

GRUPO 11: DEFINICIÓN PROFESIONAL E INSTRUMENTOS DE TRABAJO

A. INTRODUCCIÓN

Este grupo ha asumido la tarea de revisar los instrumentos de trabajo propios de la educación social en relación con los de otras profesiones de la acción social. En el caso de trabajar los educadores de todas las comunidades con los mismos recursos y documentos, cabe preguntarse: ¿sería necesario unificar el tipo de contenidos para todo el territorio?, ¿cuál debería ser su naturaleza y alcance diferencial y diferenciador?

En este grupo de trabajo han participado 58 congresistas y ha sido dinamizado por:

JESÚS VILAR MARTÍN. Fundació Pere Tarrés.

MIGUEL A. MARTÍNEZ FUENTES. Educador de calle. Ayuntamiento de Albacete.

B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

Documento 1.

GUIÓN DE TRABAJO: DEFINICIÓN PROFESIONAL E INSTRUMENTOS DE TRABAJO

JESÚS VILAR MARTÍN y MIGUEL A. MARTÍNEZ FUENTES

1. CONSTRUYENDO UNA IDENTIDAD PROFESIONAL: LAS IMÁGENES DEL EDUCADOR/A SOCIAL

Función social de los educadores/as sociales

- Posibilitar cambios positivos en y de las estructuras sociales y/o en la calidad de vida y desarrollo personal de los usuarios.
- Cubrir las necesidades educativas y/o dinamizar a personas y colectivos.
- Agentes directos en el trabajo de acompañamiento social a usuarios que lo necesiten.
- Detector, facilitador, mediador, orientador, descubridor de procesos de construcción del yo. Todo depende del ámbito.

Tipos de tarea en que se concreta su función

- Depende de la unidad funcional en la que desempeñe sus funciones.

- Evaluación de necesidades.
- Programación, diseño, planificación, implementación y evaluación de planes, programas y proyectos socioeducativos.
- Socializar, educar.

Espacios donde se construye la identidad profesional

- En todos aquellos donde la necesidad de intervención socioeducativa se hace necesaria
- La identidad profesional se va construyendo a partir de la elaboración teórica y definición de un modelo. Implica revisión de categorías y proyectos educativos.

Propuestas para mejorar la construcción de la identidad profesional

- Profundizar en los objetivos a conseguir y trabajar.
- El sustantivo de “educación” es lo que nos distingue frente a otros profesionales.
- Dar tiempo.
- Construir herramientas definitorias (código deontológico...).
- Construir herramientas técnicas (planificación, gestión, documentación...).
- Tener buenos canales de comunicación con los demás profesionales como forma de dar a conocer nuestra identidad profesional.

Ámbitos o situaciones de difícil realización de las funciones (contradicciones, etc.)

- Situaciones concretas de rechazo del sujeto de intervención: debemos saber donde está nuestro límite como profesionales y asumirlo.
- Equipos multiprofesionales donde se confunden o se solapan las funciones.
- Ausencia de recursos humanos donde se necesitan diferentes profesionales y el educador se encarga de todo, aunque no sean sus funciones.
- Mala gestión de los recursos.

Relación entre la tarea, tal como se entiende desde la profesión con los encargos que plantean los agentes contratadores

- El Ed. Social siempre va más allá de lo que se plantea la institución contratante.

- Existencia de contradicciones entre algunos encargos políticos y de las administraciones con las tareas cotidianas del ED.

2. INSTRUMENTOS DEFINITORIOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Instrumentos característicos de la práctica educativa en la educación social

- Contacto directo, relación personal, intercomunicación.
- Diagnóstico diferencial y análisis de la situación del usuario.
- Programación, evaluación, seguimiento.
- Generalización de experiencias.

Condiciones para el desarrollo efectivo de la práctica pedagógica (y el uso de los instrumentos)

- Condiciones laborales dignas.
- Medios fungibles, presupuestarios y de infraestructuras suficientes.

Limitaciones internas de la educación social: límites y fronteras de la acción pedagógica

- De rechazo o falta de voluntad de cambio por parte del sujeto de la intervención.
- Ideológicos.
- Conflicto que se genera entre la concepción de la intervención y los encargos institucionales.
- Falta de claridad en la relación educador-sujeto.

Propuestas de futuro para la optimización de la profesión

- Avanzar en la definición profesional del ed. Social.
- Estatuto funcional general por ámbitos del ejercicio profesional.
- Decisiones más técnicas y menos políticas.
- Evaluación continua de la relación educador-sujeto
- Favorecer la conciencia política y el conocimiento de la profesión y del resto de compañeros de los equipos multiprofesionales.

3. ALGUNAS CONSIDERACIONES DEL GRUPO DE TRABAJO

Parece que aún no hay unanimidad en la definición de la tarea ni de la identidad. Existe una gran disparidad de elementos que nos identifican y se confunden con los ámbitos (qué se hace, dónde se hace, para qué se hace...). De todas formas (y sin negar esta falta de unanimidad y de inexistencia de criterios compartidos), se constatan los siguientes aspectos:

- Es necesario construir un discurso que atribuya los mismos significados a los diferentes significantes. Es la única forma de tener una cierta certeza de estar hablando de las mismas cuestiones.
- El proceso de construcción de la identidad profesional implica también identificar las limitaciones internas de la profesión.
- Conviene reforzar la formación básica y permanente, así como potenciar los congresos y otras tipologías de encuentros.
- La educación social descansa en tres elementos: el código deontológico (posición moral ante las desigualdades), los estudios universitarios (construcciones conceptuales para una mayor exactitud y criterio en el trabajo) y la producción de saberes propios (o la generalización de una experiencia y unos conocimientos que se derivan de la práctica profesional).
- El trabajo se desarrolla en una permanente contradicción entre el cambio social y el control. De todas formas, parece que cada vez queda más claro que el trabajo se dirige a potenciar la autonomía de los sujetos, promover cambios en las estructuras sociales y construir redes comunitarias de soporte y desarrollo.
- Se perciben aparentes contradicciones entre los siguientes elementos:
 - Potenciar el desarrollo frente a promover el aprendizaje.
 - Trabajar con personas individuales o promover la comunidad.

En última instancia, toda relación educativa implica aprender elementos culturales, desarrollar unas potencialidades y encontrar un lugar en la comunidad (construir con los demás).

Hay una cierta unanimidad en la idea que la profesión aparece porque hay desigualdades sociales, lo que implica una posición ética clara.

Se constata la necesidad de aumentar el rigor en los procesos de diagnóstico, diseño y implementación de las propuestas educativas.

C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL GRUPO

Comunicación 1.

EL CUESTIONARIO DE CAMBIO EDUCATIVO CCE-R: UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

ÁLVARO OLIVAR ARROYO

Diplomado en Educación Social

Colectivo Técnico para el Bienestar Social (CTBS)

1. INTRODUCCIÓN: EL ORIGEN DEL CUESTIONARIO CCE-R

El desarrollo de mecanismos de evaluación en el ámbito de la intervención socioeducativa está aún en una fase embrionaria: apenas existen herramientas y aún no acaban de generarse acuerdos desde los distintos enfoques teóricos y metodológicos que permitan alcanzar una línea común de trabajo.

Este freno en cuanto al desarrollo pleno de instrumentos de evaluación está suponiendo, en diversos ámbitos, un hándicap que influye decisivamente en aspectos políticos y económicos que dificultan la continuidad o la puesta en mar-

cha de proyectos de un carácter marcadamente socioeducativo. La falta de validación del tipo de intervención que realizan los educadores sociales supone una cierta desconfianza por parte de las instituciones a la hora de volcar de forma decidida inversiones económicas importantes en proyectos que, sin duda, redundarían en actividades provechosas para el futuro de la sociedad en su conjunto.

Desde el ámbito de acción socioeducativa en drogodependencias, este hán-dicap se percibe en cuanto a que la mayoría de las inversiones se producen en disciplinas y modelos teóricos asociados a las mismas que, científicamente, demuestran la validez de sus intervenciones, ya sea a través de cuantificaciones estadísticas o de otro tipo de estudios.

Desde hace tiempo, se plantea en este ámbito la necesidad de alcanzar una metodología de evaluación ajustada que permita la validación del trabajo socioeducativo realizado. Y, desde el área del trabajo con drogodependientes, la CT es el paradigma de un modelo de intervención casi inherente a lo que aborda la educación social, en cuanto a las ventajas que proporciona a la hora de intervenir sobre los aspectos más cotidianos de la convivencia. La puesta en marcha de un sistema de evaluación, así, se hacía necesaria para comprobar hasta qué punto el tipo de intervención socioeducativa que se realizaba era el adecuado, además de facilitar la autocrítica para modificar o modular aspectos que pudieran mejorarse. Todo ello sin perder de vista los aspectos económicos y socio-políticos antes reseñados, evidentemente.

Para la elaboración de la herramienta, hubieron de sucederse diversas fases, desde la revisión bibliográfica hasta ciertas pruebas de fiabilidad y filtro, que desembocaron en el Cuestionario de Cambio Educativo CCE-66, cuya descripción y configuración quedan explicados en diversos artículos (Pedrero y Martínez, 2001; Pedrero, Martínez y Olivar, 2002). La revisión bibliográfica a la que hacemos referencia supuso buscar qué planteamientos y modelos eran los más ajustados para orientar la elaboración del Cuestionario; tanto desde la Psicología como desde la Pedagogía, y en la vertiente más social de ambas disciplinas, se detectaron qué elementos servirían como soporte para la estructura del instrumento; un cuestionario que, no lo olvidemos, se concibió de forma específica para el trabajo realizado en CT, pero que seguramente es aplicable a diversos tipos de intervención socioeducativa, puesto que es esto lo que evalúa, algo en lo que me extenderé al final. Desde el ámbito de la Pedagogía, y más concretamente de la Pedagogía Social, se recogieron líneas maestras que habilitaban a esta herramienta como válida para la función que se le demandaba.

2. EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL

Desde el ámbito socioeducativo, Colom (1991) afirma que *“debido al escaso cobijo teórico que estas nuevas acciones educativo-sociales han tenido entre nosotros –surgidas de las necesidades y de la propia práctica– y al estar, normalmente patrocinadas por dinero público, apenas se ha cuidado el estudio de resultados, lo cual, por otra parte, no nos puede extrañar, ya que no existía estructura teórica alguna que manifestase modelos e hipótesis que pudiesen servirles para la racionalización de tales prácticas educativo-sociales”*. El desarrollo de este cuestionario, por tanto, supone una doble respuesta: responde a la demanda de Colom en cuanto planteamiento de un modelo de racionalización y facilita un estudio de resultados.

Hemos de tener en cuenta las polémicas respecto al punto de incidencia de la educación: puede considerarse que los valores son un espectro demasiado difuso y, las conductas, demasiado reducido, a la hora de evaluar. Si consideramos que la educación incide en las actitudes, será en este aspecto donde, a corto y medio plazo, deberá detectar resultados: y estos resultados se agruparán en torno a valores que actúen más a medio o largo plazo.

De este modo, a la hora de establecer medidas que permitan detectar hasta qué punto se han cubierto los objetivos educativos, hemos de tratar de constatar qué cambios se han producido en el ámbito de las actitudes. Determinados planteamientos puramente positivistas promueven que la evaluación, en educación social, ha de realizarse comprobando los cambios conductuales en la persona; este discurso, a mi juicio insuficientemente explicativo, ha sido discutido por una amplia amalgama de autores en el campo de la Pedagogía Social: Balsa (1995) plantea que los resultados del discurso educativo van más allá de la inmediatez en la respuesta y sus objetivos son a medio y largo plazo; Escámez (1981) dice que su posición *“Dista de aquellos que prescriben fines con matices utilitarios, fines concretos para actividades educativas concretas”*. Petrus (1997) manifiesta que la educación social no puede reducirse a una supuesta *“tecnología de laboratorio”*. Así, la mera cuantificación de las conductas se queda corta, especialmente ante ciertas experiencias: *“Algunos de los éxitos momentáneos son de dudosa generalización. En un ambiente controlado es fácil que los sujetos limpien sus habitaciones, vayan a la escuela, observen buena conducta para obtener recompensas. Pero todo esto, no le enseña a resolver problemas, tomar decisiones difíciles, plantearse sus propios objetivos que, en realidad, es lo que tienen que hacer en la vida en comunidad”* (Ayerbe, 1994). Este planteamiento refuerza, si cabe, en mayor medida, la importancia de que en la Comunidad Terapéutica el cambio de conducta no venga dado solamente por el orden interno y provisional, sino que actúe sobre las actitudes y valores del

sujeto, para que los cambios se mantengan de forma duradera en el entorno social general. March abunda en las ideas anteriores, al decir que “*hay que tener en cuenta que la educación social tiene, fundamentalmente, objetivos de conducta y de actitudes, y éstos difícilmente se pueden cumplir durante un tiempo concreto y específico*” (March, 1997).

Entre otras cosas, debido a que “*toda intervención social debe ser consciente de su propia provisionalidad*” (García Roca, 1994), lo cual refuerza la idea de que los objetivos socioeducativos han de tender hacia la autorregulación del sujeto. Como dice Costa, la mejor ayuda que se puede dar en el ámbito educativo es poner a la gente en disposición de prescindir de la ayuda; de otra forma, la educación tomaría un cariz asistencialista preocupante por equívoco, dado que la evaluación de la intervención socioeducativa se reduciría a observar los cambios conductuales del momento presente, sin plantearse si el educando está en posición y disposición de mantener ese comportamiento en un momento posterior. Si, como decíamos antes, el ambiente condiciona la autonomía del sujeto, no es menos cierto que también la condiciona la presencia de observadores/cuantificadores.

En este mismo sentido, March (1997) recoge que “*El objetivo de la evaluación no se restringe a las conductas manifiestas ni a los resultados a corto plazo. Los efectos secundarios o a largo plazo son tanto o más significativos que los inmediatos y planificados de antemano*”, entre otros motivos debido a que “*ni la educación ni la evaluación pueden comprenderse, pues, como procesos tecnológicos desligados de la esfera de los valores*” (*ibid.*). Así, será necesario establecer una metodología que refleje de forma lo más veraz posible una evaluación concreta del cambio. Y es Colom (1991) el que nos ofrece, como colofón, la alternativa más válida: la realización de escalas tipificadas y de actitudes como una primera vía para dotar a la acción educativa de un mínimo material que permita una evaluación más rigurosa y la clarificación de objetivos a medio plazo. A partir de esta solución, se configura la elaboración de un Cuestionario para medir el Cambio Educativo a través de las actitudes del sujeto, que nos permita no sólo contrastar los cambios que a nivel externo se han producido, sino la pervivencia de dichos cambios en momentos posteriores en que la presencia del educador ya no esté. Porque, como comentaban algunos de los autores citados, la educación es provisional y debe ser consciente de que lo es: es por ello que su papel está limitado a facilitar cambios estables en el futuro devenir de la persona a través de la acción en el presente.

3. EL CUESTIONARIO DE CAMBIO EDUCATIVO CCE-R: PROCESO DE CREACIÓN, ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS

El Cuestionario de Cambio Educativo (CCE-R) es una herramienta destinada a la medición de actitudes relacionadas con la socialización; su respaldo proviene de la Psicología Social, partiendo de la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen, y desde la Pedagogía Social, relacionándose con la Educación en Valores, a través de la relación valores-actitudes-conductas, y relacionado con los procesos de autorregulación y de posicionamiento social ante ciertos valores democráticos representados en actitudes.

Su creación parte, como decía antes, de la intención de evaluar la labor socioeducativa desarrollada en una CT. El proceso de creación del cuestionario partió de la realización del trabajo de selección de objetivos que los propios educadores del centro identificaron como básicos dentro de la labor desarrollada: a partir de ahí se generaron ítems que respondieran a la representación actitudinal de diversos componentes de esos objetivos. Este proceso es, en sí mismo, tan importante, como el resultado final del cuestionario, en la medida en que el test no parte de una realidad supuesta ni de evaluadores ajenos al trabajo desarrollado: quienes han elaborado las líneas de medida del test han sido los propios educadores, los conocedores de su labor y de las características de la misma; el papel de los expertos evaluadores, así, ha consistido, especialmente, en dar forma a las necesidades de los educadores y ajustar las mismas a una estructura que permitiera la medida, la aplicación y la interpretación de resultados.

Cabe destacar que el Cuestionario, desde su estructura inicial, se modificó a través de diversos análisis, cribándose y reduciéndose los ítems y agrupándose de manera muy concreta (Pedrero y Olivar, 2003) hasta llegar a su forma final.

Entrando en la estructura, el CCE-R es un cuestionario autoaplicado que consta de 58 ítems que se responden según una escala de Likert con cuatro posibilidades (“muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”), que puntúan de 2 a -2. Estos ítems se agrupan por pares, estando cada par compuesto por un ítem positivo y otro negativo en relación a un objeto, lo que supone que la máxima puntuación para un par será de 4 y la mínima de -4. En los ítems negativos, “muy de acuerdo” puntúa como -2, y muy en desacuerdo como 2. En los positivos, a la inversa: “muy de acuerdo” sería un 2 y “muy en desacuerdo” sería un -2.

A su vez, los 29 pares que componen el test se agrupan en 5 factores que aparecen reunidos en un solo suprafactor denominado Socialización. Estos cinco factores son:

- Cooperatividad, entendida como la disposición a trabajar con los demás en la búsqueda de objetivos comunes.
- Autonomía, entendida como la disposición a regir el proyecto de vida propio mediante normas y objetivos propios.
- Responsabilidad, entendida como la disposición a la toma de decisiones y la asunción de las consecuencias que de ellas se deriven.
- Tolerancia, entendida como la disposición a admitir el derecho de los demás a obrar y pensar de modo y manera diferentes a los propios.
- Pertenencia, entendida como la disposición a sentirse parte importante y activa de un entorno social.

Los ítems están redactados en lenguaje coloquial, con el objetivo de que quien cumplimenta el test esté familiarizado con el lenguaje que se utiliza. La duración de la cumplimentación del cuestionario varía entre 10 y 30 minutos, estando en función de las dificultades de comprensión del sujeto. Cualquier persona que sepa leer puede hacerlo, aunque algunas han mostrado dificultades para la correcta interpretación del contenido de algunos ítems, debiéndose más esta circunstancia a carencias de carácter cognitivo en cuanto a comprensión que a una redacción difícil de entender. En casos muy concretos como éstos, u otros de analfabetismo, se ha optado por la lectura de los ítems a la persona, solicitándole que preguntara explícitamente cualquier cosa que no entendiera. Puede pasarse tanto a nivel individual como grupal.

Al inicio, se le da a los sujetos la consigna de que es un cuestionario cuya utilidad básica es la de conocerlos mejor para poder trabajar mejor con ellos, que no es ni un examen, ni una forma de quedar bien, por lo que es importante que sean lo más sinceros posible a la hora de responder.

Puede encontrarse el test en la siguiente dirección web:

- <http://db2.doyma.es/pdf/182/182v05n02a13045105pdf001.pdf>

4. UTILIDAD DEL CUESTIONARIO CCE-R

Hasta este momento, me he venido refiriendo al cuestionario como herramienta de evaluación, pero no he precisado qué tipo de evaluación. Confirmando las expectativas previas, la experiencia de aplicación del mismo permitió a los educadores extraer dos utilidades evaluativas básicas; según la clasificación de Fernández-Ballesteros (1995), serían la evaluación de necesidades (correspondiente con el juicio de pertinencia) y la evaluación de resultados (asociada a los términos eficacia, efectividad y eficiencia).

En el primer tipo de evaluación, nos referimos a la aplicación del cuestionario al inicio del programa: en ese momento, la utilidad del cuestionario es semejante a la de un diagnóstico. Ofrece información del nivel de socialización del sujeto a través de sus actitudes, y también una información más sutil en cuanto a los aspectos, de los cinco anteriormente reseñados (cooperatividad, autonomía, etc.), que aparecen como más o menos deficitarios. De alguna forma, el cuestionario completaría lo que planteábamos hace años como “conocer para actuar” (Arjona y Olivar, 1998). Precisamente por ello, conviene matizar ciertos aspectos:

- el cuestionario no sustituye la labor del educador social en cuanto conocimiento de la persona, de sus circunstancias, de su historia vital, de sus intereses, motivaciones, potencialidades y carencias: sencillamente complementa toda esa recogida de datos, ofrece pistas sobre los aspectos que requieren especial atención, y respalda la evaluación del educador social. Ésta, la capacidad diagnóstica del educador social, por tanto, no queda anulada por el resultado del cuestionario: éste se limita a confirmarla o matizarla.
- el cuestionario no diagnostica por sí mismo: ofrece información evaluativa sobre las actitudes del sujeto, y no sobre el propio sujeto. Por tanto, requiere de la interpretación del propio educador social para cobrar sentido. Las puntuaciones más altas o más bajas en ciertos aspectos requieren de una interpretación que asocie el sentido de las mismas con la realidad personal. Por ejemplo, dos personas pueden puntuar muy bajo en el factor cooperatividad, pero en un caso puede deberse a un estilo de funcionamiento personal de carácter competitivo, y en otro, pueden deberse a una tendencia al aislamiento social, por falta de habilidades para las relaciones interpersonales. Esta información no la da el cuestionario, sino que debe ser el educador el que complete su propia información con los resultados del cuestionario.

El otro tipo de evaluación, la evaluación de resultados, se refiere a la distancia entre los resultados de la aplicación inicial del cuestionario y la aplicación final. Ofrece información sobre el cambio de actitudes en los sujetos, y también información específica sobre los aspectos en los que se ha producido más o menos evolución. Implícitamente, ofrece información sobre el proceso, al dar datos sobre aspectos que quizá no han sido suficientemente desarrollados u otros que lo han sido de forma satisfactoria. Por ello, informa de la eficacia del proceso realizado, en la medida en que los factores que componen el cuestionario son objetivos a cubrir en la intervención socioeducativa.

Este segundo tipo de evaluación, conlleva asociada una utilidad posterior: la aplicación sistematizada del cuestionario permite una evaluación del trabajo realizado, ya no sólo de forma individual, sino con carácter colectivo; habilita al educador social para llevar a cabo un estudio de resultados que, en forma de publicación, pueda cubrir un objetivo que entiendo como muy importante dentro de nuestra realidad profesional: dar a conocer a la sociedad en conjunto la eficacia de la acción socioeducativa según parámetros más objetivos que la propia percepción del educador social o la cuantificación estadística de personas atendidas y tipos de intervención, además de ser más comprensibles desde otras instancias y disciplinas.

Resulta importante, llegados a este punto, hacer una matización que sitúe las cosas en su sitio: este cuestionario, como cualquier otro, no es la piedra filosofal; al ser una herramienta de autoinforme, puede manipularse, boicotarse o distorsionarse, por mucho que se insista a los sujetos, al ser aplicado, en lo importante que es que sean sinceros al cumplimentarlo. Ante ello, cabe realizar dos observaciones: por un lado, el propio cuestionario cuenta con una escala de distorsión que ofrece información sobre la incoherencia detectada en las respuestas; el hecho de que los items se agrupen por pares, supone que un exceso de respuestas opuestas en varios pares invitan a pensar en que se ha rellenado al tun-tun, como si fuera un quiniela. El exceso de puntuación en esta escala invalida el test, y al tiempo da pistas sobre la actitud del sujeto. La segunda observación tiene que ver con la posible manipulación del test o el boicoteo del mismo: el hecho de que esto se produzca, evidentemente, resta valor al test como elemento de medida, pero incrementa aún más la capacidad interpretativa del educador social a la hora de entender por qué el sujeto ha alterado las respuestas. Sirva como ejemplo el caso de un sujeto que, al cumplimentar el test, alcanzaba los máximos prácticamente en todos los factores: los resultados en sí le situaban como mejor socializado que los propios educadores, aparentemente. En el trabajo cotidiano con él, ofrecía una imagen de omnipotencia, de hipercapacitación, que

hacía pensar a los educadores que estaba jugando un papel que no era real. Al cabo de dos meses, no pudo mantener esa apariencia, y apareció el verdadero sujeto, con sus carencias, sus dificultades, y se pudo comenzar a trabajar con él de otra manera; en este caso, el test se invalidó porque no daba información real, pero fue una pista más de que algo no estaba como debía y permitió orientar la intervención de manera más adecuada: la clave, en este caso, estaba en el que el sujeto no quería que le conocieran tal y como era en realidad, y su forma de responder al test era perfectamente coherente con esa actitud.

5. RESULTADOS APLICADOS

A día de hoy, podemos hablar de una experiencia de aplicación de resultados que ha dado fruto: entre los años 2000 y 2002, el cuestionario se aplicó en la Comunidad Terapéutica Barajas, perteneciente entonces a la red asistencial del Plan Municipal Contra las Drogas del Ayuntamiento de Madrid, y gestionada por Gestió de Recursos Socials (GERS).

Los resultados obtenidos (que hacen referencia a 70 sujetos que finalizaron tratamiento con alta terapéutica) fueron publicados en la revista “Trastornos Adictivos”, una revista especializada en drogodependencias (Olivar y Pedrero, 2004). En dicho artículo se presentan los resultados analizados de forma exhaustiva, con lo que en la presente comunicación, me limitaré a consignar los aspectos más destacables, recogidos en las siguientes conclusiones:

- Se produjo un aumento en el nivel de Socialización de la población estudiada, de forma general y en cada uno de los factores.
- La evolución en los diferentes factores se produjo por lo general de forma más intensa en aquellos que, de partida, eran más deficitarios, y de forma más ligera en los que anteriormente ya alcanzaban un nivel adecuado; estos datos respaldaban la idea de que se pueda conjugar un trabajo grupal de forma colectiva con otro de carácter más individual que permita avances más específicos en relación con las necesidades del drogodependiente, y que de esta forma se había trabajado con esta población.
- En la variable género, se observaba un cierto movimiento de compensación: las mujeres partían de posiciones más deficitarias en todos los factores menos en responsabilidad (dentro del artículo, se aproxima una posible interpretación al respecto), y en la evaluación final aparecían en

una posición equiparable a la de los hombres, con lo que podía concluirse que el trabajo desarrollado contribuía a la igualdad de género.

- Es necesario matizar que el resultado de esta evaluación no era achacable de forma exclusiva a la labor socioeducativa realizada; podía afirmarse que era fruto del trabajo conjunto entre las diferentes áreas de intervención (psicoterapéutica, social, sanitaria y, evidentemente, educativa).

Así, la evaluación del trabajo realizado resultó satisfactoria, en la medida en que mejoraba la socialización de los sujetos, compensaba los aspectos más carenciales, promovía el alcance por parte de los sujetos de un nivel parejo (reduciendo la influencia de variables como el género, la edad, los estudios o el tipo de sustancia consumida) y, en definitiva, se correspondía con la cobertura de los objetivos propuestos.

6. LA RELACIÓN ENTRE LA SOCIALIZACIÓN Y OTROS ASPECTOS

En otro artículo publicado en un número anterior de la misma revista (Pedrero y Olivar, 2003), realizábamos un estudio para analizar la relación entre la socialización y diferentes aspectos psicológicos: los rasgos de personalidad, los trastornos de personalidad y los síntomas de carácter psicológico.

Aun cuando pudiera resultar algo llamativo, entendíamos que la labor del educador social, entendida como decía Petrus (1997): “*si la socialización es el largo proceso que conduce a la correcta inserción del individuo en la vida del grupo, la Educación Social sería el complejo mecanismo gracias al cual un individuo asume los valores, las normas y los comportamientos del grupo al que desea integrarse*”, suponía un elemento necesario para trabajar sobre problemas de carácter psicológico y mental. No en vano en recursos de atención psiquiátrica se demanda la presencia de educadores sociales: podemos pensar que se debe a la necesidad de que se hagan actividades como mero entretenimiento; pero en nuestra mano está el demostrar que la acción socioeducativa ofrece otro tipo de consecuencias en el abordaje de estas problemáticas, especialmente atendiendo al objetivo de que las personas que las padecen alcancen un nivel de socialización adecuado y con la consecuencia asociada de una mejora en su estado.

Los resultados del estudio al que hago mención confirmaron las expectativas planteadas. Se procedía en dicho artículo a analizar la relación entre diferen-

tes cuestionarios: el MCMI-II (de trastornos de la personalidad), el BFQ (de rasgos), el SCL-90 (de síntomas) y el propio CCE-R. Los resultados más significativos fueron los siguientes:

Relación entre socialización y trastornos de la personalidad:

- Las escalas que más significación presentaban eran las del Trastorno Antisocial, el Trastorno Esquizoide (patrón asocial, según Millon), el Trastorno Fóbico o por Evitación (patrón de repliegue) y el Trastorno Paranoide (o patrón desconfiado).
- Los trastornos de la personalidad presentan, en muchos casos –aunque no necesariamente en todos– componentes que tienen que ver con déficits en la socialización de los individuos.
- Sobre el TP Antisocial: la intervención médica y psicológica pueden ser necesarias pero no suficientes para dar cuenta del tratamiento y modificación de este patrón de conducta: algunos trastornos de la personalidad requieren de la Educación Social, disciplina que cuenta con los más adecuados instrumentos, estrategias y técnicas para dar cuenta de los problemas de socialización.

Relación entre socialización y rasgos de personalidad:

- Las dimensiones del CCE-R de Cooperatividad, Responsabilidad y Tolerancia, así como la puntuación total del cuestionario, correlacionaban significativamente con la dimensión de Afabilidad y especialmente con la subdimensión de Cooperatividad, mientras que la Tolerancia lo hacía con ambas subdimensiones.
- La dimensión de Pertenencia tenía que ver con las de Tesón y Apertura Mental y la de Tolerancia lo hacía, además de con la Afabilidad, con el Tesón.
- No aparecían relaciones significativas con las dimensiones de Energía (o Extraversión) y sólo la Cooperatividad parecía estar relacionada con la Estabilidad Emocional.
- Las personas que puntuaban más alto en Responsabilidad distorsionaban menos sus datos en el BFQ, del mismo modo que sucedía con los que alcanzan puntuaciones más elevadas en Socialización.

Relación entre socialización y síntomas:

- El inadecuado posicionamiento social se acompaña de malestar físico y psicológico y, en sentido contrario, que un adecuado ajuste social se acompaña de bienestar.
- De especial interés era la correlación observada entre el Sentido de Pertenencia y todas las escalas de malestar, lo que sugería que éste se halla relacionado de algún modo con la autopercepción de los sujetos como ajenos a la cultura y a la organización social a la que deben integrarse. Sería de interés conocer la auténtica dirección causal entre ambos elementos, pero lo que estos datos sugerían es que el trabajo debería ir encaminado a hacer partícipes a las personas en tratamiento del sistema social al que se les pretende reintegrar, no de una forma pasiva o impuesta, sino a partir del conocimiento crítico de los elementos de ese sistema, de su organización, de las vías de participación que permite y de su importancia como individuo en todo el engranaje social.

De todos estos resultados cabe plantear dos conclusiones a nivel general: la primera, que la socialización tiene que ver, y mucho, con el bienestar mental de los sujetos; existe una relación evidente entre los problemas psicológicos de las personas y su forma de relacionarse con el entorno. La segunda, deriva de esta primera y se relaciona con el apartado anterior, en que planteaba que la acción socioeducativa mejora el nivel de socialización de las personas: si la acción socioeducativa supone esta consecuencia, y las personas con problemas psicológicos y mentales necesitan de mejoras en este apartado, resulta innegable la necesidad de que los educadores sociales formen parte de equipos multidisciplinares que aborden este tipo de problemáticas. Pero con el matiz de que la defensa de esta idea ya no parte de suposiciones propias, sino de los resultados de estudios que avalan esta idea.

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Retomando la conclusión formulada en el apartado anterior, llegamos a ciertas conclusiones que resumen la idea general que trata de transmitir la presente comunicación.

En primer lugar, que existe la necesidad de encontrar herramientas que permitan la evaluación del trabajo socioeducativo. El cuestionario del que trata la presente comunicación es solamente una propuesta, eso sí, aplicada ya con éxito;

pero se hace necesaria la extensión de esta práctica de forma generalizada en el ámbito de nuestra profesión. Uno de los mayores hándicaps que se encuentra la profesión de educador social a la hora de ser tenida en cuenta es la escasa repercusión que tiene su trabajo en otras disciplinas, en los modelos de intervención, frente a la sociedad en general. Quizá una de las causas es la resistencia, en algunos casos, o sencillamente, la falta de interés en aplicar modelos de evaluación que se perciben como controladores de nuestro trabajo sin entender que ayuden a que nuestra profesión sea suficientemente valorada.

En segundo lugar, que se puede evaluar el trabajo socioeducativo sin renunciar por ello a criterios cualitativos objetivables. La propuesta que acompaña a este cuestionario no es la de que deba ser aplicado necesariamente en cualquier ámbito: lo más a lo que puedo atreverme es a decir que es útil para evaluar el trabajo con drogodependientes, en ámbito residencial, y si los objetivos perseguidos son similares a los propuestos (desde mi punto de vista, así debería ser, pero esto entra ya en el posicionamiento teórico-práctico del propio educador o de la institución). Pero el mero hecho de presentarlo trata de invitar a que, si se perciben dificultades para la aplicación de este instrumento, se generen otros alternativos, diferentes, novedosos, pensados para superar las dificultades que éste pueda plantear aparentemente. O que se desarrollen otros aspectos del cuestionario que, a juicio de quien lo quiera utilizar, puedan parecer deficitarios.

En tercer lugar, que estos procesos de evaluación y sus resultados se publiquen: que todos podamos tener acceso a esos resultados, que se generalice la práctica de la evaluación y que llegue a todos los lugares la idea de que la educación social es una profesión con entidad propia, capaz de generar herramientas propias, y que su acción produce resultados efectivos para el bienestar social. Para ello, desde mi punto de vista, hemos de convencernos de que somos tan capaces como cualquier otro profesional de hacer saber lo que hacemos, explicarlo y mostrar resultados contundentes de la utilidad de nuestra labor. Precisamente por ser educadores sociales, y estar al tanto de lo que demanda la sociedad, necesitamos ser capaces de mostrar a la sociedad en general que nuestra labor tiene frutos.

Porque ¿a quién no le gustaría leer en el periódico un titular como: “*¿El trabajo de los educadores sociales mejoró el nivel de socialización de 350 personas en situación de desventaja social?*” Nosotros sabemos que lo más importante son las personas y lo de menos es que fueran 350 ó 254. Pero tenemos que saber traducírselo, para que lo entiendan y le den el valor que tiene.

8. BIBLIOGRAFÍA

- PEDRERO, E. J.; MARTÍNEZ, I.M. (2001): “Marco teórico para la evaluación de resultados en la Comunidad Terapéutica Profesional: Confluencia de aspectos psicológicos y educativos”. *Revista Adicciones*, 13 (3): 253-261. Soci drog alcohol, Madrid.
- PEDRERO, E. J.; MARTÍNEZ, I. M.; OLIVAR, Á. (2002): “Desarrollo y validez de un cuestionario para medir el cambio educativo en comunidades terapéuticas para drogodependientes”. *Revista Adicciones*, 14 (1): 33-46. Soci drog alcohol, Madrid.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. (1991): *Modelos de Intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea.
- BALSA URÓS, A. L. (1995): “El educador social como agente de las políticas sociales”, en *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social*, Murcia, 27 al 30 de abril de 1995.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1981): “Autorrealización personal, fin fundamental de la educación” en CASTILLEJO, J.L. et al: *Teoría de la Educación*. Madrid, Anaya.
- PETRUS ROTGER, A. (1997): “Concepto de Educación Social”, en PETRUS, A. (ed.): *Pedagogía Social*, Barcelona, Ariel.
- AYERBE ECHEBERRÍA, P. (1994): “Estrategias de intervención en la educación de inadaptados sociales”, en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, AMPARO (ed.): *Pedagogía de la marginación*, Madrid, Ed. Popular.
- MARCH CERDÁ, MARTÍ X. (1997): “Educación Social y evaluación”, en PETRUS, A. (ed.): *Pedagogía Social*, Barcelona, Ariel.
- GARCÍA ROCA, J. (1994): “Metodología de la intervención social”, en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, AMPARO (ed.): *Pedagogía de la marginación*, Madrid, Ed. Popular.
- PEDRERO, E. J.; OLIVAR, Á. (2003): “Revisión del Cuestionario de Cambio Educativo en Comunidad Terapéutica Profesional (CCE-R): estructura factorial y relación de la socialización con variables de personalidad y psicopatología”. *Revista Trastornos Adictivos*, 5 (2): 88-106. Ediciones Doyma, Madrid..
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1995): *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, Síntesis.
- ARJONA, J.; OLIVAR, Á. (1998): “El informe de valoración: un plan individualizado de intervención”, comunicación presentada en el *II Congreso Estatal del Educador Social*. Madrid.
- OLIVAR, Á.; PEDRERO, E. J. (2004): “Evaluación de la intervención socioeducativa en comunidad terapéutica: estudio de una muestra mediante el CCE-R”. *Revista Trastornos Adictivos*, 6 (1): 46-60. Ediciones Doyma, Madrid.

Comunicación 2.

DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA A LA PRÁCTICA EDUCATIVA. EL HOGAR PONT DEL CENTRE SOCIOEDUCATIU ES PINARET. MALLORCA

MARTA ESCODA TROBAT

Pedagoga del Centre Socioeducatiu Es Pinaret

ELISA RIBAS GALUMBO

Psicóloga del Centre Socioeducatiu Es Pinaret

“El personal que ha de establecer una relación profesional de ayuda con los menores y por consiguiente desarrollar una vinculación adecuada, no debe carecer de las siguientes cualidades: Son personas responsables, honestas, fuertes, sensibles y de carácter firme...”³⁰.

1. INTRODUCCIÓN

Con esta comunicación queremos aportar la experiencia iniciada en enero de 2004 en el hogar PONT del *Centre Socioeducatiu Es Pinaret* destinado al cumplimiento de medidas judiciales.

En primer lugar, contextualizamos esta experiencia a través de su ubicación legal y administrativa, y a través de la exposición de los objetivos y de las caracte-

³⁰ Conclusión recogida en la revisión del Proyecto Educativo de Centro realizada en junio de 2003 por parte del equipo de profesionales de *Es Pinaret*.

rísticas del *Centre Socioeducatiu Es Pinaret*. Damos a conocer, también, las situaciones que marcaron el nacimiento de este proyecto, sin duda, innovador.

En segundo lugar, indicamos las características del hogar PONT y de los menores que en él se atienden, dando a conocer las estrategias y metodologías educativas aplicadas a lo largo de su crecimiento. Se analizan los dilemas entre la teoría pedagógica y la práctica educativa, entre la filosofía del hogar y la resolución de los problemas cotidianos de los chicos.

Finalmente, al comparar esta experiencia con los demás hogares del centro, demostramos su eficacia, proponiendo el uso de registros y estrategias metodológicas para avanzar en los objetivos del hogar y, por tanto, del centro.

Es una experiencia nacida de la ilusión por avanzar en nuestro Proyecto Educativo de Centro creando un espacio más cercano a la libertad.

2. LA LEY ORGÁNICA 5/2000 Y LA COMPETENCIA ADMINISTRATIVA

La Ley Orgánica 5/2000, sobre responsabilidad penal del menor iniciada el 12 de enero de 2001, apuesta por un modelo penal de naturaleza sancionadora-educativa y por los principios de resocialización, de individualización y del superior interés del menor. Referente al principio de resocialización esta misma Ley manifiesta que “...la vida en el centro debe tomar como referencia la vida en libertad, reduciendo al máximo los efectos negativos que el internamiento pueda representar para el menor...”³¹.

Actualmente, “la ejecución de las medidas adoptadas por los Jueces de Menores en sus sentencias firmes es competencia de las Comunidades Autónomas...”³², en nuestro caso la *Direcció General de Menors i Família* de la *Conselleria de Presidència i Esports del Govern de les Illes Balears*.

Desde enero de 2002, la *Fundació Institut Socioeducatiu s’Estel*, cuyo protectorado y patronato es público, es decir, sostenida con fondos públicos, tiene el objetivo de gestionar los servicios, los centros de internamiento y los programas necesarios para el cumplimiento de las medidas privativas de libertad previstas en la Ley.

³¹ Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Tit. VII, Cap. III, Art. 55.2. Una de sus principales características fue la ampliación de la franja de edad penal de 12 a 16 años (Ley Orgánica 4/92) a de 14 a 18 años (Ley Orgánica 5/2000).

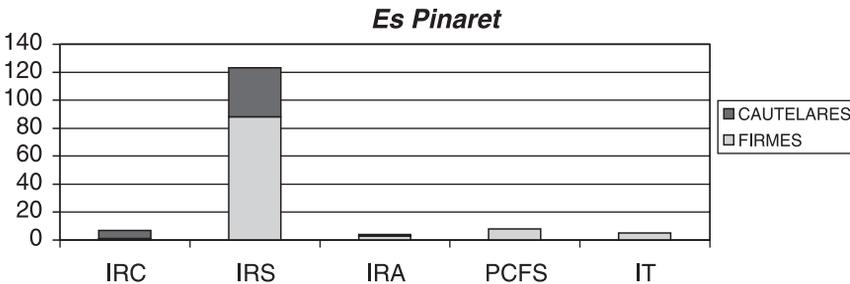
³² Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (Tit. VII, Cap. I. art.45.1.).

3. EL CENTRO SOCIOEDUCATIVO “ES PINARET”

Es Pinaret está ubicado en Marratxí, Mallorca, y tuvo sus orígenes a principios de 1984. Es uno de los centros piloto proyectado en la transición democrática. En su reestructuración como edificio pasó de ser un macrocentro de más de cien plazas a un centro con una capacidad actual de 24, destinando el resto del espacio a otras competencias de la administración autonómica. Es el mayor centro de internamiento de las islas. Existe otro centro destinado también a estas medidas, el *Centre Socioeducatiu Es Fusteret*, con 8 plazas, situado en el centro de Palma de Mallorca.

En *Es Pinaret* se ejecutan las medidas firmes o cautelares de Internamiento en Régimen Cerrado (IRC), Semiabierto (IRS) y Abierto (IRA), y las medidas de Permanencia en Centro el Fin de Semana (PCFS). Aunque nuestro Proyecto Educativo no contempla la ejecución de las medidas de Internamiento Terapéutico (IT), al no existir centros para la ejecución de estas medidas en las Baleares, *Es Pinaret* asume el cumplimiento de estas medidas cuando es necesario.

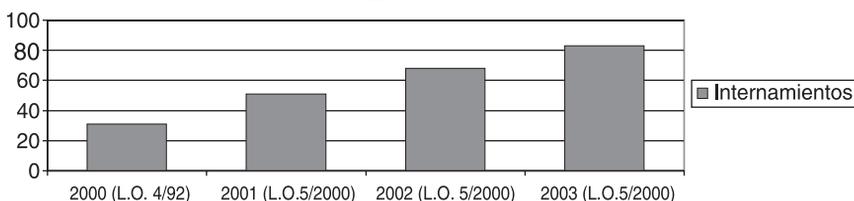
Gráfico nº 1: Medidas firmes y cautelares ejecutadas el 2003.



El 90% de las medidas cumplidas en el 2003 fueron en regímenes que orientaban su PEI al exterior del centro, trabajando prioritariamente la reinserción en la comunidad.

Desde el inicio de la aplicación de la Ley Orgánica 5/2000 se ha ido observando un aumento constante de los menores atendidos cada año (Gráfico nº 2). Este incremento se ha dado prácticamente en todos los centros de España, al avanzar la edad penal hasta los 18 años.

**Gráfico nº 2: Internamientos por año.
Es Pinaret**



A lo largo de los últimos tres años destaca el progreso en la calidad y eficacia de nuestras intervenciones educativas. Esta afirmación se sustenta en la consolidación de un equipo de trabajo más cohesionado y estable, y en el incremento de la participación de los menores en los recursos de la comunidad. Las respuestas del equipo ante comportamientos inadecuados han ido evolucionando, priorizando las consecuencias educativas a las sanciones disciplinarias.

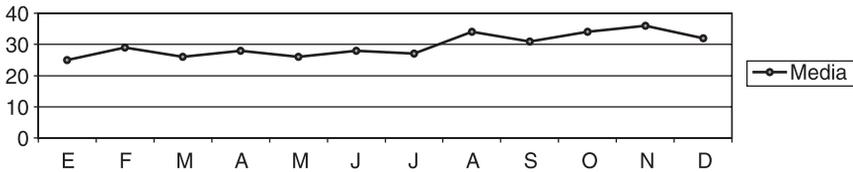
Nuestro Proyecto Educativo de Centro se basa y se sustenta en el convencimiento de que la calidad de las experiencias que viven los chicos durante su internamiento favorecerán sus factores de resiliencia y su capacidad de resocialización.

4. EL NACIMIENTO DEL NUEVO HOGAR: EL HOGAR PONT

Hasta enero de 2004 (fecha en que se creó el hogar *PONT*), nuestro centro estaba organizado en 3 hogares de 8 plazas cada uno. El año pasado la media mensual de menores atendidos siempre superó esta cifra, atendiendo, por lo cual, una ratio mayor de la prevista.

Con la previsión de poder atender adecuadamente a los menores y de descongestionar los hogares existentes, la dirección del centro, junto con equipo técnico y educativo, apostó por la idea de abrir un nuevo hogar de cinco o seis plazas dentro del centro³³. La Gerencia de la *Fundación Institut Socioeducatiu S'Estel* y la *Direcció General de Menors i Família* promovieron y apoyaron esta iniciativa.

³³ Aunque es un hogar con cinco habitaciones durante un período de tiempo se contabilizaron seis plazas puesto que un menor en Fase de Salida asignado al piso disfrutaba de un permiso prolongado (renovado semanalmente) a la espera de la respuesta del Juzgado de Menores a nuestro informe de cambio de medida a Libertad Vigilada.

Gráfico nº 3: Media de internamientos atendidos por meses

5. CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Al analizar cómo debía ser este hogar, el equipo estuvo de acuerdo en que debíamos avanzar en los principios de nuestro PEC y de la ley 5/2000. Debía ser un espacio más amable, con menos medidas de contención y un funcionamiento más normalizador.

Queríamos que este hogar fuera un “puente” entre la vida institucionalizada del centro y el mundo exterior.

Para implicar a los menores, se les permitió participar en algunos aspectos, como la elección del mobiliario, la mayoría del cual no es irrompible. Son muebles de los que no disponen los otros hogares, puesto que en general los demás hogares han sido diseñados para ofrecer mayor contención.

Las responsabilidades del hogar están compartidas, los menores tienen acceso libre a sus objetos personales y al material del hogar (almacén). Las puertas del hogar y de las habitaciones están abiertas durante el día. Se organizan salidas en grupo con frecuencia, con el objeto de disfrutar de tiempo de ocio en el exterior.

Nuestro objetivo es seguir avanzando progresivamente en la eliminación de medidas de contención e incrementar la autonomía y responsabilidad de los jóvenes.

6. CARACTERÍSTICAS DE LOS CHICOS

Al reducir las medidas de contención, los chicos que conviven en el hogar PONT deben ser capaces de controlar mínimamente sus propios impulsos. Generalmente utilizan estrategias alternativas a la violencia verbal o física para resolver los conflictos. Se fomentan precisamente estas habilidades empleando a menudo la generación y manejo de conflictos con el fin de que el menor, al resolverlo positivamente, siga avanzando en su proceso de maduración personal.

Los objetivos del proyecto educativo individual (PEI) de cada chico tienen como referencia actividades fuera del centro. No significa que sea una condición *sine qua non* el realizar salidas, sino que se hace una previsión de que, por las características del menor, las podrá realizar próximamente (también un menor recién llegado al centro puede estar en el hogar *PONT* si creemos que puede convivir en él y que va a ser positivo para su reinserción).

7. PRAXIS METODOLÓGICA

En este hogar existe un solo educador en cada uno de los tres turnos diarios (mañana, tarde y noche) y en el turno de fin de semana.

Nuestra intención ha sido alejarnos de los sistemas de modificación de conducta tradicionalmente utilizados en instituciones de reforma, como los *programas de economía de fichas*.

El sistema utilizado hasta ahora en los otros tres hogares de *Es Pinaret* es una variante de este sistema y se basa en la *retirada de privilegios* (salidas, película el fin de semana, poder realizar compras...) al acumular una cantidad determinada de notas negativas a lo largo de la semana (regular y mal). Estas notas corresponden a la evaluación que hace el educador de la participación del menor en las actividades, la conducta en el área de vida cotidiana (respeto a los demás, adecuada solución de conflictos...) y las responsabilidades asumidas (tareas asignadas en el hogar).

Este método, utilizado desde hace años en nuestro centro, es objeto de numerosas críticas debido a que señala las conductas que se desean eliminar pero no refuerza conductas alternativas y tras tres notas negativas de mal (o 6 regulares), el menor pierde todos los privilegios de la semana incidiendo esto de forma significativa en su motivación para el cambio. Por otro lado es innegable también el componente infantilizador en su aplicación (“tienes un mal”) que contrasta con la intención responsabilizadora que deseamos transmitir a estos adolescentes.

Actualmente este sistema se encuentra en revisión y en el hogar *PONT* hemos tratado de acercarnos a formas menos artificiosas y más eficaces de modificación de la conducta.

Para proceder de forma efectiva y sistemática ante el comportamiento adecuado e inadecuado de seis menores de necesidades distintas y teniendo en cuenta que el equipo de educadores de este hogar está compuesto por cuatro personas que no siempre tienen la ocasión de reunirse semanalmente, los mecanismos de transmisión de información se revisaron con el objeto de reflejar

fielmente las intervenciones educativas, facilitando así la coherencia en el uso de las distintas estrategias por parte de todos los educadores. Para ello, el tradicional diario de cada menor, en el que se reflejan al finalizar cada turno su proceso educativo y las incidencias acaecidas, se revisó con la finalidad de facilitar y agilizar el registro de descripciones claras y precisas de las conductas (evitando los juicios de valor), así como los antecedentes y consecuencias de éstas y la estrategia educativa utilizada.

Las estrategias metodológicas que rigen la intervención en el hogar han sido debatidas, discutidas y consensuadas. Éstas van dirigidas a la consecución de los diferentes objetivos de nuestro Proyecto Educativo de Centro: la de proporcionar modelos de referencia y experiencias positivas, la de crear un espacio que sea un marco de convivencia ordenado, la de facilitar la reinserción del menor, y la de acentuar la propia individualización.

Cada estrategia se ha generado y analizado a través de los diferentes dilemas entre la teoría pedagógica y la práctica educativa, y entre la filosofía del hogar y la resolución de los problemas cotidianos de los chicos.

Hemos clasificado estas estrategias en función de su finalidad:

7.1. REFUERZO DE LA CONDUCTA

Se han potenciado las estrategias basadas en el **refuerzo de conductas positivas** (el propio traslado al hogar es el primer reforzador puesto que el menor se encuentra en un ambiente con más posibilidades de gratificación: mobiliario más cómodo y hogareño, acceso libre a su habitación y objetos personales, puertas abiertas, posibilidad de salir al jardín, etc.). Los menores son conscientes de su situación “privilegiada” que han logrado gracias a sus habilidades a la hora de solucionar conflictos y la responsabilidad que demuestran en el cumplimiento de sus actividades al exterior.

Como **alternativa a las notas negativas que restan privilegios** en los demás hogares, en este hogar se utilizan básicamente las siguientes estrategias:

- La **retirada de atención** (el educador no presta atención a demandas inadecuadas o mal expresadas) y el uso de **períodos de tiempo fuera** (cuando la conducta es excesivamente disruptiva y es necesario ponerle fin rápidamente, o cuando es la atención de los compañeros la que refuerza la conducta y por tanto es difícil de controlar, siendo más efectivo retirar al menor durante un tiempo a su habitación).

- La aplicación de “**consecuencias educativas**” ante la falta de habilidades para afrontar la situación. Se trata de estrategias de costo de respuesta basadas en la **retirada de algún privilegio** que posee el menor de forma contingente a la realización de comportamientos inapropiados (disminuir el tiempo del próximo permiso si regresa tarde injustificadamente, acostarse antes si no se levanta a la hora que le corresponde, levantarse antes si tarda en arreglarse y no es puntual, etc.) o la **reparación del daño**, realizando actividades para repara el daño provocado por las consecuencias de su comportamiento (limpiar lo que ha ensuciado, reparar lo que no ha tratado con cuidado, arreglar aquello que se ha roto, etc.). También se pueden contemplar la **realización de actividades en beneficio del hogar o del centro**. Se trata de buscar las consecuencias más cercanas a las naturales de la propia conducta y aplicarlas razonando los motivos (“Puesto que ya has disfrutado de un tiempo de ocio no previsto en esta salida, en el próximo regresarás antes”; “Ya que te cuesta tanto levantarte por la mañana, esta noche te acostarás una hora antes para estar más descansado”, etc.).
- La **expulsión del hogar** ante incidencias que alteren gravemente la convivencia del hogar y que conlleve la separación de grupo. No se puede convivir en este hogar si ha habido una incidencia grave, fuga, no retorno o introducción de drogas en el centro. Así mismo, se valora en reunión técnico-educativo la expulsión de los menores cuando:
 1. No avanzan durante varias semanas, en sus compromisos semanales o/y los objetivos de su PEI
 2. Incumplen los contratos de salida.
 3. Consumen sustancias tóxicas, dentro o fuera del centro.
 4. Mantienen problemas de convivencia con otros menores o educadores.
 5. Inutilizan deliberadamente el material del piso o del centro.
 6. Introducen o poseen objetos no permitidos en la Normativa de Régimen Interno.
 7. Incitan a otros menores a cometer actos disruptivos, fugas, etc.
 8. No atienden a las indicaciones de los educadores de forma reiterada.

7.2. APRENDIZAJE DE HABILIDADES

Paralelamente, se trata de potenciar el aprendizaje de **habilidades de relación y comunicación**, modelando con el ejemplo (dirigiéndonos a los chicos con el máximo respeto, manteniendo la calma y dialogando asertivamente en situaciones conflictivas, escucha activa, etc.) y abordando sus dificultades en esta área en tutorías individualizadas.

Se modelan **estrategias de resolución de conflictos**, utilizando a menudo la **conciliación** y la **negociación**. Estas estrategias se utilizan en conflictos entre personas, ya sea entre iguales como con profesionales o familiares. El objetivo es mejorar las relaciones, consiguiendo un mejor clima y potenciando la interiorización de estas estrategias. La **mediación** es otra forma de resolver los conflictos que queremos potenciar pero que no es muy habitual en el centro y en el hogar.

Los contratos de salida, elaborados de forma conjunta por el menor, el educador-tutor, y los familiares responsables también son fruto de la negociación entre todos los participantes. En éstos se explicita las condiciones de la salida y su objetivo es responsabilizar al menor y ayudarlo a estructurar su tiempo de ocio.

7.3. MOTIVACIÓN PARA EL CAMBIO

Su motivación también se aborda formalmente en la **Asamblea**. Éste es un espacio en el que usan las vías democráticas para expresarse, se trata de fomentar al máximo la participación de los menores en el centro. Durante esta reunión semanal que mantienen los menores de cada hogar se debaten y se proponen peticiones, privilegios, subidas de fase, etc. En la Asamblea también se transmiten felicitaciones y críticas hacia compañeros, profesionales u otras personas.

Con el objetivo de responsabilizar en mayor medida a los menores de su propia evolución en el centro y fomentar la reflexión sobre su evolución se instauraron los registros de compromisos semanales, que se revisan en esta actividad. En estos registros el joven anota, tras una reflexión en grupo, la valoración que realiza de su conducta y de sus progresos respecto a los compromisos marcados la semana anterior. En función de ésta, el menor se marca los objetivos para la semana que empieza, y los comunica a todos. Anota también las ayudas que necesita (tutoría con educador-tutor, apoyo compañeros, familia...) y la recompensa que desea si los alcanza (una salida más, una llamada extra, etc.). Es importante remarcar aquí que se les propuso la posibilidad de solicitar un refuerzo con el objetivo de incrementar su motivación para el cambio, pero que con el tiempo algunos han dejado de solicitar la recompensa en este espacio, observando así

mayor motivación intrínseca para el cambio, reforzado, por otro lado, siempre de forma verbal por el educador y sus compañeros.

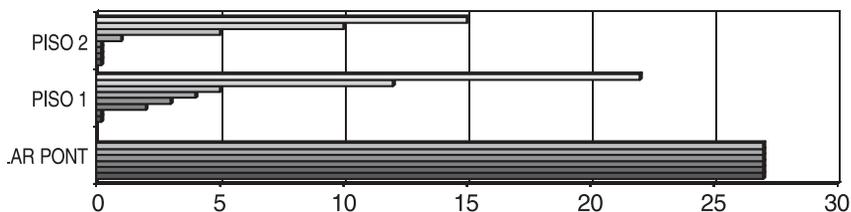
8. ANÁLISIS COMPARATIVO

8.1. SALIDAS

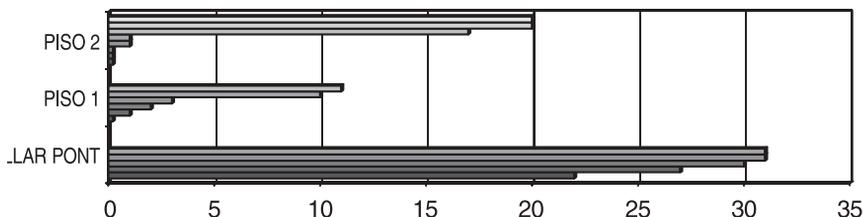
Desde el 3 de febrero hasta el 30 de abril de 2004 el hogar PONT ha atendido a nueve chicos de entre 15 a 18 años. Los demás pisos del centro han atendido a 22 menores entre los dos hogares restantes.

El número de salidas realizadas por los menores de este hogar es, como era de prever, notablemente mayor que el de los otros hogares³⁴.

Salidas Febrero 2004

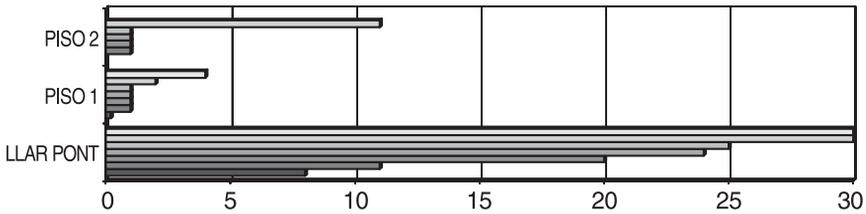


Salidas Marzo 2004



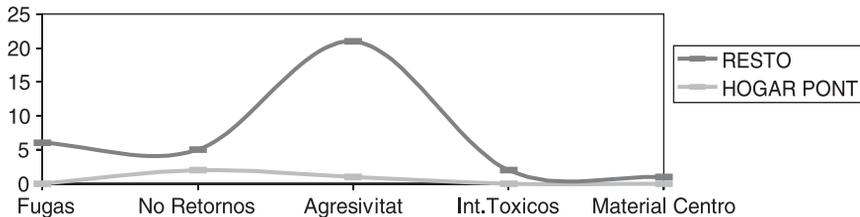
³⁴ Hay que tener en cuenta que por la tipología de los menores comentada en el apartado de Características de los Chicos, es normal que realicen más salidas.

Salidas Abril 2004



8.2. INCIDENCIAS³⁵

El número de incidencias protagonizadas en el hogar PONT es mucho menor que el de otros hogares. Aún así, no hay que olvidar que todos los chicos del centro tienen dificultades personales y sociales, y que, la propia situación de internamiento y de privación de derechos, incide en su estado físico y anímico.



Las 6 fugas que ha habido desde el centro han sido protagonizadas por chicos de otros hogares³⁶.

De todas las salidas realizadas desde febrero a abril se han producido 5 no retornos, 2 de ellos por parte de menores del hogar protagonista de esta experiencia. Este dato, que puede parecer elevado si se considera aisladamente, es relativamente bajo al tomar en consideración el gran número de salidas realizadas en este hogar.

³⁵ Se han analizado las incidencias registradas por los educadores desde el 3 de febrero de 2004 hasta el 6 de mayo de 2004.

³⁶ Esta diferencia es lógica si se tiene en cuenta que generalmente, los chicos que se fugan desde el centro no disponen, de la posibilidad de realizar salidas, y normalmente todos los menores del Hogar PONT disfrutaban de salidas frecuentes.

Destaca de forma muy significativa la práctica inexistencia de incidencias muy graves (mantener un comportamiento amenazador, coaccionador y/o agresivo hacia otras personas) respecto a los demás hogares. Mientras en éstos se han llegado a registrar veinte incidencias de estas características, en el hogar PONT solamente se ha producido una.

Respecto a la introducción de algún tipo de droga en el centro se han detectado 3 casos a lo largo de este período, todos en menores de otros hogares.

Por otra parte, aunque el material no es irrompible, desde que se abrió el hogar no se ha roto nada³⁷, habiéndose cuidado satisfactoriamente todo el mobiliario.

9. PROPUESTAS

Los resultados evidencian la eficacia de la intervención en el Hogar PONT, siendo un objetivo prioritario para el equipo fortalecer esta nueva metodología para poder trasladarla de forma paulatina a todos los hogares y al centro en general.

Se observa además, la satisfacción evidente de los menores que son asignados a este hogar y su participación activa en el buen funcionamiento (cuidado del material, responsabilidades compartidas, etc.). Teniendo en cuenta los avances logrados en las habilidades de negociación y resolución de conflictos, una propuesta a considerar en un futuro próximo sería la de establecer formalmente procesos de mediación, formando a los propios menores como mediadores en los conflictos cotidianos.

También queremos seguir potenciando las salidas al exterior, especialmente aquéllas cuya finalidad facilite su inserción en la comunidad: participación en los eventos culturales y festivos de la ciudad, fomento de un ocio más saludable, relación con iguales en un contexto normalizador, etc.

Finalmente se ha sugerido una modificación en los registros de evaluación, tratando de mejorar el análisis de las dificultades específicas de cada joven y sus avances al respecto.

³⁷ Excepto un arreglo de la mesa del comedor que se había dañado a causa del uso (al trasladarla dos o tres veces al día) finalmente se optó por dejarla en el centro del salón-comedor.

Comunicación 3.

KITE: CONTRIBUYENDO A LA MEJORA DE LA GESTIÓN DE PROCESOS EN LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON INFANCIA Y FAMILIA

IBON LARRAÑAGA ITURRIAGAGOITIA
ANA VERANO OCHOA

A través de esta comunicación, se presenta la propuesta tecnológica de **Kite**: un Modelo Operativo para la gestión de los procesos de planificación y evaluación en las actuaciones de los Servicios Sociales en materia de Protección a la Infancia.

Diseñado por el Área de Consultoría y Gestión del Conocimiento de Agintzari Sociedad Cooperativa de Iniciativa Social, cuenta con la colaboración de la Dirección de Bienestar Social de Gobierno Vasco y del Departamento de Acción Social de la Diputación Foral de Bizkaia.

1. ALGUNAS REFERENCIAS SOBRE AGINTZARI SOCIEDAD COOPERATIVA DE INICIATIVA SOCIAL

Agintzari es una Cooperativa Social que provee Servicios Socioeducativos, Psicosociales y de Consultoría aportando respuestas integrales en el ámbito de la Protección a la Infancia.

Agintzari tiene presencia en el ámbito de la exclusión social desde 1979. Adquiere la personalidad jurídica de Asociación Agintzari en 1983, ejerciendo una amplia actividad de denuncia social, investigación y atención a menores y jóvenes en situación de riesgo y desprotección, principalmente mediante la promoción y gestión de hogares funcionales y el desarrollo de programas socioeducativos de educación familiar y de calle a través de los Equipos de Intervención Comunitaria.

En 1991, se constituye en Sociedad Cooperativa, identificando en este modelo empresarial un marco sociolaboral coherente con su objeto social y posibilitador de una gestión democrática orientada a la dignificación del empleo, la profesionalidad, la calidad en la acción social y el compromiso con la sociedad, en especial con las personas en situación de vulnerabilidad o exclusión social. La actividad de la cooperativa, centrada en los Servicios Socioeducativos, se amplía y especializa con la prestación de Servicios Psicosociales y de Consultoría Avanzada.

Estos principios y valores se refrendan nuevamente en el año 2000, adquiriendo la condición de Cooperativa de Iniciativa Social, que implica carencia de ánimo de lucro. En este mismo año, Agintzari es declarada por Gobierno Vasco entidad de Utilidad Pública.

Agintzari, se define como una empresa social basada en las personas, con un sistema de autogestión y participación que busca la Excelencia Empresarial mediante la continua satisfacción de las necesidades de las personas, clientes, colaboradores externos y sociedad. En la actualidad la organización está integrada por más de ciento cincuenta profesionales: Educadores Sociales, Psicólogos, Pedagogos y Trabajadores Sociales, que posibilitan una intervención multidisciplinar capaz de satisfacer las necesidades y exigencias de las entidades públicas y privadas del sector de la acción social.

2. LA GESTIÓN DE LOS PROGRAMAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA E SITUACIÓN DE RIESGO Y EL PUNTO DE PARTIDA DE KITE

La distribución de competencias entre las diferentes administraciones en materia de Protección a la Infancia, pone de manifiesto la necesidad de alcanzar un elevado grado de homogeneidad en los criterios operativos, de consenso en los planteamientos y en las herramientas de gestión de los dispositivos de atención, como requisito para analizar y evaluar las políticas desarrolladas a diferentes nive-

les. En este contexto, la estandarización de Modelos Operativos, como en el caso que nos ocupa, es una estrategia válida para generar buenas prácticas y posibilitar una mejora continua en la intervención social y la protección a la infancia.

En la Comunidad Autónoma Vasca, la Protección a la Infancia se desarrolla mediante diversas actuaciones de prevención y dispositivos de atención entre los cuales cabe destacar el “Programa de Intervención Socioeducativa con Infancia, Juventud y Familia en situación de riesgo” (PISE)³⁸, un recurso que en la última década se ha implantado de forma generalizada en los Servicios Sociales del territorio histórico de Bizkaia.

Como datos para dimensionar el Programa de Intervención Socioeducativa, indicar que:

- La población usuaria, gira en torno a los 4.000 niños, niñas y adolescentes.
- El Programa, lo desarrollan los y las profesionales de la Educación Social, unos 170.
- Es un dispositivo generalizado a nivel territorial en los Servicios Sociales de Base.
- El marco de intervención originariamente está definido bajo la forma de Decreto Foral.

En el marco de la calidad e innovación de este Programa, se diseña el Modelo Operativo de Gestión **Kite**, que a través de herramientas técnicas e informáticas estandarizadas está posibilitando disponer de información a escala local y territorial sobre la infancia en situación de vulnerabilidad y desprotección.

En este contexto, la utilización de herramientas de gestión en los Programas Sociales nos sitúa ante una realidad compleja y relativamente nueva. Procesos centrales como la Planificación y Evaluación se ven afectados por la dificultad de acceso y tratamiento de la información generada.

La ausencia de instrumentos de gestión válidos y acordes a los objetivos de este tipo de servicios, conlleva que la explotación efectiva de los datos sea impracticable a tenor de la precariedad y heterogeneidad de las herramientas. Esta dificultad operativa se hace patente si la pretensión es conocer los resultados de los Programas a nivel supralocal dada la dispersión de los datos y la necesidad de contar con criterios operativos y parámetros comunes.

³⁸ *Boletín Oficial de Bizkaia* n° 253 (A) de martes 31 de diciembre de 1996. Disponible en www.bizkaia.net

3. OBJETIVOS DE KITE

La implantación de Kite en los Servicios Sociales, además del impacto directo que supone la homologación de un Modelo de Gestión para el Programa de Intervención Socioeducativa, pretende:

- Proporcionar indicadores fiables para la definición y evaluación de las políticas de atención a Infancia y Familia.
- Implementar una estrategia de calidad en la gestión a través de la mejora de la evaluabilidad del Programa y la estandarización y automatización de herramientas ad hoc.
- Garantizar el seguimiento y la calidad de los programas municipales de atención a la infancia en riesgo de desprotección.

A través de las aplicaciones de Kite, los Servicios Sociales van a poder obtener de forma actualizada y permanente información sobre el desarrollo del Programa de Intervención Socioeducativa en relación a cuestiones como el número de usuarios y su nivel de desprotección, la tipología de las familias, la procedencia de las demandas, las tendencias y la evolución la población destinataria, etc.

El tratamiento e interpretación de toda esta información, se constituye de esta forma, en un instrumento eficaz para orientar las líneas de actuación en materia de protección a la infancia y para articular las medidas y los recursos necesarios.

4. PRODUCTOS Y CONCEPTUALIZACIÓN DE KITE

Kite está formado por un conjunto de herramientas integradas, de productos navegables, que posibilitan la gestión operativa del Programa de Intervención Socioeducativa:

- Un Modelo de Planificación-Evaluación que permite la gestión anual de los procesos de intervención socioeducativa.
- Glosario de conceptos que unifica la terminología utilizada en la intervención socioeducativa.
- Herramienta Informática que facilita el análisis estadístico de los datos y la gestión del programa.

- Panel de Indicadores del Programa Municipal al objeto de integrar y externalizar los datos significativos de la atención a la infancia y juventud en riesgo de desprotección de cada municipio.

El Modelo, parte de una conceptualización de la Intervención basada en la gestión de los Determinantes del Programa, desde una perspectiva de sistema interrelacionado entre:

- Los destinatarios: menores y familias en situación de riesgo
- El proceso de Intervención Socioeducativa, secuencializado en detección, demanda, derivación, intervención y evaluación.
- La Coordinación del Programa con el Servicio Social de Base.
- La Coordinación con los recursos de la Comunidad y el trabajo de red.

4.1. DETERMINANTES DEL PROGRAMA

Kite, responde a un planteamiento de gestión de los Criterios de Calidad definidos por los profesionales como requisitos para la prestación del Servicio de Atención a Infancia y familia, que han sido concretados en:

1. El Servicio ha establecido a los **destinatarios** de la intervención, mediante una definición del número y tipo de usuarios.
2. El Servicio gestiona eficazmente el proceso de **Detección, Derivación y Demanda.**
3. La **Intervención** del Servicio satisface las necesidades y demandas de los usuarios.
4. El Servicio **Evalúa** las intervenciones realizadas y gestiona el cierre de expedientes y programas.
5. El Servicio dispone de un sistema de **Coordinación Interna** entre los y las educadores y el Servicio Social de Base.
6. El Servicio se orienta hacia el trabajo comunitario manteniendo una **Coordinación** efectiva con los agentes y recursos.m
7. El Servicio se orienta hacia la **Mejora Continua.**



5. SITUACIÓN ACTUAL DE KITE Y LÍNEAS DE FUTURO

- En la actualidad **Kite** se ha estandarizado en la práctica totalidad de los Servicios Sociales del territorio, y a corto plazo se podrá dimensionar y evaluar la situación del programa de Infancia y Familia.
- Está demostrando una gran versatilidad lo que posibilita una adaptación *ad hoc* a contextos de actuación social análogos.
- La homologación de criterios y términos relacionados con la gestión operativa, está favoreciendo la conceptualización a medio plazo de un Modelo de Intervención Técnica, a través de la definición de parámetros comunes de evaluación de la situación de desprotección del niño/a.
- Otros retos para la innovación se centran en la gestión del conocimiento ligada al desarrollo de intervenciones con Infancia y Familia.

6. INFORMACIÓN

Agintzari S. Coop. de Iniciativa Social

Área de Consultoría:

<http://www.agintzari.com>

agintzari@agintzari.com

D. CONCLUSIONES DEL GRUPO DE TRABAJO

- Es necesario continuar profundizando en la clarificación de conceptos básicos, de cara a una más efectiva construcción de la identidad profesional.
- Conviene recuperar y no perder de vista los trabajos y aportaciones realizadas en congresos y encuentros anteriores, dentro de un proceso dinámico de construcción de la identidad profesional.
- Profundizar en la mejora de los mecanismos para una efectiva construcción de la identidad: fomentar los espacios de encuentro (congresos, seminarios...), participar en la discusión de la formación inicial y permanente, potenciar la reflexión en los colegios y asociaciones profesionales.
- Ajustar las definiciones generalistas de la profesión a las particularidades de los diferentes contextos y/o ámbitos de trabajo.
- Entender que ambos discursos (profesión y ámbito) son complementarios.
- Establecer los límites y las posibilidades de la educación en el ejercicio de la práctica profesional.