; no todos los educadores realizan un EFO plan de trabajo para intervenir en estas familias y no todos intervienen de igual forma.

- La prevención reactiva, a través de la detección de indicadores de maltrato infantil, se realiza de forma global sin separar los subtipos de maltratos que se dan; ello refleja una tendencia bastante generalizada de todos los educadores a no querer identificar el concepto de infancia en situación de riesgo con infancia que recibe maltratos en la familia; son más partidarios de referirse de forma global a la situación del niño, incidiendo particularmente en su relación con la escuela (fracaso escolar, absentismo,...). A través de sus manifestaciones se entrevé una percepción del concepto de maltrato más cercana a ayudas terapéuticas que educativas, por lo que prefieren referirse a problemas de relación de la infancia, lo cual se acerca más a la definición interaccionista del concepto.

- De los indicadores planteados por los educadores se constata una falta en la detección precoz de abusos sexuales, lo cual supone un vacío en la prevención de éste subtipo de maltrato, y una tendencia a intervenir de forma más generalizada en formas de maltrato pasivas; especialmente en la negligencia o abandono físico y en el abandono emocional. Las formas activas de maltrato (físico o emocional) sugieren ciertas dificultades en su detección, entre las que los educadores destacan la falta de colaboración de otros profesionales, como por ejemplo, los pediatras.

- Tal y como se plantea el Proyecto, en la definición de este grupo de incidencia se da una predominancia de la definición de infancia en situación de riesgo como infancia maltratada en el seno familiar; tal y como se recogió en el marco teórico, este planteamiento es el que se recoge en la legislación que enmarca las intervenciones de los servicios sociales de atención primaria. Sin embargo, se debe destacar que con ello se consigue una visión parcial del problema y que se podrían incorporar elementos de análisis que permitieran abordar el problema desde una visión interactiva, como podría ser la teoría de las necesidades básicas que, centrado en situaciones familiares, también aborda cuestiones referidas a las relaciones sociales del niño, sus interacciones lúdicas o la escolarización, entre otras.

- La misma parcialidad se refiere a la falta consideración de determinados entornos como *portadores* de indicadores de riesgo: la escuela, el barrio, el grupo de iguales,...

#### *7.3.2.2.- Evaluación inicial y diagnóstico: protocolos para la recogida de información*

La evaluación de las necesidades y el diagnóstico es el tema que más controversia provoca entre los educadores y en el que el consenso es más difícil de lograr, ya que existen tendencias claramente diferenciadas entre ellos respecto a la forma de entender esta fase del proceso.

En el documento EFO la evaluación de necesidades se plantea de la forma que resume el siguiente cuadro:



En el documento EFO se prevé la posibilidad de acudir a profesionales externos, como el pediatra o el psicólogo, para completar la evaluación inicial; en dicho documento se sugieren una serie de situaciones en las que se recomienda tal asignación o no. Para ello se relacionan una serie de características del niño con la recomendación, las cuales sugieren una concepción estática de este, así como la asignación de características inherentes al niño, independientemente del entorno con el que está interactuando. La reproducción del cuadro (Proyecto EFO, pp.11):

Comportamiento del niño	Recomendación
No quiere ir a dormir	No asignación exterior
Enuresis	Examen pediátrico
Rabietas	No asignación exterior
No hace caso	No asignación exterior
Comportamientos inapropiados para su edad:	Especialista en lengua o psicólogo
a) habla poco o nada	No asignación externa (si no es muy grave)
b) actitudes vitales poco desarrolladas (vestirse, comer solo,...)	No asignación exterior
c) no control de esfínteres	
Se retrae, no interactúa	Evaluación psicólogo



Talla desproporcionada para su edad	Examen pediátrico
Dificultades de aprendizaje graves	Evaluación de psicólogo
Hiperactivo	Examen pediátrico
Comportamientos extraños: dice cosas incoherentes, se autolesiona,..	Evaluación psicólogo
Visión deficiente i/o respuestas con poco contenido verbal	Examen pediátrico
Malos hábitos alimenticios	No asignación exterior (a no ser que se detecte un déficit grave)
Comportamientos agresivos y/o destructivos	No asignación exterior, a no ser que estos sean muy frecuentes y reiterados (psicólogo)

Como se observa en la descripción del comportamiento del niño, se parte de una visión centrada en el individuo, propia del modelo médico de intervención con inadaptados sociales; tal y como plantea Ayerbe, dicha concepción lleva a realizar descripciones de carácter estático, con terminología médica y psicológica, que olvida el factor procesual e interactivo de la situación del niño. En este caso, el parámetro educativo e interactivo no aparece, y se intenta basar la evaluación del niño en características que son, en realidad, de carácter dinámico, en función de con quien y como interactúa ese niño.

Desde estos planteamientos establecidos por el Proyecto, se dan una serie de matizaciones y ampliaciones, a través de la discusión conjunta entre los educadores, el técnico de infancia y la profesora, durante el curso:

- El proceso de evaluación planteado en el documento es el que se sigue por los educadores; sin embargo, después de las dos entrevistas iniciales, se establecen unos criterios para decidir si se

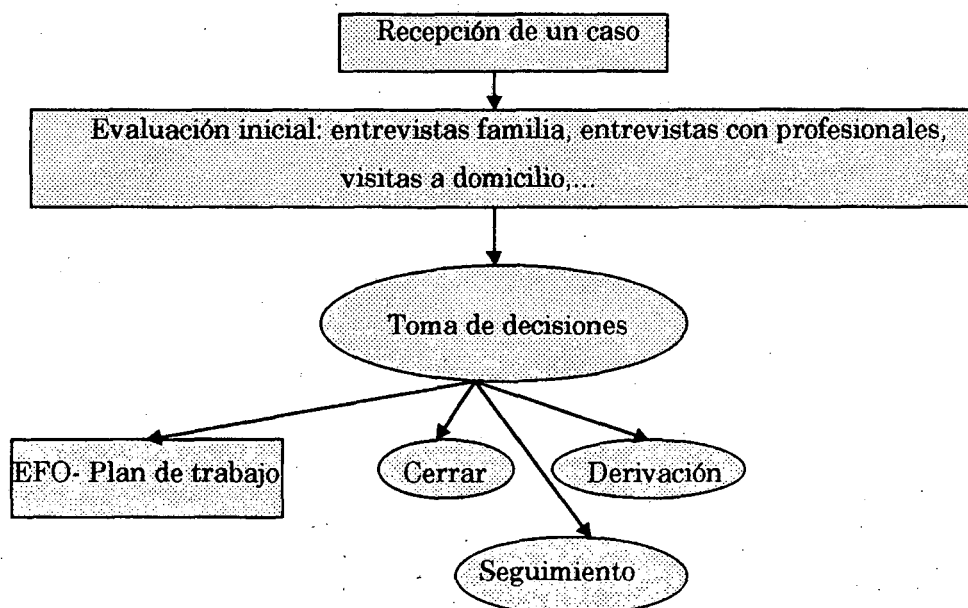
hace, o no, un EFO plan de trabajo. Los criterios que utilizan los educadores para tomar esta decisión son los siguientes:

- 1.- Disposición de la familia a colaborar.
- 2.- Gravedad de los indicadores del maltrato: coinciden con los criterios de priorización establecidos en el documento.
- 3.- Demanda de la familia de la intervención.
- 4.- La presión de otros profesionales.

La existencia o no de demanda de la familia tiene que ver con la evaluación de necesidades; los educadores manifiestan la dificultad de intervenir en aquellas familia que no han hecho ninguna demanda, lo cual, por otro lado, es muy común en las intervenciones del educador. Ello se refiere al desfase entre las necesidades sentidas por la familia y las necesidades normativas. Esta diferencia en las necesidades percibidas por la familia y por el profesional dificulta una intervención educativa, ya que la motivación para cambiar y la motivación para aceptar la intervención no existe, lo cual, en un servicio social al que las familias acuden desde la voluntariedad, puede provocar la no intervención. Igualmente la disponibilidad a cambiar se puede relacionar con el diagnóstico educativo; los educadores realizan una o dos entrevistas para ver como reacciona la familia ante su intervención; como resultado de estas intervenciones iniciales puede resultar que se detecte cierta disposición de la familia a aceptar una intervención educativa. La consideración de estos dos factores, hace llegar a la conclusión que en la puesta en práctica del Documento EFO se introducen ciertos parámetros educativos, que superan la concepción

médica y inician una visión más centrada en la interacción de los padres con los educadores para realizar un diagnóstico.

- La decisión de hacer un EFO plan de trabajo se hace en función de los criterios comentados. Si se decide hacerlo, la recogida de información a través de fuentes directas (familia y niño) o indirectas (escuela y otros profesionales), forma parte del plan de trabajo. Es decir, cuando un educador mantiene entrevistas con los padres y el niño, y se dirige a la escuela, el EAP o otros profesionales para recoger información que les permita valorar la necesidades del niño y la situación de negligencia o maltrato familiar que padece, es porque ya ha decidido hacer una EFO plan de trabajo. La información le sirve para plantear los objetivos y para valorar los recursos. Al igual que lo planteado por Amorós (1993) y González (1995a), la evaluación inicial forma parte de la programación educativa individualizada. Este esquema, por lo tanto, no coincide con el planteado inicialmente en el curso, en la que se planteaba esta evaluación inicial como la que conducía a la toma de decisiones respecto al recurso más apropiado:



• La recogida de información se hace a través de las fuentes indicados en el documento, aunque no de forma tan sistemática. Parece que existe acuerdo en que siempre se debe hacer una entrevista con los padres y una con el niño (o una observación directa de éste en los centros infantiles, en el hogar,...), así como con el profesional que deriva el caso y con la escuela. La secuenciación de estos contactos no es aleatoria, sino que dependerá si llega desde otro profesional, por observación directa o por demanda de la familia:

1.- Si el caso es derivado por otro profesional, la primera entrevista es con este, después con la escuela y posteriormente con los padres y el niño.

2.- Si la demanda es desde los padres o del niño, la primera entrevista será con el que la haga, después con el profesional y por último con los padres o el menor.

• Respecto a la recogida de información hay dos posturas claramente diferentes entre los educadores. Una de las posturas es más tecnógrafa y basada en el trabajo de casos, en la cual también se inscribe el técnico de infancia; desde este punto de vista existe un claro límite entre la fase de evaluación y la de intervención, así como un gran interés por recoger toda la información posible, garantizando la objetividad de esta a través de su triangulación desde diferentes fuentes. Se plantean la necesidad de establecer criterios comunes y instrumentos comunes para la recogida de información, que permita la máxima objetividad; la diferenciación entre exploración, diagnóstico y tratamiento es un esfuerzo que valoran positivamente,

lo cual vuelve a recordar las teorías médicas y psicológicas que tanta influencia tuvieron en los inicios de la profesión del educador especializado.

La segunda de las posturas se aproxima más al modelo comunitario; para estos educadores es muy difícil diferenciar entre la recogida de información, el diagnóstico y la intervención. Manifiestan que cuando entrevistan a los padres ya están interviniendo y que, a la vez, el diagnóstico de la familia puede ir cambiando. Por lo tanto, parten de una consideración procesal del diagnóstico educativo. No dan tanta importancia a la información a recoger sino a la relación que ellos establecen con los padres y con los niños. Especialmente con estos últimos, dudan de la utilidad de pasar una entrevista para recoger información y consideran que tanto el diagnóstico como la intervención se debe hacer a través de situaciones informales, de sus contactos con él en los centros infantiles o en los patios escolares. La entrevista en el despacho con el niño o la niña se considera artificial para conocerlo, mientras que el anterior grupo de educadores lo consideren totalmente necesario.

- De las dos tendencias, una más identificada con el modelo médico y otra más cercana al modelo comunitario, en el momento de establecer el consenso se impone la primera, que, por otro lado es la compartida por el técnico de infancia. De esta forma se decide realizar cuatro protocolos que permitan unificar la información a recoger por parte de los educadores para realizar una evaluación inicial; dichos protocolos son para entrevistar al maestro, al pediatra, a los padres y a los niños. Para niños entre cero y seis años se utilizará la observación en base a escalas de desarrollo, situaciones lúdicas, en el centro infantil o en el domicilio.

• Para la elaboración de los protocolos se parte de la taxonomía de las necesidades básicas de la infancia y de la educación parental, ya que se considera que el educador debe conocer los factores de riesgo, los indicadores, los aprendizajes del niño, el tiempo libre, los hábitos, los valores, las normas y las relaciones educativas en la familia. Concretamente se plantean cuatro objetivos a cubrir a partir de la recogida de esta información, en cuya consideración se denota una concepción estática, aunque se introducen los aspectos anteriormente comentados sobre las necesidades sentidas y la motivación :

1.- Decidir, juntamente con la información recogida por la asistente social, en que grado se de la negligencia o el maltrato.

2.- Saber que problemática a abordar desde un punto de vista educativo.

3.- Saber el nivel de colaboración de los padres: conciencia del problema y motivación al cambio.

4.- Conocer los aspectos positivos de la familia para utilizarlos en la intervención.

• Los protocolos para la entrevista con el pediatra y el maestro se considera como un guión recordatorio de la información de la que pueden disponer. Los protocolos para la entrevista con el niño y con los padres, dependiendo de la postura de los educadores se plantea de la misma manera o bien como una guía válida para hacer una entrevista semiestructurada.

• Para pasar la entrevista a los padres y a los niños se recomiendan las siguientes indicaciones:

1.- Construir el rapport: hacer sentir cómodo y respetado al entrevistado para facilitar su colaboración. Evitar interrupciones, ser empático, aceptar a la persona, utilizar conductas no verbales de implicación.. También mostrarse humilde y sensible, interesarse por lo que explica, no juzgar, permitir que el entrevistado hable y asegurar la confidencialidad de la información.

2.- Comunicarse positivamente con el entrevistado: tratarlo como una persona única e irrepetible,, permitir que exprese sus sentimientos, mostrar una actitud comprensiva, ...

3.- Estar atento a sus respuestas para poder detectar su sinceridad, contradicciones y otras dudas.

4.- Controlar la entrevista para que se ajuste a los objetivos que persigue.

5.- Registrar la información obtenida.

6.- Adaptar el lenguaje y la lengua a los entrevistados, evitando los tecnicismos y asegurando que entienden el mensaje.

7.- No romper de forma prematura los silencios.

En las entrevistas con los niños además:

8.- No criticar, ni mostrar desaprobación hacia los padres.

9.- Destacar que el niño no es culpable, en el caso que se hable de maltratos.

10.- Sentarse cerca del niño, per evitar el contacto físico.

• También se recomienda la utilización habilidades que faciliten la relación entre el educador y la persona entrevistado: escucha, empatía, concreción, hacer preguntas, confianza, aceptación y refuerzos. La importancia de estas recomendaciones y de las habilidades tienen que ver con las consideraciones que llegan desde la escuela humanista; si bien, la relación de ayuda que propugna Rogers (1993), tiene una creencia desmesurada en el individuo y sus posibilidades de cambio a través de una relación interpersonal positiva, olvidando la importancia de los contextos, logra aportar un sentido más humano y de respeto a las relaciones. Así, aunque no se reproduzca el sentido terapéutico e individualista, si que parece conveniente recoger sus influencias, más aún cuando la colaboración de los padres con los servicios sociales de atención primaria es voluntaria. Los educadores destacan la importancia del lenguaje no verbal, la consideración respetuosa del usuario, la importancia del mobiliario para establecer una relación, la importancia de no *etiquetar* al usuario, la empatía,...

Los protocolos quedan elaborados, finalmente de la siguiente forma:



**PROTOCOLO PARA ENTREVISTA CON EL/LA PEDIATRA****1.- Alimentación**

¿Sigue la alimentación recomendada para su edad?

¿Muestra síntomas de desnutrición? ¿Carencias alimenticias?

¿Alguna enfermedad relacionada con la alimentación?

¿Alergias a algún alimento?

**2.- Higiene**

¿Presenta algún problema higiénico? ¿Acude sucio a la consulta?

¿Algún problema de piel por falta de higiene? ¿Parásitos?

¿Tiene al día el calendario de vacunaciones?

**3.- Desarrollo psicomotriz**

¿Presenta algún retraso en el desarrollo lingüístico? ¿Alguna perturbación en el habla?

¿Se observa algún extremo en la relación afectiva?

¿Entiende los mensajes que recibe?

¿Tiene algún déficit físico, psíquico o sensorial? ¿Retraso en el desarrollo por causas no orgánicas?

¿Es adecuado el desarrollo motriz?

**4.- Relación pediatra-usuario**

¿Quién lleva el niño al pediatra? ¿siempre la misma persona? ¿Qué relación establecen el niño y el acompañante?

¿Regularidad en las visitas?

¿Nivel de interés y de implicación del acompañante por la situación del niño?

**5.- Atención al menor**

¿El menor se siente agredido delante de la exploración?

¿Existen indicios de maltrato físico (morados, lesiones poco comunes,...)  
 ¿Y de abusos sexuales (enfermedades de transmisión sexual, traumas, irritaciones en determinadas zonas corporales, embarazos prematuros,...)  
 ¿Qué explicaciones dan los padres?

¿Tiene excesivos accidentes domésticos?

¿Hay exceso de disciplina por parte de los padres?

¿Qué respuestas tienen delante de la enfermedad?

¿Presencia de toxicomanias en el menor? ¿En los padres?

**6.- Certificaria por escrito el maltrato?**

**7.- Observaciones**

**PROTOCOLO PARA ENTREVISTA CON EL/LA MAESTRO/A****1.- Nivel académico**

¿Qué curso está realizando el niño? ¿Tiene retraso escolar?

¿Cuál es su rendimiento? ¿Asiste a la aula de refuerzo? ¿Al EAP?  
¿Porqué?

¿Tiene todo el material escolar? ¿Asiste al comedor escolar? ¿Participa en actividades extraescolares?

**2.- Relación con los padres**

¿Ha tenido alguna sesión de tutoría con los padres? ¿A incitativa de quién?

¿Qué actitud demuestran hacia su hijo (sobrepotección, desvalorización,...) ¿Y respecto a la escuela?

¿Qué actitud tienen los padres respecto al fracaso escolar (preocupación, no valoración, inhibición,...)? ¿Y hacia las demandas de la escuela (material, charlas, excursiones,...) ¿Tienen interés en conseguir recursos, becas...?

¿Pautas que inciden negativamente en el desarrollo escolar (horarios, castigos,...)?

**3.- Aspecto físico**

¿Va adecuadamente vestido para la época del año?



¿Tiene asumidas unas mínimas pautas de higiene? ¿Va limpio?

¿Está frecuentemente enfermo? ¿Se duerme en clase?

¿En el comedor, se ha observado si tiene demasiada hambre? ¿Lleva desayuno? ¿lo pide a los compañeros?

¿Los maestros han sospechado en algún momento que ha sufrido maltratos?

#### 4.- Normas, hábitos y comportamientos sociales

¿Asiste puntualmente a clase?

¿Se relaciona con los compañeros de clase? ¿Con cuales? ¿De qué forma (liderazgo, estigmatizaciones,...)? ¿Como está considerado por los otros niños de la clase?

¿Cómo es la relación con los adultos? ¿Tiene miedo? ¿Reclama en exceso su atención?

¿Cómo es su actitud dentro de la dinámica de la clase? ¿Es participativo? ¿se muestra reservado? ¿tiene problemas de disciplina?

¿Cómo es su actitud hacia la escuela (constante, apática, alegre,...)?

#### 5.- ¿Han informado o informarían por escrito de los maltratos?

#### 6.- Observaciones

**PROTOCOLO PARA ENTREVISTA CON EL/LA MENOR ( 6 A 12 años)**

(Este protocolo debe pasarse con ayuda del dibujo, del juego, de viñetas incompletas,...o cualquier otra actividad que favorezca la interacción del educador con el menor)

**A.- NECESIDADES FÍSICO-BIOLÓGICAS****A.1.- Alimentación**

¿Cuántas veces desayunas? ¿Y qué desayunas cada mañana? Y para comer, ¿cuántos platos comes?

¿Dónde te compras las chucherías? ¿Cuántas veces vas a comprarlas?

**A.2.- Higiene**

¿Cuándo te lavas? ¿cómo? ¿te limpias los dientes cada día? ¿cuándo te bañas?

**A.3.- Sueño**

¿Qué programa viste ayer por televisión? Y el sábado, ¿qué programa es el último que viste?

¿Me quieres explicar qué haces un día normal cuando sales de la escuela? ¿y un domingo?

**A.4.- Salud**

¿Cuándo fue la última vez que fuiste al médico?

## B.- NECESIDADES COGNITIVAS

### B.1.- Comprensión de la realidad física y sensorial ( valores, normas, identificación de la figura de autoridad, límites...)

¿Ayudas a hacer cosas en casa? ¿por ejemplo? ¿te felicitan si lo haces bien?, y si lo haces mal, ¿qué pasa?

¿Quién dice en casa lo que puedes hacer y lo que no puedes hacer (hora de llegar, de ir a dormir,...)?

Si un niño se porta mal, ¿qué tienen que hacer sus padres? ¿que castigo? Por ejemplo...

## C.- NECESIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES

### C.1.- Seguridad emocional (apego, incondicionalidad...)

¿Qué personas hay en tu familia? Si tienes un problema muy grave, ¿a quién se lo explicarías?

¿Con quién duermes? ¿quién te lleva a dormir?

¿Hay algo que te dé miedo? ¿a quién se lo explicas?

¿Cómo eres tú? ¿Cómo me dirían que eres tus padres?

### C.2.- Red de relaciones sociales

¿Tienes muchos amigos? ¿son de la escuela? ¿juegas con otros niños que no son de la escuela? ¿a qué jugáis? ¿Quién es el jefe de tu grupo? ¿Y tú? ¿Dónde jugáis?



Los fines de semana, ¿haces algo especial? ¿vas con los mismos amigos?

¿Qué es un amigo para ti? ¿Cómo te definirían tus amigos?

¿Vas a la parroquia, a la ludoteca, al centro infantil,...?

¿Te gusta ir a la escuela? ¿qué es lo que más te gusta (patio, maestro, amigos, asignaturas,...)?

### C.3.- Participación y autonomía progresivas

¿Tienes llave de casa? ¿vas solo a casa o te van a buscar al cole?

¿Te bañas solo? ¿Te haces la comida alguna vez? ¿Vas a comprar solo?

¿Puedes llegar a casa cuando quieres o te esperan a alguna hora?  
¿Quién decide la hora? ¿tus padres, tú o todos juntos? ¿qué pasa si algún día llegas tarde?

### C.4.- Interacción lúdica

¿Tienes juguetes en casa? ¿Cuáles tienes? ¿qué te trajeron los últimos Reyes Magos?

¿Juegas con los hermanos, con los papás, solo,...? ¿Dónde juegas cuando estás en casa?

**PROTOCOLO PARA ENTREVISTA CON LOS PADRES**

**1.- NECESIDADES FÍSICO-BIOLÓGICAS**

Si les parece bien podríamos hablar de sus hijos y, concretamente, me gustaría que me hablaran un poco de la salud física de los niños, ¿Alguno de sus hijos tiene alguna enfermedad o problema físico importante?

*Si la respuesta es Si: indagar sobre posibles problemas sensoriales o motores.*

*Si la respuesta es NO: explorar hablando de los problemas físicos más habituales que presentan los niños de la misma edad.*

¿Desde cuando tiene este problema el niño? ¿Ha recibido algún tipo de tratamiento o control médico?

*Si la respuesta es NO: explorar las razones.*

¿Hay alguna otra cosa que les preocupe sobre el bienestar físico de sus hijos? ¿su peso, su talla, su forma de caminar, la alimentación,...?

*Si la respuesta es SI: ¿de qué se trata? ¿desde cuándo tiene el niño este problema? ¿ha ido al médico o a otro profesional?*

*Si no lo han llevado al médico: explorar los motivos.*

*Si lo han llevado al médico: ¿Qué les han dicho? ¿Sigue el niño algún tratamiento?*



¿Llevan a los niños, de vez en cuando, al médico para hacerles una revisión, aunque no estén enfermos? ¿Y al oculista o al dentista?

¿Y qué me dice sobre el baño o la ducha, les gusta a los niños? ¿Es problema para ustedes conseguir que los niños estén limpios? ¿Se han quejado alguna vez, desde la escuela, por la higiene del niño?

## 2.- NECESIDADES COGNITIVAS

¿Hablan a menudo con su hijo? ¿Les gusta escuchar lo que explica? ¿de qué suelen hablar? ¿al niño le gusta explicarles anécdotas de la escuela, problemas con los compañeros o el maestro? Por ejemplo, ¿de qué hablaron ayer? Y ustedes, ¿le comentan sus cosas?

*Si no hay diálogo entre padres e hijos, ¿Por qué creen que el niño no les explica sus problemas? ¿a ustedes les gustaría que les explicaran más cosas?*

Respecto a la disciplina dentro de casa, ¿ustedes tratan de enseñar a sus hijos una serie de normas que deben respetar? Si no las respetan, ¿creen que es importante insistir en que lo hagan?

*Si no tienen autoridad respecto a los hijos, indagar porqué: ¿Por qué no imponen una normativa en casa? ¿han tenido alguna dificultad las veces que lo han intentado?*

*En los casos que haya una serie de normas en casa, ¿Por qué no me describe una norma, algo que su hijo tenga que hacer? (Ver si las normas son adecuadas a la edad y si son normas rígidas o flexibles. Pedir ejemplos: horarios de TV, horarios de llegar a casa, tareas de casa, necesidad de hacer los deberes,...)*

Cuando vuestro hijo hace algo mal, ¿cómo se lo hacen ver? ¿lo castigan? ¿como?

Y cuando su hijo hace algo bien, ¿lo felicitan? ¿suelen estar atentos a las cosas que hace bien? ¿le demuestran que están contentos? ¿cómo se lo demuestran? ¿puede describir un ejemplo?

### **3.- NECESIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES**

Me gustaría que habláramos un poco más de su hijo, de como es y como se porta. Si lo tuviera que describir en pocas palabras, ¿qué me diría? ¿Hay algo en la forma de comportarse de su hijo que a ustedes les preocupe o les parezca problemático?

*Si la respuesta es SI:* ¿Qué es? ¿desde cuándo presenta el niño este problema? ¿cuáles son los motivos, según ustedes, que lo han provocado? ¿han consultado a algún profesional o alguna otra persona sobre este problema? ¿Está o ha estado en tratamiento por este problema? ¿de qué tipo? ¿cuánto tiempo? ¿ha recibido medicación?

*Si la respuesta es NO:* ¿Qué piensa que hará su hijo en el futuro? ¿Qué expectativas tiene? Y actualmente, ¿tiene que vigilar mucho a su hijo para que no haga las travesuras normales de su edad? ¿No hay momentos del día en que se canse de esta responsabilidad?

Me gustaría que habláramos un poco sobre las relaciones de sus hijos con otros niños. ¿Qué tal se lleva el niño con sus compañeros de escuela? ¿Tiene otros amigos en el barrio?

¿El niño se ha quejado alguna vez de que se encuentra solo en la escuela, de que otros niños no quieran jugar con él? ¿Qué efecto tiene esto en su hijo? ¿por qué cree usted que pasa? ¿Lo ha hablado con el maestro?

*Si el niño tiene amigos:* ¿Conocen ustedes a los amigos de sus hijos? ¿les gustan? ¿son niños de su edad, mayores, pequeños,...? ¿Ustedes saben lo que hacen cuando están juntos? ¿Podemos hablar?

Y de la escuela, ¿conocen al tutor de sus hijos? ¿qué opinión tienen de la escuela? ¿están contentos?

Respecto a las actividades de ocio o para ocupar el tiempo que les queda libre, ¿les queda mucho tiempo libre? ¿qué acostumbran a hacer? ¿Pertenece a alguna asociación? ¿Suelen pasar la mayor parte de este tiempo con los hijos? ¿qué hacen con ellos? En casa, ¿tiene un espacio donde el niño pueda jugar? ¿juegan ustedes con el niño?

Para acabar, quisiera que me dieran su opinión sobre los contactos que han mantenido y la atención que han recibido en los Servicios Sociales. El primer contacto con nosotros, ¿fue por iniciativa propia? ¿cuál fue el motivo por el que tuvieron este primer contacto? ¿piensan que ahora serán ayudados?

¿Están ustedes dispuestos a colaborar con lo que los Servicios Sociales les propongan?

Las conclusiones más relevantes y otros temas emergentes surgidos respecto a la evaluación inicial y el diagnóstico son:

- La detección activa de casos de infancia en situación de riesgo social por parte de los educadores es muy baja; la mayoría de los

casos llegan derivados de otro profesional o, en los menos, de una demanda de la familia.

- El proceso y las fuentes de información establecidos en el Proyecto EFO corresponden a la práctica de los educadores; sin embargo, se añaden ciertos parámetros educativos, que superan una visión estática y centrada en el sujeto, del problema de la infancia en situación de riesgo social. A saber, un diagnóstico centrado en el desfase de necesidades normativas, sentidas y expresadas, y en la motivación al cambio, para decidir si se hace o no un EFO plan de trabajo.

- La evaluación inicial forma parte del proyecto educativo individualizado: solo se realiza dicha evaluación cuando ya se ha decidido hacer un EFO plan de trabajo.

- La recogida de información se hace a través de fuentes directas (entrevista a padres y entrevista o observación del niño) e indirectas (pediatra y maestro). Los protocolos para recoger dicha información responden más a un paradigma médico en el que prima la exploración como fase previa a la intervención. Hay educadores que no comulgan con este enfoque y que les preocupa más la interacción educativa como fuente de información, que recoger largas listas de información objetiva.

- La información recogida sirve para valorar y diagnosticar: definir la problemática a abordar desde un punto de vista educativo y sopesar las posibilidades de intervención. A partir de aquí se definirán los elementos del proyecto educativo individualizado.

### 7.3.2.3.- *La programación educativa individualizada*

Uno de los objetivos implícitos del Proyecto EFO era elevar el nivel de planificación de las actuaciones con la infancia en situación de riesgo, ya que se caía, en demasiadas ocasiones, en intervenir sin una previa reflexión. Para ello, el Proyecto estipula el esquema de un plan de trabajo o de programación, para unificar la programación educativa individualizada. Dicho esquema, introducido en el ordenador de los educadores y de los Servicios Sociales de Atención Primaria, permitía un control externo, por parte de los responsables, del número de casos que lleva cada profesional. Teniendo en cuenta este hecho, durante las sesiones y las discusiones conjuntas, se entrevén las siguientes conclusiones:

- La situación previa a la aplicación del EFO plan de trabajo es de una ausencia, casi total, de la planificación de las intervenciones de los educadores relativa a los casos de infancia en situación de riesgo social. Ello provoca la sensación de actuar *a salto de mata* y de intervenir haciendo contención o por encargo de otro profesional, sin tener una visión global de la intervención educativa.

- La implantación del EFO plan de trabajo está siendo dificultosa por la falta de hábito en la planificación; incluso se dan situaciones inversas: a veces se hace un EFO plan de trabajo porque es la forma en que los responsables evalúan la cantidad de trabajo (por lo tanto el número de casos) que realiza un educador. Así, se encuentran con que si intervienen con una familia, pero no han hecho



un plan de trabajo EFO, ese trabajo no queda registrado<sup>29</sup> y por lo tanto no se les valora. Otra situación inversa se da cuando los educadores plantean un plan de trabajo EFO para conseguir alguna ayuda (beca, ayuda económica,...) a la que la familia no tiene derecho si sigue los trámites normales.

- Por contra, los educadores también valoran positivamente el hecho de planificar ya que ha aumentado su calidad profesional y su eficacia en el trabajo, así como valoran positivamente el esfuerzo de querer unificar las intervenciones con la infancia.

- A pesar de la definición del grupo de incidencia, se detecta cierta dispersión y confusión en la decisión de a quien hacen un plan de trabajo EFO; es decir, hay educadores que los realizan con jóvenes adolescentes y otros, que se dedican más a los niños de la primera y segunda infancia. Por ello se decide cambiar el listado de indicadores y factores de riesgo al plan de trabajo, que permita la definición del grupo de aprendizaje (la familia objeto de la intervención) de acuerdo al grupo de incidencia. Así, el listado inicial de indicadores referentes al niño o referentes al entorno familiar, se amplía, separando los factores de riesgo y los indicadores físicos o comportamentales.

- Uno de los inconvenientes que se encuentran los educadores cuando hacen un plan de trabajo EFO, es que no se puede acomodar a las variaciones que se dan durante el momento interactivo, de tal

---

<sup>29</sup> El EFO plan de trabajo y el seguimiento posterior de todas las actuaciones, se realiza a través de un programa informático centralizado que permite el control de estas intervenciones.

manera que las estrategias pensadas e incluso los objetivos planteados, quedan desfasados antes de finalizar, por lo que el plan de trabajo deja de tener un sentido instrumental y de ayuda a la intervención, pasando a ser un trámite administrativo. Para superar estos inconvenientes se plantean algunos cambios en la estructura que puedan facilitar la adaptación en función de la evaluación formativa y que, autores como Ferrández (1995c), Zabalza (1995a), Gairín (1997) o Villar (1995), constatan como necesarios para elaborar diseños abiertos. Los cambios son, fundamentalmente, la elaboración de objetivos tendencia y la planificación de tres estrategias por cada objetivo, en lugar de solo una como se hacía antes.

Con estos cambios consensuados, el plan de trabajo EFO, esquema de la programación educativa individualizada, queda elaborado de la siguiente forma:

**Proyecto de Educación  
Familiar y Orientación**

Nº Expediente:	Fecha inicio:
----------------	---------------

**1.- Ficha familiar**

Nombre de los menores:
1.-
2.-
3.-
4.-

Nombre del padre	
Nombre de la madre	
Dirección	Teléfono
Otros miembros de la familia	Edad

**2.- Diagnóstico Familiar**

--



**3.- Factores de riesgo**

1	2	3	4	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Historia de maltrato físico
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Historia de desatención
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Rechazo Emocional, falta de clima afectivo en la infancia
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Falta de experiencia en el cuidado de los niños/as
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ignorancia de las características y necesidades evolutivas de los niños/as
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Historia de rotura familiar
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Problemas psicológicos / psiquiátricos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Toxicomanías
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Interacción paterno/filial desadaptada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Relaciones conyugales conflictivas
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>REFERENTE A LOS PADRES</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Características de la primera infancia: prematuro, bajo peso, apático, ...
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Características comportamentales actuales: problemas conductuales, temperamento difícil
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Handicaps físicos: disminución física o sensorial
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tamaño familiar elevado
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Padre/madre único/a: presencia de un solo progenitor
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hijos no deseados: experimentación por parte de algún progenitor, de algún hijo como no
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>REFERENTE A LOS MENORES</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Situación laboral en paro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Falta de dinero
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Falta de apoyo social
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bajas calificaciones académicas y/o profesionales
				<b>OTROS</b>

**4.- Indicadores de riesgo**

1	2	3	4	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Se detecta que el niño/a tiene miedo de ir a casa o de estar con los padres
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tiene comportamientos de extrema agresividad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Retraso en el desarrollo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Quejas somáticas crónicas que no tienen base orgánica
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bloqueo del aprendizaje escolar, no por limitaciones propias
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sin atención de ningún adulto durante la mayor parte del día
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausencia de vigilancia médica
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cauteloso respecto al contacto físico con adultos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aprehensivo cuando otros niños lloran
				<b>REFERENTE A LOS MENORES</b>

1	2	3	4	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Busca el afecto y la atención de adultos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inhibido en el juego
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Poca autoestima
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Asume responsabilidades de adulto
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Comportamiento evidente que el niño/a pasa hambre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Huidas de casa
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Actos de vandalismo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Llega tarde o no llega a la escuela
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Absentismo escolar
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Presenta síntomas de abuso escolar
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>REFERENTE A LOS PADRES</b>
<b>FALTA DE ATENCIONES BÁSICAS HACIA EL MENOR</b>				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a) Afectivas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) Alimentación
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) Salud
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) Escuela
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e) Higiene
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f) Vestido
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	g) Tiempo libre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pautas educativas inadecuadas pro parte de los padres y/o familiares
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familia que rechaza, insulta i desvaloriza <u>repetidamente</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Disciplina severa e inadecuada a la edad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Percepción negativa del niño/a
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Organización familiar caótica
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Permiso tácito de conductas desadaptativas

**4.- Objetivos/actuaciones y profesionales a trabajar con la familia**

Objetivos específicos <small>(Entre paréntesis a las personas a que afecta)</small>	Estrategias metodológicas	Profes.
1.	1	
	2	
	3	

2.	1	
	2	
	3	
3.	1	
	2	
	3	

**5.- Objetivos/actuaciones y profesionales a trabajar con el menor**

Objetivos específicos (Entre paréntesis a las personas a que afecta)	Estrategias metodológicas	Profes.
1.	1	
	2	
	3	
2.	1	
	2	
	3	
3.	1	
	2	
	3	

Frecuencia de contacto	
------------------------	--

<b>Firmado: Profesional Responsable</b>	<b>VBO. Jefe de Zona</b>
Nombre	Nombre

**6.- Seguimiento del Plan de Trabajo**

<b>Fecha revisión</b>	<b>Firmado</b>
<b>Comentarios de la evolución:</b>	

**7.- Valoración del Plan de Trabajo**

Objetivo	Conseguido si/no	Comentarios sobre las estrategias metodológicas y su adecuación e idoneidad
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

**8.- Propuesta**

	Elaborar un nuevo EFO
	Pasa a fase de seguimiento

Derivar el caso al EAIA por:	
	Necesidad de recurso alternativo
	Negativa de colaboración de la familia (Si la situación es suficientemente grave)
	Maltrato grave
	Guarda de hecho. Es necesario regularizarla

Fecha de la propuesta	
Firmado: Profesional responsable	VBO: Jefe de Zona
Nombre	Nombre

#### 7.3.2.4.- *Los objetivos educativos generales*

Una de las características de la educación no formal es la ausencia de mínimos normativos, tal y como se vio en el marco teórico; en el caso que nos ocupa no existe una unificación respecto a los objetivos que se deberían trabajar con la infancia en situación de riesgo, lo cual constituye a la vez, una ventaja y un inconveniente, ya que, si por un lado permite la máxima contextualización, por otro, significa que no toda la infancia en situación de riesgo social tienen los mismos mínimos asegurados.

Desde esta realidad, en la que solo se tiene como referente los derechos de la infancia, la legislación que los regula y declaraciones de intenciones recogidas en el Plan de Servicios Personales y el Programa de Infancia, los objetivos generales del Proyecto EFO se definen en función del grupo de incidencia. Un grupo de incidencia, por otro lado, definido de forma muy genérica y poco contextualizada a la realidad de Lleida y a través de factores de riesgo de maltratos graves referentes a los niños, a las situaciones familiares y al medio social.

En el análisis de los objetivos planteados en el documento EFO se constata una falta de congruencia entre el grupo de incidencia planteado y los objetivos perseguidos; es decir, el grupo se define desde una consideración ecológica del problema y en el planteamiento de objetivos solo se refiere a los padres: hay una ausencia de objetivos referentes a los niños y objetivos referentes al medio social. Este hecho implica tres fenómenos:

- 1.- Desfase entre el grupo de incidencia definido en el documento y los objetivos planteados en el documento.

2.- Desfase entre los objetivos planteados en el documento y los que pide el EFO plan de trabajo (recordemos que separa objetivos referentes a padres y a niños).

3.- Desfase entre los objetivos planteados en el documento y los objetivos trabajados por los educadores.

Esto significa que el documento marco de las intervenciones individualizadas con la infancia en situación de riesgo social, el Proyecto EFO, no establece todos los objetivos de referencia para que las intervenciones se den de forma unificada y bajo unos parámetros establecidos.

Referentes a los padres, los objetivos del documento EFO se pueden clasificar en tres áreas diferentes:

1.- Área doméstica: organización, administración,...

2.- Área de funciones paternas: atención y cuidado de los hijos, atender su evolución escolar, adquisición de destrezas y técnicas de control, de resolución de conflictos,...

3.- Área personal: integración social, formación laboral,...

La ausencia de objetivos referentes a los niños y de objetivos referentes al cambio social, así como la necesidad de contextualizar los objetivos referentes a los padres y dar a todos ellos un sentido educativo (versus asistencial) hace que se dediquen dos sesiones a este tema para consensuar dichos objetivos generales. Para ello se parte de los objetivos específicos que trabajan los educadores y se intenta sintetizarlos y llegar a acuerdos coherentes con el marco teórico. La reproducción textual de los objetivos

más frecuentes que los educadores se plantean en sus intervenciones, según un vaciado que ellos mismos aportaron a la sesión de trabajo, y que previamente habían elaborado por equipo en cada Zona:

a) Con los niños:

- Mejorar su autoestima
- Mejorar sus autodependencia
- Ayudar la integración del menor en la red de tiempo libre
- Adaptación escolar
- Incorporación en centros de formación y/o escolares
- Dar a conocer los espacios de tiempo libre a los niños
- Potenciar los centros infantiles como medio integrador
- Conseguir unos hábitos higiénicos
- Cambiar o mejorar actitudes, hábitos y conducta
- Canalizar las conductas agresivas
- Implicación, motivación del menor en su proceso formativo
- Educación para la tolerancia/respeto en el marco familiar
- Participar en las diferentes actividades que se organizan en el barrio



- Asistir al colegio con regularidad para superar el curso escolar
- Trabajar los diferentes hábitos de higiene: ducha diaria, lavarse los dientes,...
- Mejorar el aspecto comportamental en el ámbito escolar y de tiempo libre
- Intentar establecer más relación con la familia
- Intentar mejorar las relaciones con los padres y los hermanos
- Trabajar los hábitos alimenticios (no picar entre horas, no abusar de chucherías,...)
- Potenciar la autoestima en el esfuerzo escolar
- Trabajar pautas de comportamiento correctas a su edad
- Cubrir el tiempo libre
- *Desenganchar* la relación de dependencia madre-hijo

b) Con los padres:

- Motivar, incitar o forzar que lleven los niños a la escuela
- Motivar, incitar o forzar que lleven a los niños a un recurso de ocio y de tiempo libre
- Concienciar, orientar y reforzar los aspectos relacionados con el cuidado de la higiene de los menores, y del entorno del hogar

- Concienciar, orientar y reforzar los aspectos relacionados con la alimentación del menor
- Crear la necesidad de inculcar diferentes hábitos (horarios de llegada a casa, orden y conservación de sus juguetes,...)
- Concienciar la responsabilidad del rol de padres
- Trabajar aspectos emocionales y afectivos hacia los niños
- Dar instrumentos de orientación para mejorar la relación con los niños
- Crear la necesidad de superar los estudios primarios para poder incorporarse en el mundo laboral
- Motivar a los padres para que conozcan el funcionamiento académico de sus hijos
- Trabajar la comunicación de los padres hacia los hijos
- Crear la necesidad de llevar los niños al médico cuando sea necesario
- Incidir en la responsabilidad de la madre respecto a los hijos
- Asegurar la alimentación correcta del menor
- Dar apoyo en el proceso de autonomía de la madres, cuando se trata de madres pendientes de reinsertarse en el mundo laboral, dadas las situaciones familiares

- Potenciar la autoestima de la madres (cuando está atravesando situaciones de angustia personal)
- Remarcar la importancia del seguimiento escolar.
- Mejorar la dinámica en la relación de los miembros del núcleo familiar
- Trabajo y mejora de los hábitos y actitudes respecto al cuidado y la educación de los hijos
- Valoración de la escuela y otros recurso de tiempo libres
- Ayudar a cubrir las necesidades básicas del niño
- Educación para la tolerancia, respeto, autoridad en el marco familiar
- Implicación en la formación de los niño a nivel escolar
- Potenciar la importancia del tiempo libre
- Dar elementos que permitan disfrutar del tiempo libre con los niños
- Conseguir unos hábitos higiénicos, valores, conductas, horarios domésticos, colaboración en las tareas cotidianas
- Hacer patente el rol que debe jugar cada miembro de la familia

Del análisis de los objetivos se pueden llegar a las siguientes conclusiones:

• Los educadores se plantean objetivos referentes a menores, aunque no existe un marco referencial de éstos en el Proyecto EFO. Así, encontramos que abordan la dimensión personal y la relacional, tal y como plantea Ayerbe (1996c) respecto a las intervenciones con inadaptados sociales:

1.- Dimensión personal: Mejorar la autoestima, adquirir hábitos de higiene, de alimentación..., asimilar actitudes positivas y mejorar el comportamiento social.

2.- Dimensión relacional: Integrarse en la red normalizada de la red de tiempo libre, integrarse en el sistema escolar (asistencia, actitud,...), integrarse en la vida del barrio y mejorar las relaciones familiares.

• Respecto a los objetivos referentes a los padres se plantean de forma más detallada los objetivos recogidos en el EFO, dando un enfoque más educativo y abordando, principalmente, el área de funciones paternas. Recogen objetivos referentes a la función paterna y a dimensiones personales:

1.- Dimensión de funciones paternas: Concienciarse de las responsabilidades paternas, atender la relación y la evolución escolar de los hijos, adquirir responsabilidades respecto a la ocupación del tiempo libre de los hijos, adquirir destrezas para el cuidado de las necesidades físicas de los hijos (higiene, alimentación, revisiones médicas,...), asumir la necesidad de establecer una disciplina (normas, horarios,...) y tener una buena relación afectiva con los hijos.

2.- Dimensión personal: Mejorar la situación referente a los estudios y integrarse en la vida laboral.

- Objetivos referentes al cambio social solo hay uno: potenciar los centros infantiles como medio integrador. De la discusión conjunta se desprende una cierta incredulidad por parte de los educadores que sus intervenciones puedan modificar aspectos y posturas sociales a gran escala. No se plantean estos objetivos y, en cambio, sin hacerlo se adoptan una intervención sesgada a variables personales, olvidando la visión interactiva del problema de la infancia en situación de riesgo social. El focalizar los objetivos a dimensiones personales y socializadoras del individuo significa olvidar una de las principales aportaciones del paradigma comunitario. Como plantean De la Torre (1995a) y Ayerbe (1996c), estos objetivos deberían estar siempre presentes.

- Del análisis de todos los objetivos se constata otra de la hipótesis de los mismos autores: en la intervención social los objetivos se encamina hacia cambios de actitudes más que a la adquisición de conocimientos, como principal diferencia con la educación no formal.

- Desde el objetivo general del Proyecto, prevenir los maltrato infantiles dentro de la familia, se encuentran a faltar, tanto en dicho proyecto como en los objetivos de los educadores, aquellos que fueran referidos ciertos aspectos personales y sociales de la familia que constituyen factores de riesgo, según se pudo ver en el marco teórico: aislamiento social, determinados problemas personales (psicológicos, psiquiátricos, toxicomanías,...), desconocimiento de las necesidades de hijos especiales,...

- Desde un punto de vista didáctico, se puede observar cierta confusión entre lo que es un objetivo educativo, que debe expresar el cambio o la adquisición en el sujeto o en la institución, y lo que es el objetivo que se plantea el propio educador. En la programación educativa individualizada, plan de trabajo EFO o tercer nivel curricular, aplicando la terminología de la Reforma, es más correcto plantear los objetivos didácticos.

A tenor de este análisis, de la discusión conjunta entre los educadores, el técnico de infancia y la profesora, de los objetivos específicos recogidos, y del marco teórico utilizado para redefinir el grupo de incidencia, se realiza una propuesta de objetivos educativos generales que incorporados en el Proyecto EFO, sirvan de referente para plantear los objetivos específicos en los planes de trabajo EFO, y de unificación de las intervenciones educativas individualizadas con la infancia en situación de riesgo social, que se realiza en las cuatro Zonas del municipio de Lleida. La propuesta consensuada de objetivos generales:

#### **Objetivos referentes a los niños:**

- Normalizar sus relaciones en el ámbito familiar, escolar y del barrio, de acuerdo a las normas que regulan la vida de los ciudadanos:

- Ser consciente de la necesidad de respetar las normas cívicas que pautan el comportamiento social respetuosos, en cada contexto de relación.

- Mostrar actitudes tolerantes y realistas respecto a la situación familiar y a las normas de convivencia familiares.

- Aplicar estrategias adecuadas para canalizar las situaciones de estrés y de agresividad.

- Actuar con respeto con los iguales, para facilitar el establecimiento de relaciones de convivencia.

- Disfrutar del tiempo libre a través de recursos, equipamientos y servicios normalizados de la red social próxima y la participación en las incitativas del barrio.

- Responsabilizarse de su propio proceso formativo:

- Cumplir la normativa escolar: asistencia, puntualidad, disciplina y horarios.

- Superar las actitudes negativas hacia la escuela.

- Tener cuidado del propio cuerpo mediante la adquisición de hábitos de protección de la salud y de la higiene.

- Valorarse positivamente a partir del conocimiento realista de las propias posibilidades:

- Identificar las formas de mejorar la propia imagen.

- Conocer los aspectos positivos de la propia personalidad e imagen y el valor de los propios éxitos.

### **Objetivos referentes a los padres:**

- Asumir la responsabilidad de la educación de los hijos:

- Ser constante en el cuidado de las necesidades de alimentación, temperatura, higiene, sueño, salud y protección de riesgos reales que los niños necesitan para un desarrollo integral.

- Implicarse en el proceso escolar de los hijos: llevar a los niños a la escuela y conocer el proceso escolar de los hijos.

- Conocer las características evolutivas y las necesidades de los hijos.

- Ser sensible a las necesidades emocionales y afectivas de los niños y de la conveniencia de interactuar positivamente con ellos:

- Aplicar instrumentos de control de situaciones conflictivas con los hijos.

- Desarrollar muestras de afecto hacia los hijos.

- Adquirir habilidades para hacer frente a situaciones estresantes que provoca el hecho de tener hijos con necesidades educativas especiales.

- Establecer un sistema de disciplina inductiva que delimite la organización familiar:

- Construir un sistema de límites y tareas adecuadas a la edad y el momento evolutivo de los hijos.



- Delimitar un sistema de técnicas de control inductivas, que sustituyan a técnicas agresivas y violentas o a la ausencia de éstas.

- Ser constante en la inculcación de hábitos de higiene, de alimentación y de horarios a los hijos.

- Delimitar la organización familiar y de cuidado del hogar bajo parámetros normalizados.

- Analizar la situación personal y los efectos negativos de problemáticas concretas (toxicomanías, problemas psiquiátricos o psicológicos, conyugales,..) que pueden afectar el correcto cuidado de los hijos.

- Disfrutar del ocio con los niños integrándolos en la red de apoyo vecinal..

#### **Objetivos para el cambio social:**

- Potenciar los centros infantiles como medio integrador.

- Concienciar a los médicos sobre la necesidad d transmitir información en casos de maltrato infantil.

- Despertar en el maestro comprensión respecto a la problemática de los menores en situación de riesgo social.

*7.3.2.5.- Las estrategias metodológicas, la evaluación y otros temas emergentes*

Tal y como se describe al inicio de este capítulo, el curso de formación permanente realizado durante un periodo de año y medio, se convierte en un foro de discusión y de reflexión sobre la práctica, a través de un marco teórico, que permite analizar la teoría implícita a la praxis de los educadores sociales. Esta reflexión sirve para poder llegar a propuestas consensuadas planteadas inicialmente y otras, que se redefinen durante el proceso de desarrollo de dicho cursos; a saber:

1.- Protocolos para la recogida de información: para el pediatra, el maestro, los padres y los niños.

2.- Plan de trabajo EFO.

3.- Redefinición del grupo de incidencia del Proyecto EFO.

4.- Objetivos educativos generales del Proyecto EFO.

Sin embargo, al margen de estos objetivos que interesan al grupo, existe un objetivo paralelo de carácter investigador y etnográfico, que es el conocimiento y análisis de la realidad de los educadores sociales. Ello hace que al margen de estas propuestas consensuadas se realice un análisis desde el marco teórico propuesto en esta tesis y una captación de temas que van emergiendo durante el curso, y que eran desconocidos con anterioridad; temas que serán abordados en otras técnicas de investigación.

Si hasta ahora se ha reflejado la reflexión sobre los temas sobre los que se han realizado propuestas conjuntas, incluso haciendo un análisis crítica de esas mismas propuestas, en este capítulo se analizarán otros temas que

fueron contenido del curso (estrategias metodológicas y evaluación) así como otros que se relacionan con la intervención del educador y que fueron emergiendo de forma desordenada durante el curso. De igual forma, siguiendo el esquema planteado hasta el momento, se analizará el planteamiento de las actuaciones y de la evaluación que se da en el documento EFO, lo cual permite hacer un doble análisis del mismo: uno desde el marco teórico y otro desde la praxis educativa.

En referencia a las estrategias metodológicas se pueden llegar a las siguientes conclusiones:

- El documento EFO plantea una serie de intervenciones con los padres relacionadas con determinadas situaciones que constituyen factores de riesgo constatados para el maltrato infantil. Para la intervención en dichas situaciones se plantean diferentes recursos (psicoterapia, terapia, ayudas económicas, servicio materno infantil,...) y ciertas recomendaciones para la intervención profesional (capacitación laboral, hacer deporte, hacer salidas sin hijos,...).

- En el documento EFO, a pesar de no haberse planteado objetivos referentes a los menores, si se definen los principios de intervención en las actuaciones destinadas a ellos. Así se recogen los principios de normalización y de integración.

- Por último el documento EFO plantea los recursos a los cuales se puede acceder: ayuda económica, tramitación de búsqueda de vivienda, ayuda al hogar, becas de comedor, becas de colonias, actividades municipales de verano, servicio materno infantil y centro de tiempo libre. Como se observa existen ayudas de carácter

asistencial, un solo recurso educativo para padres y recursos para la ocupación del tiempo libre de los niños.

- En conclusión, se puede afirmar que las actuaciones y los recursos planteados en el documento EFO no definen un línea de actuación clara, que defina un proyecto común de como y en que sentido se deben enfocar las actuaciones educativas. Sin embargo, si inicia un enfoque comunitario, especialmente cuando recoge los principios de intervención con los niños; faltaría dar el mismo planteamiento a las intervenciones con los padres y dedicar parte de los esfuerzos metodológicos a la intervención en el propio entorno, favoreciendo la creación de recursos destinados a la integración de los padres y de los niños, y a la participación de la comunidad entrando a formar parte de su propia red social de prevención.

- De las manifestaciones y discusiones con los educadores se recogen dos tendencias metodológicas diferenciadas, tal y como ya se detectó en la manera de plantear la evaluación inicial de los casos. Hay un grupo de educadores que se plantean sus intervenciones desde los principios, más o menos explícitos, del modelo comunitario, mientras que otros se acercan más al modelo médico, dejando entrever una gran influencia del trabajo de casos.

El primer grupo de educadores coincide con aquellos que provienen de una historia formativa y profesional relacionada con la animación sociocultural y otros que han trabajado en otros campos de la educación especializada. Estos educadores se plantean sus intervenciones como una manera de mediar entre el sujeto y el medio: integrar al niño en las redes de tiempo libre, acompañar a los padres en un proceso de normalización, dan importancia crucial a la coordinación,... e insisten en el hecho que su papel

debe ser de mediador o compilador del caso que llevan. Sus mecanismos de intervención se alejan de la entrevista en el despacho, aunque también la utilizan, y prefieren ir a lugares de relación natural del niño (escuela, centros infantiles,...) Sin embargo, a pesar de propiciar estos aspectos claramente relacionados con una consideración comunitaria y educativa de las intervenciones sociales, aún no han desarrollado estrategias que favorezcan la plena consideración de los padres y de los niños como sujetos activos que deben tomar sus propias decisiones con autonomía. Suelen caer, al igual que el siguiente grupo de educadores, en una tendencia a la directividad propia de la consideración de que el técnico ha de proporcionar las soluciones.

Esta directividad se da de forma más clara en el otro grupo de educadores; este grupo, fuertemente representado por los educadores de larga tradición en la intervención individualizada especializada, comparten diversos aspectos del modelo médico. En primer lugar, su estrategia básica de intervención es la entrevista en el despacho, lo cual recuerda la influencia que tuvo y continua teniendo la psicología en el nacimiento de la educación especializada, así como en su derivación en el trabajo de casos como forma de intervención social. Las intervenciones se centran en el niño y el los padres, intentando establecer una relación terapéutica con ellos, que genera dependencia de la familia hacia el profesional, el cual se posiciona como técnico y especialista. No se interviene ni en los recursos normalizados, ni desde los recursos normalizados; sus actuaciones se centralizan, tal y como caracteriza Bueno Abad (1990) al trabajo de casos, en el tratamiento de los padres y de los niños para que se adapten a la sociedad.

Pero todos los educadores, cuyo estilo de intervención se ha simplificado a dos modelos, tienen un aqueja común que se repite durante todo el curso:

- La falta de conciencia de problema de las familias en las que intervienen delimita su intervención educativa. Los educadores intervienen, en la mayoría de los casos, sin la demanda de la familia, como fruto de una detección de necesidades normativas; ello provoca que dicha intervención se realice sin motivación a cambiar y a colaborar por parte de los padres. A su vez, al tratarse de servicios sociales de atención primaria, las familias acuden desde la voluntariedad, lo cual entra en contradicción con la falta de motivación. Dos opciones, que coinciden con las descritas por Panchón, son las que se suelen dar: se decide la no intervención, con lo que la prevención queda bloqueada, o se continua trabajando intentando la colaboración de los padres.

- Cuando se continúa trabajando, sin embargo, las estrategias motivacionales utilizadas no suelen pasar por la consideración de la persona como sujeto activo y la necesidad de elevar su sentimiento de autonomía y de competencia, tal y como recomienda Bueno Abad (1990): no se utiliza una planificación conjunta de metas y actividades, no se utiliza de forma habitual la retroalimentación y las entrevistas de seguimiento son de control,... Y los refuerzos motivacionales más frecuentes suelen ser externos y de carácter económico (beca, ayuda económica, suministro de leche..).

- Los educadores son conscientes de ello, especialmente de la función de control que realizan y de como esta se interpone en otro tipo de relación educativa. Definen sus relación con los usuarios

desde parámetros humanistas y a la vez se dan cuenta de como ello entra en contradicción cuando ejercen esa función de control. Es decir, en la relación con los usuarios se quiere establecer una relación de ayuda basa en habilidades como la empatía, la escucha, el no etiquetar,. ..Sin embargo, esto entra en contradicción con las entrevistas de control en el cumplimiento de los deberes paternos y con la obligación ética de informar a la familia de la derivación de su caso al Equipo de Atención a la Infancia y la Adolescencia, cuando la evolución no es favorable.

En referencia a la evaluación, se pudieron llegar a detectar las siguientes cuestiones:

- La evaluación es el aspecto de la programación menos explícito de todos; los educadores manifiestan que la urgencia de los casos y la rapidez con que deben actuar les impide hacer una evaluación, lo cual es caracterizado por Ayerbe (1996a) como uno de los fenómenos en la evaluación de los inadaptados sociales.

- Por otro lado, las entrevistas de seguimiento con la familia son planteadas como un control de la situación, respecto a los objetivos y los usuarios, de tal manera que, de forma intuitiva, cuando se percibe que la situación de la familia se va agravando se puede llegar a una evaluación final para plantear la derivación a los servicios sociales especializados. Por lo tanto, la evaluación se refiere al cumplimiento de objetivos y respecto al usuario, no llegando a los otros componentes del acto didáctico tal y como plantean Rosales (1990), Amorós (1993), De la Torre (1992) o Ayerbe (1996a) entre otros.

- El hecho que no se delimite, de facto, una temporalización de la duración del plan de trabajo EFO, hace que las intervenciones se conviertan en indefinidas hasta que la familia se estabilice o bien, empeore. Ello favorece la existencia de familias crónicas, lo cual es, a su vez, un impedimento para hacer intervenciones educativas ya que la familia crea un estado de dependencia con la institución, que mutila las posibilidades de llegar a ser personas autónomas y independientes, objetivos últimos de la educación.

Otros temas emergentes durante el curso:

- Existen diferencias entre la intervención educativa que se da en las zonas: la delimitación de funciones con los otros miembros del equipo de atención social primaria, influencia de las prioridades establecidas por el jefe de zona, ...

- Existe un descontento entre los educadores sociales respecto a su propia figura profesional; consideran ser poco valorados y reconocidos por la institución, por los políticos y por los técnicos. Ello se constata en la falta de claridad de su encargo institucional, en determinados encargos más cerca de una campaña propagandística que de una intervención educativa, la poca valoración de sus funciones (educación en la calle, intervenciones comunitarias, ...), ...

- También se destacan los problemas de coordinación como límite fundamental en sus intervenciones: coordinaciones con otros profesionales de la Paeria, con profesionales de otras instituciones,...

- Y la ausencia total de coordinaciones entre los educadores de una zona y los educadores de todo el Ayuntamiento. La falta de



espacios de coordinación entre educadores incrementa la falta de una línea común, de un proyecto pedagógico común y de una forma de actuar consensuada.

## **8.- ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A LOS EDUCADORES**

### **8.1.- PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS: ANÁLISIS DE CONTENIDO**

#### **DE CITAS TEXTUALES**

El procedimiento seguido para analizar el texto transcrito textualmente de las entrevistas pasadas a los educadores sociales ha tenido las siguientes fases:

1.- Lectura y audición en repetidas ocasiones de todas las entrevistas.

2.- Primera aproximación a las unidades analíticas: establecimiento y separación de fragmentos del texto que aludían al mismo tema. Algunas de estas unidades hacían referencia a temas preestablecidos a través de las preguntas y otras unidades eran emergentes y por lo tanto surgían como nuevas temáticas que no se habían previsto.

3.- Establecimiento de categorías: las unidades analíticas fueron reunidas en categorías globales que permitían unificarlas en temas. A cada categoría se le asignó un código

4. Codificación de todo el texto. Este proceso de codificación volvieron a surgir algunas categorías y otras se reformularon. Finalmente, los códigos utilizados y las categorías correspondientes fueron los siguientes:

**C: coordinaciones del educador con otros profesionales**

**CE: canales de entrada y detección de los casos de infancia en riesgo social**

**CF. características familiares de los núcleos en situación de riesgo social**

**CN: características de los niños y las niñas que reciben atención individualizada por encontrarse en situación de riesgo social**

**CP: características de los padres de los niños en situación de riesgo social**

**DES: dificultades del educador social de atención primaria**

**EBASP: equipo básico de atención social primaria**

**EF: evaluación final de las intervenciones individualizadas**

**EFO: definición y características del EFO-plan de trabajo**

**EI: evaluación inicial de los casos de infancia en riesgo social**

**EP: evaluación del proceso de las intervenciones individualizadas**

**FT: funciones y tareas del educador social de atención primaria**

**H<sup>a</sup>: historia de la figura profesional del educador social de atención primaria**

I: líneas de actuación respecto a la infancia en riesgo social

MI: dificultades emergentes al momento interactivo

OCS: objetivos referentes a conseguir el cambio social

ON: objetivos educativos referentes a los niños y las niñas

OP: objetivos educativos referentes a los padres

P: programación de las intervenciones educativas individualizadas

PD: dificultades e impedimentos para planificar

PIRMI: utilización de la PIRMI por parte de los educadores

PV: ventajas de la planificación

R: recursos para la intervención educativa

RA: relación de ayuda

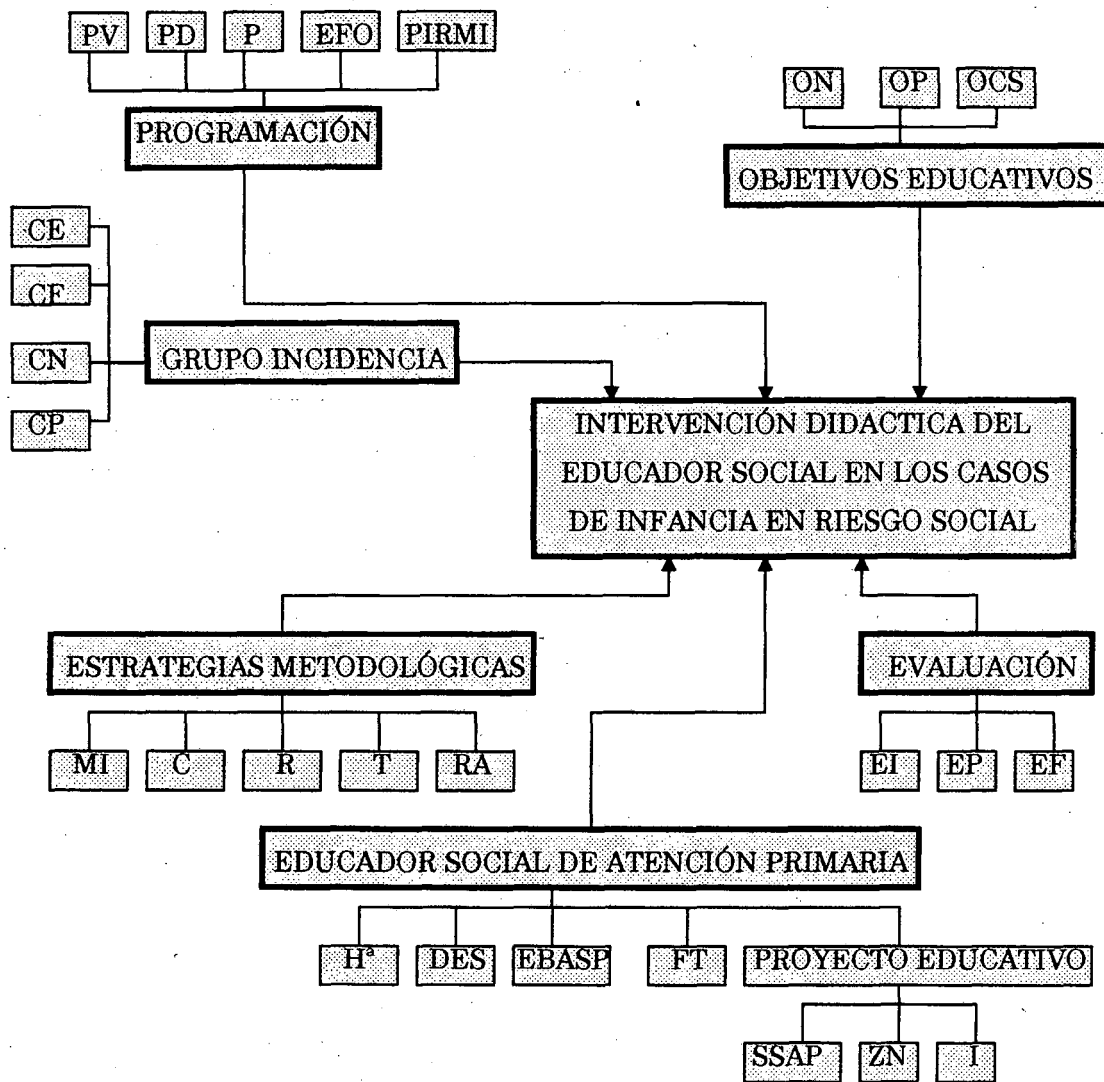
SSAP: líneas de actuación de los servicios sociales de atención primaria

T: técnicas de intervención educativa

Z: peculiaridades y diferencias entre las zonas respecto a la intervención individualizada

ZN: líneas de actuación de las zonas

Establecimiento de megacategorías que reunían las categorías. Todas las categorías fueron englobadas en grandes temas, que a su vez salen reflejados en el análisis del contenido. El cuadro que sigue resume y relaciona las megacategorías con las categorías.



Antes de pasar al análisis y la interpretación propiamente dichos, cabe explicar cual será la forma de identificar las citas textuales<sup>30</sup>. La referencia se indicará entre paréntesis en la que se encontrará el número asignado a cada educador y la página del anexo número 1 en la que se podrá encontrar la cita textual.

## **8.2.- LA PLANIFICACIÓN DE LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS INDIVIDUALIZADAS EN LOS CASOS DE INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL**

La intervención educativa individualizada con la infancia en riesgo social es uno de los encargos institucionales que corresponden al educador social. En el proceso de análisis de como se desarrolla su intervención didáctica, las opiniones de los educadores sobre la fase preactiva de su trabajo educativo y, concretamente, sobre el diseño de la intervención, que desarrollan en este momento del acto didáctico, reflejan los aspectos que se describen a continuación.

### **8.2.1.- Las ventajas de la planificación**

Las ventajas que han destacado los educadores del hecho de programar sus intervenciones con los niños y los padres que viven una situación de riesgo social se pueden clasificar en dos grupos: unas son ventajas de

---

<sup>30</sup> En el anexo número 1 se encuentra la transcripción literal de las entrevistas grabadas en cinta magnetofónica, a excepción de aquellos párrafos que han sido borrados para resguardar el anonimato de los educadores.

carácter general y otras tienen que ver con las características y el contexto concreto donde desarrollan su intervención.

Las primeras se refieren a aspectos que, en general, se identifican con la planificación:

- La planificación ayuda a la reflexión. En general todos los educadores destacan esta como una de las principales ventajas de programar las intervenciones; “pienso que se tiene que planificar, porque sino tengo la tendencia de actuar a la mía y para corregir esta tendencia, para planificar se tiene que pensar” (4-87). Otro educador manifiesta que “la ventaja de planificar es que te sientas y te planteas cosas” (8-189).

- La segunda de las ventajas compartida por todos los educadores es que la programación es una guía de las intervenciones y que por lo tanto es una ayuda para que el educador sepa cual es el objetivo final de sus actuaciones concretas. “Es una orientación para no perder el norte de la intervención que estas realizando con la familia; es un instrumento importante” (5-115).

- La tercera ventaja se relaciona con el hecho que la planificación ayuda a trabajar todos aquellos aspectos que se valoran como necesarios; si no se ha hecho este esfuerzo previo, en el momento interactivo se pueden olvidar cuestiones importantes. “Si tu no te has planteado antes, no lo trabajas todo; hay puntos que te los dejas, hay detalles que te los dejas y divagas...” (8-189).

El segundo bloque de ventajas manifestadas están muy relacionadas con las características concretas del trabajo que desarrollan los educadores de atención primaria y las dificultades de éste.

- Los educadores de los servicios sociales de atención primaria son parte del equipo multiprofesional que deben atender a todos los usuarios y estar próximos a éstos porque son el punto de acceso inmediato al ciudadano. Ello implica que en el desarrollo de sus tareas vivan la sensación constante dar respuesta a aquello que en el momento se les plantea. Desde este punto de vista, algunos educadores valoran la planificación como una manera de evitar un sentimiento de improvisación, de caos y de trabajar conforme van surgiendo demanda. “es una manera de tener las cosas mucho más claras y estructuradas, saber por donde vas,...antes íbamos a *salto de mata*.” (9-209).

- Muy ligado con lo anterior, algunos educadores viven de forma negativa y agobiante la impresión que el atender tantas y diferentes demandas no les deja hacer un trabajo real. Por ello, la planificación les sirve para obligarlos a realizar un trabajo concreto con los niños y los padres que están en situación de riesgo social. “... no puedo perder de vista que hoy he tenido una entrevista y que he hecho esto o aquello, porque si lo pierdo de vista, tengo la sensación de que no he hecho nada en toda la mañana.” (8-194).

### 8.8.2.- Dificultades para planificar

Los educadores plantean diferentes motivos que les impiden poder realizar una programación de sus intervenciones.

- El primer motivo, planteado como grave por alguno de los educadores, es la atención a las urgencias. Los casos de infancia en riesgo social, manifiestan los educadores, suelen ser casos que requieren una intervención rápida y urgente; ello impide que se tenga tiempo suficiente para poder planificar, ya que el objetivo de la intervención es solucionar el



problema puntual que se presenta y dar una respuesta pronta a la familia: "Yo, en concreto, trabajo mucho a *apagar fuegos* y el tema de la prevención no lo trabajo demasiado; cuando se tiene que *apagar un fuego* lo que menos te planteas es un EFO. La actuación es muy contundente y, si hay posibilidades, se arregla mediante las entrevistas consiguiendo que la familia se ponga a tono...Sobre papel, en principio, no se trabaja: se utiliza la actuación del momento" (3-49). Otro educador manifiesta "las urgencias no son planificables... tienes que ir como los bomberos, un poco a apagar el incendio y después que lo has apagado, te sientas y planificas, cuando, puede ser, tendría que ser al revés, pero las cosas son así." (4-87). Aún otro educador dice "tenemos mucho trabajo de parcheo y ¡¡deprisa deprisa!!" (7-153) haciendo uso de un término que forma parte del argot de los educadores: al decir *parcheo* se refieren a poner parches, a tapar el problema en el momento que se presenta y pasar al siguiente.

- La dispersión del trabajo del educador social es otra de las dificultades que expresan para poder planificar. "... tocamos tantas teclas; no llevamos seis casos o hacemos tutoría de seis casos como puede ser en otras instituciones, sino que llevamos muchos casos, en muchos barrios y, además, hacemos trabajo en infancia, de hombres, de viejos, ..." (6-135) Otro educador dice "... ahora tienes personas mayores, ahora vas a montar no sé que, haces un poco de infancia y después un poco de otra cosa; es muy dispersa y no ayuda a planificar"(4-87).

- Otro de los argumentos de los educadores es la falta de tiempo que tienen para poder dedicarse a la planificación. "...hay muchas veces que falta tiempo" (5-115).

- Uno de los motivos que se argumentan por parte de prácticamente todos los educadores, hace referencia a las variables que intervienen en el

momento interactivo y que pueden influenciar en el desarrollo del proceso de forma definitiva. Los cambios constantes que se dan en la realidad de la familia, los cambios que se van produciendo durante toda la intervención en referencia a la relación con el educador, son aspectos que hacen quedar desfasada la programación. Esta realidad contextual es vivida como negativa para programar la intervención: “.. a veces no refleja la realidad, porque, como el trabajo es con personas, de un día al otro cambia la situación...entonces, inmediatamente, este plan lo tengo que modificar...” (8-188); “..la relación con el usuario es muy importante; pero historias siempre salen, siempre pueden salir, nunca sabes lo que puede pasar; a lo mejor va muy bien y mañana pasa cualquier cosa y la cosa se va al carajo” (9-211). Esta característica coincide con la descripción de los contextos de educación no formal de autores como Gairín (1997), Villar (1995) o Ferrández (1995c), que pone de relieve el dinamismo de éste.

- Por último, otra dificultad vivida por los educadores hace referencia a los objetivos que se plantean. Es difícil planificar y que la planificación sea considerada un instrumento válido de trabajo porque los objetivos suelen ser inalcanzables. “ si el objetivo es lograr que la niña entienda que los padres tienen setenta años y que ella solo catorce.. ¿cómo lo temporalizas? Puede que no lo entienda nunca... poner unos objetivos asequibles es lo ideal. Lo he pensado y estoy de acuerdo, los objetivos contra más bajos mejor, pero es difícil, insisto, porque trabajas con personas” (8-189).

### **8.8.3.- La programación**

Los educadores sociales cuando deciden realizar una intervención individualizada en un caso de infancia en riesgo planificada utilizan el EFO

plan de trabajo. Sin embargo son varias las cuestiones que se tienen que puntualizar al respecto.

La primera cuestión, que todos los educadores manifestaron, es respecto a en que ocasiones utilizan la programación; los educadores sociales realizan muchas intervenciones, entrevistas con familias, entrevistas con niños, que responden a necesidades puntuales. Es el concepto de *parqueo* antes mencionado “ se planifica siempre que, a ver, siempre que no sean cosas puntuales, siempre que no sea buscar un recurso, esto no lo planificas” (5-114). Otro educador dice “planifico cuando veo que tengo que hacer un seguimiento de un caso... me planteo unos objetivos y tal; pero si no, actúo un poco a salto de mata..” (1-18).

Sin embargo, cuando estas intervenciones están encaminadas a conseguir cambios importantes en el niño o en los padres, cuando responden a una intervención constante planteada desde el inicio como tal, es cuando realizan una programación; y esta programación individualizada en casos de infancia en riesgo se hace a través del EFO-plan de trabajo: “..las intervenciones intensivas y que te pones fuerte, normalmente todas las haces a través del EFO.” (5-115). Otro educador manifiesta “... hacemos EFO cuando hacemos una intervención familiar para modificar alguna cosa; intervenciones con infancia hacemos cada día... pero ha de ser una intervención importante (4-86). Otro educador se manifiesta igualmente “ ... a los que ves que tienes que intervenir, que te tienes que poner y que tienes que favorecer un cambio en ellos” (9-210).

Por lo tanto se programan las intervenciones que persiguen cambios en los usuarios, entendidos como el resultado de un proceso largo en el tiempo, es decir las intervenciones educativas, a través del EFO-plan de trabajo.

Sin embargo, esta afirmación también se debe matizar. Los educadores afirman programar las intervenciones educativas a través del EFO-plan de trabajo. Pero también hay ocasiones que no llegan a hacer ninguna programación: es en los casos que la familia tiene un PIRMI: "normalmente las familias que tienen la PIRMI no hacemos EFO, porque lo consideramos un plan de trabajo en el cual también se marcan las funciones que hacemos los educadores a nivel de absentismo, a nivel de recursos, las marcamos en la PIRMI y ..." (5-115).

Cuando la familia tiene concedida esta ayuda económica los educadores no hacen una programación concreta, aún cuando su intervención tiene las características anteriores de intensidad y de seguimiento. En los casos en que la familia tenga hijos y se valore la necesidad de intervenir educativamente, el educador incluye en el plan de trabajo del PIRMI sus objetivos. La asistente social es el profesional responsable de gestionar y analizar la situación de pobreza, y el educador se encarga de los objetivos educativos que se quieren trabajar con la familia.: "normalmente es la asistente social la que hace PIRMI; entonces son familias que llevamos conjuntamente y nos dice *mira, mis objetivos en este plan de intervención serán estos, vosotros como educadores tendréis estos, ¿no?.* Entonces quedan reflejados en el PIRMI" (5-116). ".. además, cuando haces un PIRMI, yo particularmente, redacto unos objetivos con la asistente social, conjuntamente." (6-147).

Por lo tanto, los casos de infancia en riesgo social, cuyas familias tengan un PIRMI no se llevan a través de una programación individualizada; en el PIRMI solo se marcan los objetivos, no se planifican unas estrategias y una evaluación para cada caso, ya que éstas vienen dadas de forma homogénea para todos los beneficiarios de la pensión, y su cumplimiento es condición para recibir la ayuda.: "cuando se hace una

PIRMI es un poco hacer un el papel administrativo, lo entregas y que te lo pasen. El problema es que, como seguimiento, nosotros estamos limitados porque es el PIRMI quien decide que tipo de medidas hacer” (3-53). Otro educador, a este respecto cometa: “.. yo pienso que el EFO es mucho más personal y mucho más directo, ¿no?. Un PIRMI, pues bueno, es una ayuda económica.... Con un EFO te marcas e intentas conseguir algo con la persona, mientras que con el PIRMI sabes que detrás hay una ayuda económica.” (1-19).

Ello es importante porque denota dos aspectos a tener en cuenta:

- aún no se tiene asimilada totalmente la necesidad de la programación como instrumento que les facilita el trabajo: el PIRMI no tendría porque ser incompatible con el EFO-plan de trabajo. Se podrían dar de forma paralela de tal manera que, aunque la familia tuviera concedida la pensión económica, la intervención educativa con los padres y los niños que desarrolla el educador se programara con las mismas características, que las familias que no tienen esta ayuda. Esta incompatibilidad es común en todas las zonas, lo cual confirma que es una línea marcada desde el departamento de servicios personales,

- a pesar de no hacer una programación con todos los elementos didácticos, los educadores si que reflejan la necesidad de reflexión del momento preactivo, decidiendo los objetivos, que son los que definen su intencionalidad educativa, y poniéndolos por escrito en el PIRMI o en el mismo expediente de la familia.

Por lo tanto, se refuerza la afirmación que siempre que los educadores programan sus intervenciones educativas en los casos de infancia en riesgo social, lo hacen a través del EFO-plan de trabajo. Los educadores no hacen

ningún otro tipo de programación didáctica, máxime plantean unos objetivos introduciéndolos en el PIRMI o en el expediente de la familia. Veamos a continuación como es definido por los educadores este documento:

- Es un instrumento (1-19), (6-147), (7-158), un plan de trabajo (1-19), (8-187), un proyecto de intervención (4-86), (5-115),
- que facilita el seguimiento (1-19),
- te ayuda a definir los problemas de la familia para llegar a hacer un diagnóstico (1-19),
- y a establecer los objetivos a trabajar, las estrategias y la evaluación (1-19).

Como se puede observar, en el conjunto de las definiciones dadas por los educadores se define como una programación didáctica que tiene los subsistemas de ésta: subsistema de necesidades, subsistema de objetivos, subsistema de estrategias didácticas y subsistema de evaluación. Solo faltaría el subsistema de contenidos.

Para finalizar estas reflexiones sobre la programación, señalar que los educadores manifestaron no programar sus intervenciones antes de la implantación del EFO: "... a veces, a través del expediente, se ponía hacia donde se quería ir. Yo, a veces, me hacía un *planning* de lo que quería hacer con aquel crío, lo que pasa que no estaba tan bien estructurado como el EFO" (4-86). Otro educador dice: "no se planificaba...íbamos haciendo; hablabas con la asistente, si tirábamos hacia aquí o hacia allá, intentábamos esto o lo otro, pero a nivel verbal, no por escrito" (9-209).

Este modelo de plan de trabajo, perteneciente al programa de infancia, se está todavía consolidando y, poco a poco, los educadores van realizando sus programaciones a través de él.

### **8.3.- DEFINICIÓN DEL GRUPO DE INCIDENCIA**

Al preguntar a los educadores sobre el perfil de los padres y de los niños que reciben una atención educativa individualizada, porque se encuentran en una situación de riesgo social, estos responden a través de tres bloques de características diferentes: de los niños, de los padres y de la relación familiar.

#### **8.3.1.- Características de los niños**

Una característica que todos los educadores han destacado como principal y común a todos los menores atendidos es la problemática escolar, y el fracaso escolar y el absentismo son dos factores idiosincráticos. "... nosotros, mayoritariamente, los problemas de infancia que tratamos, mayoritariamente, son problemas de absentismo, mm, problemas de absentismo que tratamos directamente con la escuela" (5-101). Otro educador dice "intervenimos en situaciones donde los niños han manifestado algún tipo de dificultad en la escuela, entonces intervenimos a partir de aquí" (4-78).

Un segundo bloque de características hace referencia a la situación emocional y personal de los niños. "...son niños que han sufrido una inestabilidad emocional y son muy revoltosos, algunos traumatizados, otros no tanto, que necesitan mucho afecto... grandes carencias. Todo esto se ve reflejado en la comida, en la ropa. La situación de los niños es precaria en

casa” (7-153). Por lo tanto, se refiere a niños con carencias afectivas y a niños que presentan indicadores de desatención física.

Algunos educadores hacen referencia a características específicas a niños en edades preadolescentes; características comportamentales y como consecuencia de haber sufrido en la infancia más temprana las carencias que acabamos de nombrar. “... tienes épocas que te salen un montón de casos de adolescentes que están fugándose de casa, o que hacen actividades delictivas.” (9-201). Otro educador dice “... chavales de trece, catorce, quince años sin escolarizar, de familias gitanas, de niño y niñas que deberían ir a la escuela y vienen aquí a ver si les encontramos un recurso de formación.” (5-102).

Por lo tanto, las características de los niños están relacionadas con su dimensión personal y su dimensión relacional, sobre todo con la integración escolar; y todas ellas coinciden con algunos de los indicadores de diferentes formas pasivas de abandono o maltrato familiar.

### **8.3.2.-Características de los padres**

Respecto a las características de los padres son varias las nombradas por los educadores:

- Situación laboral de paro: “...hay mucho problema de paro” (5-102).
- Situación económica problemática: “... familias que a lo mejor, vienen a pedirte una ayuda a nivel económico” (9-202).
- Problemas de salud: “... unos padres donde existe una toxicomania” (7-153).



- Nivel cultural bajo, problemas de formación y de capacitación profesional: "... mala calificación laboral, no encuentran trabajo..." (8-180). "son gente con un nivel académico muy bajo y con una motivación muy baja" (5-102).

Todas ellas, características del exosistema dentro de los deferentes niveles ecológicas propuestos por Belsky (1980) y otros para la reordenación de los factores de riesgo del maltrato infantil.

Pero es en otro tipo de características en las que todos los educadores inciden, presentándolas como las comunes a todos los casos ya que constituyen el motivo de su intervención: la capacidad educativa de los padres. Los educadores describen a los padres de los niños que viven una situación de riesgo social en términos de la capacidad que tiene para ejercer su responsabilidad educativa y protectora. Se trata de padres que no asumen este rol, que desatienden las necesidades emocionales y físicas de sus hijos y que tienen poca capacidad de educar. Veamos cuales son las manifestaciones de los educadores al respecto:

- Padres que no asumen su rol paternal: "... muchas madres que no asumen para nada su rol; estamos trabajando con muchas familias,...., que están en igualdad de rango y de rol que sus hijos ... y que nos cuesta mucho decirles que tienen la responsabilidad como padres, que son ellos que tienen que decidir que hacen con sus hijos" (5-103).

- Padres que desatienden las necesidades de sus hijos: "normalmente cuando se interviene en infancia es porque hay algún tipo de desatención o de maltrato; otra cosa es que se dé una intervención comunitaria, pero cuando es a nivel individual se interviene con familias con dificultades, por

falta de atención de los padres a los niños, no por un maltrato físico claro o por maltrato psicológico” (4-78).

- Padres con poca capacidad de educar: “ hay una parte de dudas, una cierta incapacidad de padres en cuanto y como han de conducir la educación de sus hijos, esta sería una parte, y pienso que la más importante.(...) son padres con poca preparación para ejercer su función educativa.” (2-25). Otro educador manifiesta: “con los padres, muchas veces, nos parece que no sabemos si han entendido lo que es educar, o ser responsables con los hijos; les acabas diciendo: *escuche, el problema no es mío, el tutor es usted, el problema es suyo no mío...si los niños tiene falta de... es porque los padres no la han fijado*” (6-143).

Como se observa, estas características se presentan como propias de los padres y no como una característica de las relaciones entre estos y sus hijos. Por ello han sido clasificadas entre las características de los padres y no como características familiares. Y todas ellas coinciden con la descripción hecha por González, E. (1996), López (1995b) o Balsells (1997) sobre las capacidades educativas: permisividad, falta de disposición paterna,...

### **8.3.3.- Características familiares**

Entre las características familiares que destacan los educadores nos encontramos con:

- Familias monoparentales: “el caso de las familias monoparentales; madres solas, aquí también hay un trabajo; son madres agobiadas que se mezcla una mala relación con los hijos, porque la madre está agobiada, y no sabe como hacerlo,...” (8-180).

- *Familias amontonadas*: “hay muchos problemas de amontonamiento (...) pisos muy pequeños y familias que viven con los padres, con hermanos;; como también hay problemas de paro, pues esos, hermanos de veinte y pico de años que aun están en casa, y esto crea, a veces, problemas de relación” (5-101).

- Problemas de relación entre los padres y entre los padres y los hijos: “la mayoría de los padres con los que yo trabajo son padres con problemas familiares, de relación entre ellos, con sus hijos...” (7-153).

Son características del microsistema familiar dentro de los niveles ecosistémicos de reclasificación de los factores de riesgo del maltrato infantil familiar.

### 8.3.4.- Canales de entrada de casos

La manera de conocer los niños y padres que reúnen las características que hemos nombrado y que justifican la intervención individualizada es diversa:

- Padres: algunos educadores reciben una demanda explícita de los padres, aunque este supuesto y el siguiente es el que menos se da. “...familias que vienen diciendo, *a mi hijo le está pasando esto; es un niño muy rebelde, que no nos hace caso, es un niño que lo tendrían que encerrar en un reformatorio*, vienen por esto,(...) te dicen, *el niño nos ha salido mal.*”(9-203).

- Niños: el niño o el chico puede ir directamente al educador a expresar preocupaciones o demandas concretas que pueden ser el inicio de una intervención intensiva. “...chavales de trece, catorce o quince años (...) que vienen aquí a ver si les encontramos un recurso de formación.” (5-102).

- **Escuela:** la escuela deriva casos directamente al educador “por la escuela, que te llaman, que tienen una dificultad con un crío o lo que sea, que tiene absentismo” (4-79).

- **Asistente social:** el asistente social que forma parte del equipo básico de atención social primaria junto con el educador social es una de los principales canales de entrada. Este profesional conoce las familias de la zona, habitualmente porque estas familias se dirigen al asistente social para pedir algún recurso; en el caso que detecte problemas en los niños o déficits en la función educativa de los padres, pone el caso en conocimiento del educador, para que trabaje estos aspectos. Normalmente se da un trabajo conjunto y coordinado. Si se trata de familias que llegan por primera vez al servicio y van a hacer una demanda a la asistente social, hay algunos educadores que realizan conjuntamente esta primera entrevista. Les sirve para conocer a los padres y los niños, y poder observar si hay algún tipo de problemática que les corresponde trabajar: “Cuando hay un caso nuevo con niños, es decir, con infancia, yo entro siempre conjuntamente con la asistente social.” (6-144).

- **Asociaciones de vecinos:** un educador manifiesta que este es un canal de entrada de casos: “te pueden llegar casos incluso de la asociación de vecinos del barrio que conocen y son muy chafarderos” (9-202).

- **Informador:** el informador es una figura profesional en las zonas I, II y III, que se encarga de recibir a los usuarios, escuchar sus demanda y canalizarla al profesional más adecuado. “El informador, si ve que es un caso muy claro de educador te lo pasa directamente, sin necesidad que la asistente social lo vea. (...) un caso muy claro de infancia es, por ejemplo, un caso con problemas de absentismo escolar, o de una madre que viene,

porque no sabe que hacer con su hijo, porque no lo puede dominar, cosas de este tipo.” (2-30).

- Centros infantiles: los centros infantiles que son gestionados por el ayuntamiento, y que son un recurso de ocupación del tiempo libre del programa de infancia, son responsabilidad del educador. Hay monitores que hacen la atención directa, pero los educadores sociales mantienen reuniones periódicas y realizan el asesoramiento. “también te puede llegar a través de los centros infantiles; tú hablas, en estas reuniones que tienes con los monitores, y te dicen que si este niño, que hay cosas que no entiende...” (2-31).

- Otros niños: hay educadores que han recibido casos porque se lo han hecho saber otros niños “...vía otros niños; estos te dicen *mi amigo*... y en este caso respondo *pues que venga tu amigo* y entonces hago una entrevista conjunta con él” (7-154).

- El jefe de zona o el departamento de servicios personales, puede hacer llegar casos al educador si tiene conocimiento de ellos. “Te pueden llegar a través de la jefa de la zona (...) el departamento te llama para decirte no sé que y de éstos también llega alguno” (8-179).

- La calle: otra manera que tienen los educadores de conocer los casos de infancia en riesgo es a través de su contacto con la calle. Cabe decir que solo un educador nombró esta fuente de información: “casos de niños que conocemos de la calle, y que... en Magraners, el local está situado en un entorno, en el los niños, y los jóvenes también, o sea el centro infantil está en el medio de un amplio espacio de relación, tanto de niños como de adolescentes; entonces el hecho de estar ubicado aquí, te ayuda a conectar con ellos y a conocerlos.” (9-202).

- Otras instituciones, que de forma temporal tienen conocimiento de la familia y/o de los niños, y se ponen en contacto con los servicios sociales de atención primaria: “las familias también pueden entrar desde una institución que nos pide la intervención en aquella familia: desde el CAP, la cárcel,...”(3-51).

Entre los canales de entrada predominan aquellos en que otro profesional detecta algún problema de infancia y se lo hace saber al educador. Otra característica es que en muy pocas ocasiones la familia pide la intervención del educador, lo cual significa que es el educador que debe presentarse ante la familia y ante los niños para introducir su intervención. Esto constituye una de las principales dificultades que se encuentran los educadores: la falta de motivación y el desfase de necesidades sentidas y normativas. Este, junto con el hecho que solo un educador ha nombrado, como forma de detección la calle, nos hace llegar a la conclusión que las formas predominantes de detección del educador son indirectas y no activas.

### 8.3.5.- Síntesis

Respecto a esta definición hecha por los educadores del grupo de incidencia se pueden destacar las siguientes conclusiones:

- Los educadores entienden la infancia en riesgo social como aquella que está viviendo las consecuencias de una determinada actuación educativa paterna. Dan más importancia a las características de la educación que reciben, considerando que las características de los padres y de la relación familiar, son responsabilidad de éstos. Por lo tanto, distinguen en sus actuaciones la infancia que vive una situación de desprotección. Y consideran que el problema básico de la infancia en riesgo social es la actuación de los padres respecto a sus hijos: su capacidad

educadora, su capacidad de protección, su capacidad de cubrir necesidades de los niños.

- Del perfil de los usuarios hecho se deduce un grupo de incidencia caracterizado por situaciones de maltrato pasivo (desatención, negligencia, abandono emocional,...) y en ningún caso de maltrato activo. Los educadores manifiestan no tener padres y niños que, en algún nivel, padezcan maltratos activos (maltrato físico, abuso sexual o maltrato emocional).

- La visión de los usuarios responde a dos modelos diferentes; hay educadores que definen a las personas desde una visión de cambio y de proceso constante: "la persona es una persona libre, que en todo caso puede tener disfunciones en periodos de su vida, pero con la ayuda de profesionales podrá superar" (2-37); y otros educadores tienen una visión más estática e inamovible de las características de los usuarios: "tienes que trabajar con gente que ha tenido una forma de funcionar durante mucho tiempo y que para ellos esta es la mejor forma de funcionar; y tu vas y les tienes que enseñar que han de modificar esta forma de funcionar para ir a mejor; esto es difícil" (4-87).

#### **8.4.- LOS OBJETIVOS**

De las entrevistas con los educadores se desprende que la finalidad de sus intervenciones es mejorar la calidad de vida de la infancia, a través de la prevención de situaciones de marginación y de exclusión y a través de la capacitación educativa de los padres. Un educador lo resume así: "... yo pienso que un aspecto importante que podemos trabajar los educadores es la socialización; sobre todo evitando la marginación, o bien la auto exclusión de la familia, del grupo étnico o bien por las características de aquel niño. Entonces yo pienso que el niño es importante que se sienta formando parte

de un colectivo...” (2-25). “La prevención en infancia, utilizando los recursos que tenemos a nuestro alcance, tanto públicos como privados, para poder derivar a niños, para una mejor integración social en estas entidades.” (6-146).

Así, los planteamientos coinciden con los que se generan dentro del paradigma comunitario, en el sentido que los objetivos en la prevención de situaciones de inadaptación social pasan por la integración social, ya que los procesos de inadaptación son procesos de interacción desajustada del individuo y sus entornos.

Los objetivos expresados reflejan cambios en los niños, en los padres y también cambios sociales.

#### **8.4.1.- Objetivos referentes a los niños**

- Integrarse en los recursos normalizados de ocupación del tiempo libre y en los grupos que allí acuden. La integración de los menores en redes normalizadas es uno de los más compartidos por los educadores; esta integración supone la presión positiva de grupo y la utilización de uno de los agentes de socialización del niño, como forma de prevención:

“Integración en la red del tiempo libre (...) con el objetivo que se encuentren otras realidades, de que en las actividades se encuentren otros chavales y tengan otro tipo de relación de la que tienen en casa” (5-103). “Con los niños, la socialización; la socialización y el trabajo en actividades de tiempo libre y en algunos casos con entrevistas personales” (2-25). “Hay niños que están viviendo en una situación de marginación y que piensas que se ha de hacer una intervención a nivel de tiempo libre, que los puede llevar a que se integren, los puede ayudar a la integración” (4-80).



- Valorar la importancia de la escuela, superando la percepción negativa que de ella puedan tener. El cambio de actitud respecto a la escuela, para conseguir que los niños no sean absentistas y se pueda utilizar este agente de socialización para prevenir y compensar las deficiencias familiares:

“...trabajar con los niños, ya sea para que valoren la necesidad de la escuela; si esto es imposible, pues no machacarlos por este tema y vamos a sacar que se puede hacer fuera de la escuela (...) cursos, escuela - taller.” (4-80).

- Concienciarse de la situación en la que están y responsabilizarse de sus propias decisiones, sobre todo el niños y niñas de edades no tempranas:

“ con adolescentes (...) que ni estudian ni trabajan (...) el primer objetivo es que el tenga conciencia de que esta situación en la que está...” (9-203).

- Aumentar la autoestima, ya que los educadores la consideran como una característica de su personalidad común:

“Cuando son niños más grandes, hablar mucho con ellos para darles importancia y revalorizar mucho que ellos son ellos...” (8-178).

Se observa que los objetivos perseguido en los niños hacen referencia a cambios de actitudes y a la integración en redes normalizadas; todo ello, fundamentalmente a través de dos agentes de socialización básicos: la escuela y el grupo de iguales (identificado con la ocupación del tiempo libre). Por lo tanto son objetivos referentes a las dimensiones personal y social del niño.