

# CUADERNOS DE EDUCACIÓN

37

MONTSERRAT GUASCH - CARMEN PONCE

# ¿QUÉ SIGNIFICA INTERVENIR EDUCATIVAMENTE EN DESADAPTACIÓN SOCIAL?

**ICE - HORSORI**

Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Carmen Albaladejo, Serafín Antúnez, José M. Bermudo, Iñaki Echevarría, Francesc Segú

Primera Edición: Marzo 2002

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E Universitat Barcelona  
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona.  
Editorial Horsori. Roger de Flor, 77-79 2.º 3.ª (08013) Barcelona  
© Montserrat Guasch y Carmen Ponce  
© I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori  
Depósito legal: B. 9.640-2002  
I.S.B.N.: 84-85840-93-3  
Impreso en Liberduplex, S.L., Constitució, 19 (08014) Barcelona

## ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b> .....	7
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	15
<b>1. LA DESADAPTACIÓN SOCIAL</b>	
1.1. Aspectos conceptuales .....	20
1.2. Las teorías clásicas sobre la inadaptación y sus modelos de intervención .....	28
1.3. Nuevas formas y nuevos modelos de intervención en inadaptación social .....	51
<b>2. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN DESADAPTACIÓN SOCIAL</b>	
2.1. Los ámbitos de intervención .....	57
2.2. Los programas de intervención .....	59
2.3. Diseño y desarrollo de intervenciones educativas .....	63
2.3.1. Elementos previos al diseño de la acción educativa .....	64
2.3.2. Diseño de la acción educativa .....	71
<b>3. ACCIONES Y SERVICIOS EN LOS DISTINTOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN</b>	
3.1. Desde la acción social .....	96
3.1.1. Servicios Sociales de Atención Primaria .....	97
3.1.2. Servicios Sociales de Atención Especializada .....	102
3.2. Desde la acción escolar .....	122
3.2.1. Atención a la diversidad en el ámbito escolar .....	123

3.3. Desde la acción jurídica .....	135
3.3.1. Medidas judiciales para menores de 14 a 18 años ..	139
<b>4. DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS</b>	
4.1. “Intermediate Treatment” .....	145
4.1.1. Orígenes y evolución del IT’ .....	146
4.1.2. Tipologías de IT’ .....	148
4.1.3. Los actuales programas de IT’ .....	149
4.1.4. Los resultados .....	151
4.2. El Programa para el Cambio .....	154
4.2.1. Algunos aspectos relevantes del diseño del programa .....	155
4.2.2. Desarrollo de la experiencia .....	157
4.2.3. Resultados provisionales y perspectivas de futuro .	158
4.3. El Proyecto “Petitons” .....	166
4.3.1. Población y contextos de intervención .....	167
4.3.2. Objetivos y áreas a trabajar .....	169
4.3.3. Metodología .....	175
4.4. Aula Abierta de aprendizajes sociales .....	176
4.4.1. Objetivos de intervención .....	178
4.4.2. Destinatarios .....	178
4.4.3. Diseño base del programa .....	179
<b>5. LOS PROFESIONALES AL SERVICIO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN DESADAPTACIÓN SOCIAL</b>	
5.1. Profesionales de la Atención Especializada .....	184
5.2. Equipos interdisciplinarios de ámbito socioeducativo ...	203
5.3. Los problemas-necesidades de los profesionales .....	211
<b>6. LAS FUENTES DEL CONOCIMIENTO: LA INVESTIGACIÓN EN DESADAPTACIÓN SOCIAL .</b>	219
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	237

## PRÓLOGO

El arduo trabajo que supone enfrentarse a una presentación de este tipo nace de un compromiso cuyo origen suele estar tanto en el tema como en las personas. En mi caso ese compromiso viene referido a ambas cuestiones, pero no por eso deja de ser difícil enfrentarse a la tarea que supone y que se espera.

A las autoras del presente trabajo las conozco desde su entrada en la Universidad y con ambas he colaborado en diferentes trabajos, tanto formativos como de investigación y divulgación. Pudiera parecer que este hecho facilitara el compromiso, pero no es así, lo agranda, pues de ese contacto y aun del conocimiento que se supone, derivan mayores exigencias.

Quizá por ello prefiera efectuar cierta “perífrasis” (si se me permite la expresión) para eludir así el tener que entrar en pormenorizaciones de la obra o de sus autoras, que, por otra parte, necesitan ya de pocas “ayudas”, dada su experiencia y proyección.

La visión sobre el campo científico en el que se pretende “proyectar” la presente obra (la intervención educativa en problemas de inadaptación social) y aun el espacio cultural en el que ha de situarse (el educativo en general), atraviesan un momento especial de convulsión y renovación, de búsqueda de nuevas perspectivas, de pugna dinámica y abierta.

Son muchos los interrogantes y dilemas a resolver al adentrarse en la configuración de este ámbito. Unos provienen de su propia estructura y complejidad y derivan, a su vez, de la evolución en las consideraciones de su objeto de estudio; otros se presentan por estar sometido este campo a un proceso profundo de reconceptualización, no sólo en sus manifestaciones prácticas, sino también en su esencia.

Otros, en fin, y dejamos abierto el tema, devienen de la propia estructura administrativa adoptada en la conformación social y universitaria.

La situación, cuya problemática no se agota en lo expuesto, obliga a establecer soluciones provisionales y a no abandonar ciertos puntos de apoyo que, en otras condiciones habrían de ser trampolines de los que partir en busca de nuevas revisiones y aportaciones. Parece como si nuestro campo, como otros muchos en la situación actual, hubiera que definirlo en situación permanente de “crisis y emergencia”, por usar la terminología de Kuhn (1978), lo que, desde una postura racional, hay que considerar positivo, por más que problematice la toma de postura individual.

Es positivo en cuanto que obliga a una revisión en profundidad de planteamientos anteriores, abre el campo a nuevas perspectivas y planteamientos, flexibiliza su esencia y se abre a confrontaciones capaces de generar dinámicas de reubicación y avance, permite encontrar puntos de convergencia entre viejos y nuevos planteamientos y, sobre todo, la búsqueda de nuevos enfoques para incidir en la práctica, porque anima a la reflexión, en fin, desde una dialéctica distinta.

Bien es verdad que obliga a mantener abiertos viejos problemas y que genera un mayor espacio para la contradicción, a esfuerzos más amplios y, por lo mismo, con riesgo de perder en profundidad, pero no lo es menos que sólo la dinámica permite a los sistemas abiertos mantener su funcionalidad.

Algunos de esos “viejos” problemas son: ¿constituye la intervención socio-educativa en el ámbito social un cuerpo de conocimientos homogéneo y estructurado? ¿cuál es ese cuerpo? ¿posee una concepción asentada y/o aceptada? ¿puede considerarse separada de otros ámbitos o tratamientos educativos? ¿cuál es su esencia (objeto, método, línea epistemológica, etc.)?, etc.

En cualquier caso parece claro que es preciso posicionarse o, al menos, establecer un mínimo esquema de tratamiento de éstas y otras cuestiones para lograr una cierta justificación, aun a riesgo de reiteración y extensión. Es preciso, del mismo modo, un cierto recorrido para establecer en cada caso el qué y cómo de cada intervención social.

Todas estas cuestiones las resuelven las autoras en los dos primeros capítulos, por más que su objetivo sea eminentemente práctico, como enseguida se verá.

El origen de la preocupación didáctica está en la imposibilidad de concebir la persona desculturalizada o, si se prefiere, desconectada de su medio natural, social y cultural. Desde esa visión podríamos defender que el fenómeno educativo es el soporte de cualquier otro estudio sobre el comportamiento humano, aún más, sería su eje en

cuanto los saberes de la educación tienen por objeto la humanización, culturalización y realización de la persona. De ahí que la Pedagogía, como apunta Suchodolski (1977:27), sea “la esencia de lo que es posible hacer con el hombre y de lo que el hombre es capaz de hacer consigo mismo”.

El ser humano es dotación genética, que de nada serviría si se aleja de las estimulaciones propias de la especie humana. Así, podríamos afirmar que la persona llega a su plenitud humana en la medida en que integra los aprendizajes humanos a través de la cultura y les aporta, además, nuevas formas.

El fenómeno educativo, pues, es connatural a la sociedad humana y su praxis ha ido siempre vinculada a su origen y desarrollo y desde esta perspectiva hay que entender el posicionamiento de la presente obra.

Ahora bien, cultura y sociedad generan distintos tipos de intervención. De este modo, la *cultura formalizada* al operar sobre la formación propicia en ésta ciertos tratamientos específicos (Didácticas Especiales) y, por otra parte, el *discente*, como realidad en la que pretende actuar, se puede convertir también en el centro de referencia de teorías y procesos de intervención educativa en general y en el eje de su construcción teórica y práctica, generando una proyección que se ha dado en llamar “diferencial”.

El educando se convierte así, al menos en este segundo supuesto, en contexto de la acción didáctica y en componente sustantivo de su espacio de conocimientos, aunque históricamente haya sido el elemento menos presente en la preocupación y tratamiento educativos.

En puridad, el discente ha sido tomado como referente, con un criterio institucional y organizativo y no como agente del proceso educativo. De este modo, por ejemplo, al institucionalizarse la enseñanza, no sólo se ha centrado sobre los espacios formales, sino que ha tomado al alumno en un segmento social específico (el escolar: infancia-primera juventud) y lo ha diferenciado o agrupado por edad (cursos, ciclos, etapas, niveles). Ese criterio decíamos que es sólo referente por cuanto no toma en cuenta las necesidades del sujeto o sus características de aprendizaje, por ejemplo, y sirve en todo caso como base para un modelo cerrado y, en cierta medida, inflexible de organización. Organización que, por otra parte, parece así más sometida a criterios económicos y de reproducción socio-ideológica que a las exigencias educativas. El educando, así, ha sido más cliente del sistema que actor del proceso en el que estaba inmerso.

Esta consideración del discente, quizá por su amparo político-social y porque permitía una fácil reproducción cultural, ha condicionado con fuerza a la formación. Por un lado, ha impedido o dificultado la consideración cabal de la individualidad de cada sujeto de aprendizaje y, por otro, ha partido de supuestos descriptivos en la

consideración del propio aprendizaje y de la enseñanza, normalmente de base psicológica, y sobre ellos ha aplicado o construido toda su estructura aplicativa (objetivos, contenidos, estrategias...), olvidando, lógicamente, no sólo la base sociológica del aprendizaje, sino la propia realidad, desarrollo y actuación de los sujetos de aprendizaje.

Esta realidad exige el uso de criterios diferenciadores más allá de los que puede proporcionar las teorías evolutivas de la psicología, lo cual puede suponer tomar en consideración múltiples variables, que pueden dificultar el análisis, pero que, a la vez, pueden permitir encontrar algunas consistencias en la consideración diferencial de los discentes y, por lo mismo, en la actuación que para ellos debe propiciarse desde la actuación educativa.

Los planteamientos socio-institucionales han centrado la presión educativa tradicionalmente sobre los individuos más jóvenes, de tal modo que los períodos infantil y juvenil se han considerado siempre como el marco discente por autonomasia, como decíamos. Las circunstancias diferenciales de dichos períodos (inmadurez, dependencia, etc.) han determinado la actuación educativa y en ellas se han centrado la influencia didáctica, que ha incidido tanto en la adquisición de competencias generales y específicas (saberes, moral y estética) como de status social y de desarrollo personal.

Esos mismos planteamientos y el propio desarrollo cultural vienen exigiendo ampliar cada vez más el período de formación de los individuos, de tal modo que no sólo el período juvenil va cubriéndose con exigencias de desarrollo formativo, sino que estas exigencias vienen incidiendo con insistencia creciente también en el período adulto, por lo que el espectro social a atender por lo educativo-didáctico ha aumentado de tal modo que hoy es el desarrollo total de los individuos el que se erige en sujeto de la formación. Al mismo tiempo, han propiciado que ámbitos que eran desconsiderados en dicha actuación puedan figurar en ella, como el que corresponde a las relaciones individuo-sociedad.

Esta ampliación de la consideración sobre el educando induce en la intervención educativa de varios modos. Por un lado, aumenta los contextos personales de acción didáctica al aumentar los segmentos sociales diferenciados sujetos a procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, por ejemplo, el adulto hoy debe ser objeto de atención didáctica por ser también sujeto diferencial de aprendizaje. Pero, por otro, aumenta las situaciones diferenciales de actuación y los criterios para establecerlas, lo que amplía considerablemente el espectro de la Didáctica al tener que tomar en consideración más situaciones (contextos) diferenciales. Nos explicaremos.

El proceso educativo ha dejado de estar centrado en un determinado momento de la vida (infancia y primera juventud). La diná-

mica socio-cultural y económica ha originado un movimiento de expansión educativa, de tal modo que la educación debe proporcionar nuevas perspectivas y posibilidades al individuo a lo largo de toda su vida. De este modo, al aumentar la articulación temporal, aumentan los espacios diferenciales que se erigen en contextos de actuación didáctica. El discente ya no es sólo el niño o el adolescente; discente es también el adulto, de ahí que hayamos dicho y reiteremos que es preciso aumentar los contextos personales de acción didáctica. Pero, como decíamos, también se han abierto los marcos de referencia, de tal modo que no sólo el medio cultural es marco de diferencia del proceso educativo, también lo es el social y el propiamente personal, esto es, la búsqueda del desarrollo y proyección personal y social.

De este modo, la articulación temporal aplicada al discente sería un criterio diferenciador para situar contextos de acción didáctica, pero no el único. Al considerar al alumno como realidad básica a la que la educación debe referir tanto postulados como actuaciones, por ser en aquel donde adquieren significado, tanto la selección cultural como los conceptos, procesos, recursos, actuaciones, etc. de la intervención educativa, deben tener como eje de construcción y aplicación ese criterio. En ello se justifica la necesidad de que dicha intervención tome como texto y contexto al educando respecto a los distintos niveles de enseñanza (infantil, primaria, media –obligatoria y postobligatoria–, universitaria y de adultos en general), respecto a la selección cultural (las áreas culturales en cada uno de los niveles de enseñanza) o respecto a la realidad institucional (formal, no formal, profesional/ocupacional, etc.) o social.

Pero el proceso educativo no sólo es un proceso continuo; es, al mismo tiempo, un sistema global e integrador que contempla distintas dimensiones de la realidad humana con el fin de mejorar la situación de los individuos en ellas. De alguna manera es ésta una dimensión que arranca en lo expuesto anteriormente, pero que intenta ir un poco más allá en la medida en que lo que queremos indicar ahora es que la educación debe ayudar al individuo a desarrollar todas sus posibilidades de formación dentro y fuera del sistema educativo. Surge así una articulación distinta que proporciona otros criterios diferenciadores y, por lógica, otros contextos de actuación educativa. Así, por ejemplo, desde el criterio de diferenciación individual obtendríamos distintos contextos de actuación de acuerdo a las necesidades, intereses y diferencias discentes: según hándicap (personales o sociales) por ejemplo, o según tipos de procesos necesarios (alfabetización, compensación, etc.) o según espacios (personal, familiar, laboral, comunidad, medios de comunicación, instituciones, etc.).

El eje es siempre el discente, su realidad, situación y desarrollo perfectivo, espacios que generan los distintos textos y contextos de

actuación educativa. La concepción que se tenga del educando orientará tanto los planteamientos en cada uno de los distintos espacios como las aportaciones de la didáctica a todos ellos.

En este sentido, los distintos modelos formativos a adoptar en cada caso deberían tomar en consideración la realidad del educando, como desarrollo bio-psíquico, social y cultural diferenciados, de tal modo que no puedan ser nunca abstracciones en el vacío, sino respuestas específicas a contextos concretos que puedan articularse ecológicamente dentro de las estructuras en las que debe actuar la formación. Y, a la vez, habrían de ser suficientemente abiertos y flexibles para que pudieran dar cabida a la dinámica de transformación que se opera en cada uno de los contextos de actuación.

Desde la consideración al educando creemos que toda acción socio-educativa debería partir o tomar como punto de referencia el análisis de, al menos, estas cuestiones: situación, necesidades-intereses, experiencias e instrucción, con el fin de identificar la estructura de condiciones que va a incidir en todo diseño de actuación. El análisis de la situación debe ayudarnos a establecer el contexto de condiciones socio-ambientales, por lo que, dentro de ella, deberían tomarse en consideración las condiciones ambientales (estructuras política, económica, administrativa, participativa, cultural, etc.), familiares (status, ideología, organización, expectativas, etc.), institucionales, etc., aparte de otras, como las laborales y ocupacionales por ejemplo, de acuerdo con el espacio en que se haya de situar la acción formativa de que se trate. Los intereses-necesidades a contemplar en cada espacio deberán ser de índole práctica, psico-social, intelectual o cultural, cuando menos. Junto a ellos es preciso contar con las experiencias vitales en general (adaptación, aspiraciones, autoconcepto, mundo de relaciones, participación, problemática vivida, etc.) y referidas al sistema instructivo.

Lo que implícitamente estamos defendiendo con estas consideraciones es que no existen espacios indeferenciados (un tipo de infancia o un tipo de juventud, etc.) sino muchos diferentes dentro de cada una de las estructuras que hemos apuntado, por lo que, tanto a nivel de la institución escolar como a nivel de la Didáctica, se han de tomar en consideración siempre las especiales condiciones individuales y elaborar para cada una de ellas respuestas adecuadas, sin que ello pueda suponer nunca discriminación o apartamiento, sino al contrario, para que no exista.

Esta importancia del educando no puede entenderse como una actitud meramente contemplativa (que le tome como referencia pero que no cuente con él). El educando, en la perspectiva que importa a nuestra consideración, no puede ser, no es un sujeto pasivo del proceso, es, en toda su extensión, un participante activo, un protagonis-

ta medular en la acción socio-formativa, tal y como apuntábamos.

En este marco cobran sentido aspectos como los correspondientes a las “acciones y servicios en los ámbitos de intervención”, la descripción de “experiencias” y aun tratar de la profesionalidad en este campo de actuación.

Toda esta reflexión, por otra parte, me lleva a considerar que la presente obra se sitúa en el corazón de la didáctica con una vocación constructiva y que se merece que el éxito corone el esfuerzo que ha supuesto.

Tarragona, diciembre de 2001

ÁNGEL-PIÓ GONZÁLEZ SOTO  
URV (Tarragona)

## INTRODUCCIÓN

La presente obra se inscribe en el ámbito de la *Educación Social*, para ser más exactos, de la *Educación Social Especializada*, ya que como su título indica, en ella abordamos la problemática socioeducativa de aquellos colectivos de población que por sus características específicas sean de índole personal, familiar, escolar, laboral o social, se encuentran en una situación de *riesgo*, de *desadaptación* o de *conflicto social*.

Nuestra intención no ha sido únicamente elaborar un material descriptivo que abarcara los conocimientos actuales y las prácticas al uso en materia de desadaptación social; pensamos que existen ya muchas obras con esta intencionalidad. Por esta razón hemos pretendido ir más allá, y el lector dirá si lo hemos conseguido.

Sin eludir abordar los temas fundamentales y casi obligados de la intervención socioeducativa, hemos introducido un conjunto de elementos temáticos nuevos que, a nuestro juicio, pueden incitar al debate, animar a la investigación y provocar la reflexión crítica de todas aquellas personas que, de alguna u otra forma, tenemos un compromiso con ese colectivo de población que tan cerca está de la exclusión social. Esta aportación diferencial a que nos referimos se concreta en torno a tres ejes: a) el debate, por supuesto inconcluso, sobre las nuevas formas de intervención educativa en desadaptación social y las corrientes teóricas que lo han provocado y lo sustentan; b) la presentación de un conjunto de experiencias que se inscriben en el marco de las nuevas formas y a las cuales estamos vinculadas, directa o indirectamente; y c) la elaboración de un completo y actual listado de centros y de fuentes de información y documentación de carácter internacional.

En consecuencia, pensamos que es una obra que puede satisfacer los intereses de un público bastante diverso que abarcaría desde investigadores y profesionales del campo de la desadaptación social, hasta alumnos universitarios de Educación Social, Pedagogía, Psicología y Trabajo Social.

A fin de orientar al lector de forma más detallada sobre el contenido del presente libro, vamos a proceder a una breve enumeración de los temas que abordamos en cada punto.

El libro consta de siete puntos que se pueden estructurar en tres grandes apartados:

- En el primer apartado se expone el marco teórico y conceptual de la intervención social, sus perspectivas de estudio.

Cuando hablamos de población en situación de riesgo social o de población en conflicto social, nos centramos en la franja de la infancia y juventud, y ello por dos motivos fundamentalmente:

- cuando se habla de intervención respecto al campo de la desadaptación social se hace especial mención a la orientación preventiva, y esta prevención se plantea para las edades más tempranas;
- las acciones educativas respecto a las situaciones de desadaptación social se plantean, mayoritariamente, en ésta franja de edad.

Se hace también un recorrido por la historia en el que se describen los orígenes y la situación actual de la infancia y la juventud inadaptada; un análisis del marco legal, puesto que éste configura el marco de intervención y por último la nueva concepción respecto a la intervención en este campo.

- El segundo apartado, que comprende los puntos 2, 3, 4, 5, 6, recoge cómo se articula la intervención para dar respuesta a las conductas que presentan estos menores.

En el punto dos se exponen los fundamentos para la intervención en el campo social, introduciendo los elementos que le confieren la especificidad de su campo de actuación: bases que la fundamentan, el proceso de intervención que incluye desde la detección de necesidades a la evaluación, los objetivos, las estrategias de intervención y los recursos.

En el punto tres se presenta la respuesta que da la sociedad, a través de sus instituciones, para intervenir al respecto, es decir, analizamos la intervención educativa respecto a la infancia y adolescencia con dificultades sociales. Esta intervención se estructura entorno a tres grandes ámbitos:

- la intervención educativa en la infancia y adolescencia que presenta una situación de desamparo, abandono y maltrato, centrada en el ámbito de los servicios sociales;
- la intervención respecto a aquellos niños/jóvenes que presentan una situación de fracaso escolar, referida al ámbito escolar;
- la intervención educativa en la infancia y juventud en conflicto social, centrada en el ámbito de Justicia Juvenil.

En el punto cuatro se describen 4 experiencias que abordan la intervención con poblaciones desadaptadas, con la finalidad de dar a conocer el trabajo que tanto dentro como fuera de nuestro país se está llevando a cabo por parte de diferentes instituciones y profesionales.

En el punto cinco se presentan los profesionales y los equipos profesionales que intervienen en el campo de la desadaptación social, haciendo también un análisis de los problemas-necesidades que manifiestan los profesionales que intervienen en este campo.

En el punto seis se presentan algunas líneas de la investigación actual en el campo de la desadaptación social.

- El último apartado, el punto siete, hace referencia a los artículos y libros utilizados y consultados para la realización de la obra.

ÁNGEL-PÍO GONZÁLEZ SOTO  
Catedrático de Didáctica  
y Organización Educativa

## 1. LA DESADAPTACIÓN SOCIAL

Inadaptación y desadaptación social son términos que en muchas ocasiones se utilizan como sinónimos, pero cabe diferenciarlos. En relación con el concepto de desadaptación social, algunos autores utilizan este término cuando la inadaptación es transitoria (Vilar, 1985) o en lugar de utilizar el término inadaptación, porque consideran que se identifica con un concepto negativo otros prefieren utilizar el término desadaptación para referirse a las dificultades de adaptación individuo-medio (Valverde, 1988).

Siguiendo a Casas (1994a) creemos que es más lógico hablar de desadaptación que de inadaptación: cuando se habla de *inadaptación* pensamos en una *persona que no se adapta*, en cambio si pensamos en *desadaptación* lo hacemos como un sistema individuo-medio con dificultades recíprocas de adaptación y acomodación.

Otros autores prefieren utilizar el término desadaptación, en vez del de inadaptación, que no es un concepto opuesto al de adaptación. Casas (1988:291-292) define la desadaptación social como:

*“un fenómeno psicosocial, derivado de la relación conflictiva entre determinadas conductas, individuales o grupales (tanto en el sentido de comportamientos, como de actitudes y valores, de un individuo o grupo) y el clima social (configurado por percepciones, atribuciones, actitudes de tolerancia, prejuicios, etc.) que una comunidad o sociedad concreta, en un momento histórico determinado, mantiene hacia ellas, fenómeno que se manifiesta a través de desarmonías entre el individuo y el socio-entorno en un momento dado, o bien a lo largo de su proceso de socialización, y que lleva como consecuencia a que el individuo se encuentre en una situación de dificultad para participar en la dinámica interrelacional de aquel mismo medio”.*

No obstante, a lo largo del discurso utilizaremos indistintamente los términos desadaptación e inadaptación social.

### 1.1. Aspectos Conceptuales

Es ciertamente difícil y comprometido dar una definición del término inadaptación, máxime cuando al mismo le añadimos el calificativo de “social”. Ello significa que existen otras inadaptaciones: biológicas, personales, familiares, escolares, culturales, etc. ¿Cómo deslindar unas de otras? Si partimos de la base de que interactúan, ¿cómo lo hacen? y ¿cuál conduce a cuál?

Estamos acostumbrados a pensar en la inadaptación como un fenómeno negativo; no obstante, hemos de admitir que no siempre es así: el ser humano, tanto en su plano biológico e intelectual como en el cultural ha ido evolucionando gracias a procesos de inadaptación-acomodación. Piénsese al respecto en las aportaciones de Darwin o Piaget, por ejemplo.

Son muchas las definiciones que en torno al concepto de inadaptado e inadaptación social se han desarrollado:

*“Una persona cuyas conductas son fruto de un proceso de socialización incorrecto”* (Casado, 1987: 77).

*“Aquel individuo que por falta de una educación adecuada, no ha desarrollado ni desarrolla de forma conveniente sus facultades físicas, psíquicas y sociales, razón por la cual la Pedagogía ha de asumir su responsabilidad en este campo”* (Vega, 1989: 29).

*“Es un proceso bidimensional en el que siempre interviene una dimensión objetiva y una dimensión subjetiva en la problemática. En él se establecen un conjunto de relaciones distorsionadas entre individuos o grupos y su entorno que, en función de lo duraderas e intensas que éstas sean, les supondrán a los sujetos una mayor o menor dificultad para alcanzar un nivel suficiente de autonomía personal”* (Panchón, 1994: 101).

Podríamos continuar con las definiciones, pero todas nos llevarían a una misma idea: la inadaptación social se da cuando se produce un desequilibrio en la comunicación-relación entre el individuo y la sociedad, entre el individuo y su medio. Este desajuste entre el individuo y la sociedad queda materializado en numerosas situaciones (Ayerbe, 1991):

- inadecuada utilización de los elementos del mundo circundante;
- falta de participación activa y constructiva, como sujeto social y portador de proyectos, en el grupo social;

- dificultades para vivir en sociedad;
- pertenencia y participación a un grupo que tenga finalidades alejadas de los patrones intelectuales, afectivos, relacionales o comportamentales sin que posea alternativas constructivas en relación con la sociedad o consigo mismos;
- ausencia de elementos materiales o inmateriales necesarios para que sea posible una participación social aceptable;
- marginación económica, social, cultural, escolar, laboral.

Pensamos que las causas de la inadaptación no sólo están en el individuo o en la sociedad, sino que están en ambos a la vez, aunque entre los teóricos hay quienes dan un mayor peso específico al individuo (Lombroso, Eysenck, ...) y quienes se lo dan más a la sociedad. Pero antes de analizar las diferentes perspectivas sobre la inadaptación social, pasaremos a concretar el concepto de inadaptación en relación con otros términos, ya que a veces se utilizan las mismas definiciones para distintos conceptos, cuando cada una de las acepciones tiene su propio significado. Nos estamos refiriendo a los conceptos *marginación* y *desadaptación*.

La *marginación social* es una situación del individuo o del grupo respecto a la sociedad. Para López (1985) la infancia marginada hace referencia a aquella población que no tiene cubiertas sus necesidades vitales, de salud, educación, estabilidad y afecto, y esto se manifiesta a través de la pobreza, la deficiencia afectivo-familiar y, en ocasiones, la conducta desviada. Este bloqueo al normal desarrollo del aprendizaje social y del desarrollo de la personalidad está motivado por el medio ambiente familiar desfavorable. Es decir, el concepto de marginación hace referencia al ambiente, siendo la causa social del fenómeno del abandono, desasistencia o malos tratos (Martínez, 1984).

Moviéndonos en el plano eminentemente social, todos utilizamos alguna vez el calificativo de *desadaptado* o de inadaptado, en general con connotaciones despectivas, para referirnos a aquellas personas cuya manera de ser o cuyo estilo de vida no se corresponde, o creemos que no se corresponde, con lo socialmente aceptable. Es obvio que ello entraña un peligro: el subjetivismo inherente a la atribución que uno hace de la situación de desadaptación o inadaptación referida a otra persona. Pensemos por ejemplo en un grupo de "ocupas": aquí habría división de opiniones: ¿son personas desadaptadas, que no respetan las normas sociales y de convivencia? o ¿son personas que luchan por un derecho humano básico? O pensemos en un trotamundos: ¿es un inadaptado que no encaja en ningún sitio, que reniega de la estabilidad y la "respetabilidad"? o ¿es alguien que haciendo uso de su libertad elige un estilo de vida diferente?

Estamos de acuerdo con Vega (1989) cuando afirma que el sentido y el alcance de la inadaptación puede variar con la cultura. La designación de un comportamiento como adaptado o inadaptado, depende de la sociedad a la que pertenece el individuo y del momento histórico en que vive. En la primera mitad del siglo XX se hubiera considerado inadaptado al hombre que se hubiera dejado el pelo largo y puesto un pendiente; en cambio, en la segunda mitad del siglo hemos visto cuán ampliamente aceptado puede ser este comportamiento. El relativismo histórico y cultural, junto con el ya mencionado subjetivismo, es otro peligro que hay que soslayar a la hora de definir y hablar sobre desadaptación o inadaptación.

A estos dos peligros se añade la gran dispersión de criterios a la hora de intentar delimitar o definir qué es eso de la desadaptación social. Siguiendo a Ayerbe (1995), vamos a realizar un breve repaso de los referentes utilizados como criterios al definir los conceptos de adaptación y desadaptación social.

### 1. *El referente normativo*

La misma idea de sociedad lleva implícito el hecho de la existencia de unas normas que regulen su funcionamiento. Formas de comportarse, formas de relacionarse con los demás, que más o menos son aceptadas por la gran mayoría de los individuos. Aprender a “funcionar” en sociedad según estas normas es lo que se aprende, generalmente durante la niñez, mediante el proceso que conocemos como socialización. La familia es la primera institución socializadora en la vida de una persona, tomando posteriormente la escuela y el grupo de iguales un papel relevante. Ya en la adultez, el mundo laboral es otro elemento socializador importante.

En la medida en que el individuo busca activamente conformar su comportamiento a esa normativa social mayoritariamente aceptada, se le considerará un adaptado social. Por el contrario, será un inadaptado o desadaptado todo aquel que no acepte la normativa y su comportamiento se devíe de la norma. Veamos algunas definiciones en esta línea:

*“Por adaptación social puede entenderse aquel nivel, más o menos óptimo, de acomodación comportamental al modo de vida existente y mayoritariamente aceptado en el grupo al que se pertenece, así como a la disposición del individuo para participar activamente en dicho grupo”* (Gómez, 1984, citado por Ayerbe, 1995).

Otra definición sería la formulada por nosotros mismos: *“En general, se entiende por inadaptado social a toda persona que por su comportamiento en interacción con los demás y por su estilo de vida*

*no encaja en los patrones normales de comportamiento social aceptado por la comunidad o sociedad mayoritaria*" (Guasch y Ponce, 1993).

## 2. El referente aptitudinal

Las definiciones que utilizan este criterio hacen hincapié en las aptitudes del individuo para adaptarse al medio. En este sentido cabe destacar la siguiente definición:

Desadaptado "*es el sujeto cuyo déficit de salud, de inteligencia o trastorno de su afectividad, de su carácter o comportamiento, le priva de insertarse sin ayuda particular en el medio en donde tiene que vivir*" (Joubrel, 1979, citado por Ayerbe, 1995: 153).

En esta definición vemos que se mezclan demasiadas nociones: enfermedad, deficiencia intelectual, problemática afectiva y problemática comportamental.

Es evidente que una enfermedad orgánica o funcional o una deficiencia intelectual, sensorial o física dificultan el proceso de adaptación al medio físico y social. Pero hay que decir que esa inadaptación es relativa y puede ser transitoria: todo depende de las características del medio y de las facilidades de adaptación que le proporciona al individuo. Por ejemplo, un medio bien diseñado física y arquitectónicamente tiene como consecuencia que un individuo que necesita una silla de ruedas para desplazarse no sea considerado un inadaptado. Una persona enferma o deficiente será una inadaptada social en la medida en que el medio social le sea hostil. No es la enfermedad o deficiencia en sí quien determina la inadaptación, sino el comportamiento que tiene el medio hacia esa enfermedad o deficiencia. Pensemos actualmente en los enfermos de SIDA: el rechazo social que provoca dicha enfermedad está abocando a la inadaptación social a una gran parte de los individuos que la padecen.

Cuando hablamos de desadaptación social en sí, sin la presencia de una enfermedad o una deficiencia, el panorama se complica enormemente. También los sujetos "normales" y "sanos" pueden ser unos desadaptados sociales. Y aquí sí que podemos afirmar que el medio social no puede cambiar para que ellos sean menos desadaptados. Ayerbe no lo menciona, pero las formas más recientes de intervención sobre poblaciones desadaptadas, especialmente sobre delinquentes, llevan implícita y explícita la idea de que son factores aptitudinales los que dificultan la adaptación social. No obstante, no se refieren a las mismas aptitudes que se contemplan en las definiciones más tradicionales de la tendencia definitoria aptitudinal. No nos referiremos ahora al tema, ya que lo iremos tratando en apartados posteriores.

### 3. El referente cultural

Numerosos autores sitúan la explicación de la desadaptación social en el conflicto entre culturas, generalmente, entre la cultura mayoritaria y las minoritarias.

Ayerbe sitúa el comienzo de esta línea en la Escuela de Chicago, muy influyente desde los años 20 en el terreno de la Criminología y la Sociología. Nosotros también nos referimos a la misma cuando afirmamos que “*en cuanto teoría de la criminalidad, resaltó la importancia etiológica del factor ambiental y su estrecha correlación con los índices de la delincuencia. Su tesis más relevante es que las características físicas y sociales de determinados espacios urbanos de la moderna ciudad industrial generan la criminalidad y explican, además, la distribución geográfica del delito por zonas*” (Guasch, 1991: 274). No obstante, no hemos de reducir las aportaciones de la Escuela de Chicago a una concepción ecológica de la inadaptación. “*Atenta al impacto del cambio social, particularmente acusado en las grandes ciudades norteamericanas desde la segunda mitad del siglo pasado (industrialización, inmigración, conflictos culturales, etc.), e interesada por los grupos y culturas minoritarias y conflictivas, supo sumergirse en el corazón de la gran ciudad; conocer y comprender desde dentro el mundo de los desviados, sus formas de vida y cosmovisiones, y trató de analizar los mecanismos de aprendizaje y transmisión de dichas culturas asociales*” (García-Pablos, 1988: 474).

Otros autores también han destacado en esta tendencia cultural. Así, por ejemplo, Sutherland (1939), en su Teoría de la Asociación Diferencial, dice que la conducta desviada o desadaptada se aprende en contacto con otras personas desadaptadas. Más recientemente Cohen (1955) “*conceptualizó la cultura delincuente como la antítesis de la cultura dominante. La subcultura delincuente toma sus normas de la vida circundante pero las invierte. En las pandillas desviadas se pueden dar un conjunto de valores y un modelo de vida distintos a las normas, cultura y estilos de vida de la sociedad adulta mayoritaria*” (Ayerbe, 1995: 158).

Son muchas las críticas que se le han hecho a este criterio definitorio de la desadaptación. Si bien las aportaciones de la Escuela de Chicago se presentan muy sólidas y coherentes y, en consecuencia resistentes a las críticas, no sucede lo mismo con las posturas de Sutherland o Cohen. Puede entenderse que una pandilla de adolescentes quiera adoptar un comportamiento subversivo como forma de rebelión, protesta o autoafirmación, procesos todos ellos muy naturales en esta etapa evolutiva del ser humano.

Pero ya es mucho más difícil aceptar que un grupo humano, una subcultura, elija un comportamiento conflictivo que le perjudica e,

incluso, autodestruya. Matza (1977) es uno de los exponentes más críticos a esta corriente.

#### 4. *El referente interactivo*

Las definiciones que podemos encontrar dentro de esta corriente ponen el acento en la relación que se establece entre el individuo y su medio social. Existen muchas teorías explicativas de la desadaptación social que sitúan las causas de la misma en las características del medio socio-familiar y relacional de la persona, mientras las hay que postulan que la inadaptación es un fenómeno intrínseco al individuo. Posturas más conciliadoras y, a nuestro juicio, más fundamentadas, nos hablan de un individuo activo, con capacidad de elección y decisión libre, que percibe el mundo que le rodea en función de sus *constructos personales* (Kelly, 1955) o de su *philosophical inner life* (Matza, 1977), los cuales, a su vez, se han ido construyendo a través de las influencias recibidas del medio. Consideramos que esta postura aparece muy bien ilustrada por Denman (1988: 11) cuando afirma que *“ni los acontecimientos pasados ni la situación actual afectan al individuo como si éste fuera un objeto pasivo. Él es activo en este proceso, y es su percepción única y personal de estos acontecimientos, no los propios acontecimientos en sí, quien juega un papel fundamental a la hora de determinar sus futuras percepciones, elecciones y decisiones”*.

Dentro de esta misma corriente definitoria hay quien considera a la inadaptación como un conflicto de exigencias o aspiraciones entre el individuo y su medio. Así, Lobrot (1972) afirma que *“existe inadaptación cuando las exigencias esenciales de los individuos, que varían mucho según las épocas y que dependen en gran parte del nivel general de la colectividad, no son satisfechas”* (citado por Ayerbe, 1995: 160).

Otros contemplan la desadaptación como un problema de comunicación rota, distorsionada o inexistente, entre el individuo y su entorno, primero social y más tarde institucional. Según ello, la desadaptación podría tomar diversas formas: la de un conformismo pasivo, la retirada o retraimiento o fuga social (caso de los vagabundos o drogadictos) o la conducta antisocial o delictiva (Cohen, 1955; Valverde, 1988).

Las posturas más recientes a la hora de conceptualizar la desadaptación social y, en general, la conducta humana, se encuentran en esta línea. Unos buenos representantes de ello son Andrews y Bonta (1994) quienes no únicamente afirman la interacción entre el individuo y la sociedad, sino que la caracterizan en términos muy concretos. Refiriéndose a la teoría de estos autores (*“Personal, interpersonal*

*and community-reinforcement” o PIC-R) McGuire (1995: 45) dice: “De acuerdo al PIC-R, las causas inmediatas de la conducta humana han de ser encontradas en el contexto de las situaciones inmediatas en las que la persona actúa. La interacción entre las variables personales y situacionales inmediatas produce variaciones en las más inmediatas variables causales que han sido descritas mediante frases como intenciones, definición de situaciones, elecciones personales, balance entre costes/beneficios, etc. Estas diversas denominaciones reflejan diferentes perspectivas psicológicas pero cada perspectiva está de acuerdo en que la conducta humana refleja las cogniciones inmediatas”.*

Para finalizar este apartado y una vez analizado el concepto de inadaptación queremos centrarnos en el concepto de socialización.

Una definición amplia del proceso de socialización podía ser la siguiente:

*“Es el proceso que, desde la infancia hasta la edad adulta, sigue el hombre con el fin de ser un individuo equilibrado y responsable y un miembro eficaz de su sociedad. Según esto, el proceso de socialización incluye muchos procesos y es una realidad bastante compleja. Comprende el proceso de incorporación de los principios, normas y valores de su cultura, el proceso de aprendizaje de los conocimientos y de las técnicas que le permitirán estar a la altura de su comunidad, etc.” (Ventosa, 1990:161).*

La socialización garantiza la reproducción cultural, la interiorización de los patrones de conducta y formas de vida de cada sociedad; supone el proceso de transición de una generación a otra. Los jóvenes reciben de los adultos la cultura específica del medio en donde han nacido o vivido. También los jóvenes, a través de la socialización, aprenden los papeles sociales a desempeñar. La socialización es una adaptación al sistema de roles ya existentes en la sociedad.

Aunque el término socialización se usa generalmente en relación con el desarrollo del niño, es un proceso generalizable a cualquier edad, ya que con el transcurrir del tiempo los individuos debido al cambio de trabajo –emigración a otro país– pueden introducirse en un grupo nuevo o en una sociedad y cultura diferente a la suya originaria e intentar adquirir sus valores.

A lo largo de este proceso de desarrollo social, podemos distinguir tres tipos de socialización:

- *Socialización primaria:* tiene lugar en contacto con los llamados grupos primarios (generalmente el agente socializador más destacado es la figura materna o su sustituto/-a y, por extensión, el grupo familiar) y supone el inicio en las formas elementales de

comportamiento. Este contexto social que es la familia introduce un gran número de condicionamientos inconscientes que marcarán sus actuaciones: *“una vez que un ser humano ha aprendido a vivir de una determinada manera y se ha metido en la cabeza unas ideas concretas que constituyen su filosofía de base, le resulta extraordinariamente difícil cambiar. Pero no es imposible”* (Auger, 1991: 70). Son indicadores de un proceso de socialización primaria normalizado los siguientes aspectos: núcleo familiar estable, estimulación social adecuada en cantidad y calidad, nivel socio-económico cultural básico, condiciones de vivienda favorables, proceso de escolarización normalizado, ubicación en un escenario comunitario estimulante y disponibilidad y accesibilidad a los servicios de salud. De los diversos tipos de socialización es la más significativa, ya que condiciona el resto de los procesos de aprendizaje social; es el proceso de adquisición de competencias sociales que permiten al sujeto su incorporación activa al medio social establecido.

- *Socialización secundaria*: es el proceso a través del cual el individuo ya socializado, se incorpora a un nuevo grupo o interioriza las normas o valores de una nueva institución. Aunque éste es un proceso que dura toda la vida, cabe resaltar la importancia que adquiere en las primeras etapas de formación de la personalidad social del sujeto. Si esta adaptación al medio no *“se produce de manera equilibrada y correcta, es decir, según los “patterns” (normas) de comportamiento del grupo social, hará necesaria la intervención del proceso de “socialización terciaria”* (Petrus, 1990: 80)
- *Socialización terciaria*: proceso por el cual un individuo se reincorpora a la sociedad después de un período de conducta antisocial, y a través del cual el grupo lleva al individuo a adoptar un conjunto de modelos de conducta en sustitución de otros. En este proceso de socialización marginal se encuentran aquellos menores socializados desde estilos de vida marginales (delincuencia, toxicomanías, prostitución, etc.) lo que ha supuesto una situación de alto riesgo en su proceso de desarrollo integral y una conflictividad con las pautas establecidas socialmente. Son indicadores que han llevado a este proceso de socialización marginal los siguientes aspectos: núcleos de intervención desestructurados, estilos de vida marginales, bajo nivel cultural o analfabetismo, vivienda en condiciones precarias, alta frecuencia de intervención del sistema policial y jurídico, fracaso en la incorporación al sistema escolar, dinámica comunitaria conflictiva, etc.).

Así pues, a lo largo del proceso de desarrollo, la socialización se articula como un proceso de adaptación, dinámico, a través del cual el sujeto se relaciona con el medio en que vive; un proceso de transformación del sujeto en individuo social, a través de las pautas, normas y costumbres sociales.

## 1.2. Las teorías clásicas sobre la inadaptación y sus modelos de intervención

Toda definición de un fenómeno lleva implícita una conceptualización del mismo, es decir, una forma de entender qué es, por qué se produce y cómo se manifiesta. Asimismo, la consecuencia lógica de una conceptualización determinada es, o debería ser, una forma de intervención determinada sobre el fenómeno en cuestión, siempre y cuando, claro está, tal fenómeno sea susceptible de cambio. En efecto, solamente comprendiendo la génesis y, sobre todo, el desarrollo de una problemática estaremos en condiciones de diseñar intervenciones efectivas sobre la misma. Pensamos que no es suficiente con conocer sus manifestaciones externas. Sin embargo, el problema más grave surge cuando la conceptualización del fenómeno es errónea, parcial y/o se basa en suposiciones, creencias u opiniones sin fundamentación científica. Ello da lugar a formas de intervención que, obviamente, no atajan, si siquiera palián el problema o, en el mejor de los casos, lo hacen parcial y periféricamente. Y no hablemos ya de cuando se interviene de manera rutinaria, por costumbre o tradición.

Mucho nos tememos que esto último que acabamos de comentar es lo que ha acontecido tradicionalmente, e incluso hoy en día, en el campo de la desadaptación social. No sin razón Martinson (1974) hizo tristemente famosa la frase “*nothing works*” (nada funciona) al referirse a que no había ningún tipo de actuación que tuviera éxito a la hora de reducir el problema de la desadaptación, concretamente, de la delincuencia, su más grave manifestación, a nuestro entender, por las consecuencias que acarrea al sujeto y a su entorno. No obstante, hay que señalar que Martinson fue pesimista en exceso y que los resultados de sus investigaciones, “*plagadas de pobre metodología*” (McGuire, 1995: 5) pronto fueron desmentidos por otras investigaciones más rigurosas. Con todo, cabe atribuir a Martinson el mérito de haber iniciado el debate “What Works” (Lo Que Funciona), el cual llega hasta nuestros días. Este debate ha generado numerosas investigaciones, la mayoría basadas en el metaanálisis, que han llegado a discriminar, no sólo qué modelo funciona y cuál no, sino qué elementos de cada modelo se revelan como efectivos y cuáles no. Cabe decir que de todos los modelos que aquí presentamos sólo dos de

ellos se han manifestado como no efectivos, tanto si se aplican por sí solos como combinados con otros: el de *castigo* y el de *tratamiento* (tratamientos médicos y psicoterapéuticos, se entiende).<sup>1</sup>

Vamos seguidamente a realizar un repaso de lo que podríamos denominar Teorías Explicativas de la Desadaptación Social, señalando aquellos puntos deficitarios de las mismas a la hora de explicar tal fenómeno. Paralelamente describiremos las características básicas de los modelos de intervención a que tradicionalmente han dado lugar. Todo ello está resumido en la tabla 1 que aparece más adelante.

En cada modelo de sociedad encontramos una filosofía subyacente sobre la concepción del ser humano y sus acciones, que condiciona la manera en que cada sociedad se plantea un determinado tema o se enfrenta a un problema específico. Es obvio que la manera en que una comunidad social trata el tema de la desadaptación se verá influenciado por tales concepciones. Puede que antes de iniciar el comentario de las distintas Teorías Explicativas deberíamos hacer alguna referencia a esas concepciones filosóficas que más directamente han incidido en el tema de la desadaptación social en las sociedades occidentales.

Las dos grandes corrientes filosóficas que más influencia han tenido en el tema que nos ocupa han sido el Liberalismo y el Positivismo. Concretamente, en materia de pensamiento criminológico han dado lugar, respectivamente, a la Escuela Clásica y a la Escuela Positiva, ambas muy influyentes aún actualmente, si bien sus postulados se tambalean cuando se confrontan con las ideas de la corriente crítica (García-Pablos, 1988). Ambas filosofías, de corte intervencionista, han dado lugar a dos formas bien distintas de acercarse al tema de la desadaptación, en general, y de la delincuencia, en particular, y, por supuesto, sus implicaciones en el terreno práctico son completamente diferentes (Guasch, 1991, 1996).

La Escuela Clásica tuvo sus inicios en el siglo XVIII, en el marco de las ideas de la Ilustración. Sus representantes más significativos son Beccaria, Feuerbach y Bentham. Las ideas del Liberalismo que más influenciaron a la misma fueron la idea del *libre albedrío*, el *hedonismo* y la *racionalidad*. Según ello, una persona es libre de comportarse como quiera, lo hace movido por la búsqueda del placer y cualquier acción humana es fruto del pensamiento racional. En consecuencia, se introduce la idea de *pena* o castigo para aquellos que alteran el orden social establecido. “...fundamentándose en los supuestos filosóficos de la libre voluntad, hedonismo, racionalismo y la teoría del contrato social del Estado, los penalistas de esta escuela introduje-

1. Todas estas investigaciones están muy bien compiladas y documentadas por James McGuire (1995), profesor en la Universidad de Liverpool, y uno de los máximos representantes del debate “What Works” en el Reino Unido.

ron el concepto de pena para defender tal contrato, con el objetivo de que el delincuente recibiera más dolor proveniente del castigo que placer derivado de la comisión del delito” (Garrido y Vidal, 1987: 14).

Otras ideas provenientes de esta misma Escuela son las de *retribución* (con el cumplimiento de la pena el delincuente “paga” el daño causado a la sociedad), *proporcionalidad* del delito y la pena y *disuasión* (el castigo de un delincuente debe servir de escarmiento para él mismo y de ejemplo para los demás ciudadanos; es lo conocido por *prevención general* (García-Pablos, 1988).

La Escuela Positiva, nacida en el siglo XIX, pronto empezaría a criticar los planteamientos de los criminólogos clásicos. Los máximos exponentes iniciales de esta Escuela fueron Lombroso, Garofalo y Ferri. Según Garrido y Vidal (1987), esta Escuela tuvo en su origen una doble influencia: a) la implantación del positivismo como método científico, aplicado a las Ciencias Sociales y al Derecho por Comte, negándose la metafísica del libre albedrío y el Derecho Natural; b) el desarrollo y auge de las ciencias biológicas impulsado por las teorías de la evolución de Darwin.

Una de las ideas clave introducidas por el positivismo es la idea de *determinismo*. Los hombres son impulsados sin resistencia a sus acciones por su constitución (determinismo biológico) o por las fuerzas sociales (determinismo sociológico). Por lo tanto, las personas no somos libres al actuar sino que lo hacemos condicionadas o determinadas por nuestra naturaleza y por el ambiente que nos rodea. Consecuentemente, lo que necesitan las personas que se desvían de la norma no es un castigo, sino *rehabilitación y tratamiento*. Basándose en el “ideal de la rehabilitación” los positivistas introdujeron en los sistemas penales ideas cuyo peso es incuestionable actualmente: el *tratamiento individualizado* y las *alternativas a la pena privativa de libertad* (Garrido y Vidal, 1987).

Éstos son, por lo tanto, los dos grandes ejes filosóficos sobre los que se ha sustentado la respuesta social al problema de la desadaptación durante los siglos XIX y XX. Como iremos viendo más adelante, las respuestas de *castigo y control* (consecuencia del liberalismo) y las respuestas *protectoras y de “welfare”* (consecuencia del positivismo) han ido alternándose o, a veces, conviviendo, a lo largo de estos siglos. Más recientemente, en las tres últimas décadas, otra corriente importante está cuestionando los planteamientos clásicos: la Escuela Crítica. Según ésta, ni el castigo ni la rehabilitación son efectivos para tratar los problemas de desadaptación si no se produce un cambio en las estructuras sociales.

Si se hace un repaso de la historia, tanto dentro como fuera de nuestro país, podemos ver en qué realidades concretas se han ido materializando las distintas corrientes filosóficas.

De Leo (1985), Vega (1989), Mas y Ponce (1996) y, fuera de nuestro contexto geográfico, Harris y Webb (1987), entre otros, coinciden en distinguir cuatro grandes fases a la hora de hablar de la respuesta social a la desadaptación: fase represiva, fase de beneficencia, fase terapéutica, técnica o de trabajo de casos y, finalmente, fase crítica o de trabajo comunitario. Queremos precisar, no obstante, que estas fases no se han sucedido linealmente en el tiempo sino que encontramos solapamientos entre ellas e, incluso, coexistencia.

Anteriormente al siglo XVIII había un casi total predominio de la represión de los desviados, se les encerraba en cárceles o en macrocentros regidos por la Iglesia donde se mezclaban todo tipo de personas (delincuentes, prostitutas, deficientes mentales, tullidos, mendigos, etc.); aparte de lo que ello suponía de castigo y control, no había ningún otro tipo de intervención a no ser la puramente asistencial o benéfica.

Con la aparición en el siglo XVIII de las ideas del Liberalismo, se empieza a diferenciar el trato que se da a los que infringen la ley y a todos aquellos que presentan conductas socialmente desadaptadas. La cárcel sigue siendo el destino de estas personas y, como hemos visto, se introduce el concepto de *pena*.

Contrariamente a lo que pueda parecer, la fase de beneficencia no empieza con la ideas del Positivismo en el siglo XIX sino que muchos siglos atrás ya encontramos ejemplos que demuestran lo arraigado de los planteamientos benéfico-asistenciales. Así, en España, podemos destacar la figura del *Padre de Huérfanos* que data de 1377 y funcionó hasta 1794. A partir del siglo XVI podemos destacar también las Casas de Doctrina, Obras Pías de Niños Huérfanos, Colegios de Niños Huérfanos y Abandonados (Vega, 1989). Paralelamente a ello encontramos los correccionales o las secciones para jóvenes delincuentes en las cárceles.

Fuera de nuestro país, encontramos ejemplos pioneros en materia de beneficencia (concepto que ya en el siglo XX evolucionaría hacia lo que conocemos por "welfare" o Bienestar Social, si bien la primera está basada en principios de caridad cristiana y lo segundo en ideas de Justicia Social) en John Augustus, un zapatero rico de Boston que a la edad de 55 años, como miembro de la "Washington Total Abstinence Society", empezó a colaborar con los Tribunales de Justicia de esta ciudad. Augustus originó, en la primera mitad del siglo XIX, en sus formas más rudimentarias, muchas de las técnicas del Trabajo Social que se utilizan actualmente: informes sociales, observaciones, entrevistas, trabajo de casos, trabajo familiar, acogimientos y adopciones, protección a la mujer y a la infancia, internamientos y colaboración con diferentes agencias sociales, etc. (Harris y Webb, 1987).

Ya a principios del siglo XX, fruto del desarrollo de la psicología y de la pedagogía y, especialmente a finales de la Primera Guerra Mundial, con la introducción de las ideas del “welfare” en los países anglosajones, se empiezan a superar los planteamientos estrictamente represivos y, de manera especial, los asistencialistas, para iniciarse una etapa en la que predominará el tratamiento de los problemas sociales y personales que presenta la persona desviada. Muchas veces desde ópticas médicas, muy frecuentemente desde ópticas psicológicas y, en algunos casos, desde planteamientos educativos, se inician acciones que Harris y Webb (1987) engloban bajo el calificativo de *trabajo de casos*, en el sentido clínico: detección, observación, diagnóstico e intervención. Un texto pionero en esta nueva forma de intervención lo encontramos en la obra de Mary Richmond titulada *Social Diagnosis*, publicada en 1917.

El trabajo de casos predominó durante la primera mitad del siglo XX. En la década de los 50, aún imbuidos por las ideas del positivismo y del “welfare”, en los países anglosajones se va pasando del trabajo de casos a la intervención comunitaria. Esta nueva orientación ha predominado hasta la década de los 80; no obstante, la introducción de las ideas neoliberales está trayendo consigo un giro evidente hacia posturas nuevamente represivas y penalistas.

En el Estado Español, durante este siglo, la evolución de la intervención en materia de desadaptación social no ha evolucionado paralelamente a como lo ha hecho en los demás países de nuestro entorno por razones histórico-políticas evidentes. Respecto a la población inadaptada adulta, lo represor ha sido la única vía posible (por ejemplo, en el campo de la delincuencia, medidas como la “Probation”<sup>2</sup> nunca se han planteado en las distintas revisiones del Código Penal; y desde los Servicios Sociales –relativamente recientes en nuestro país– se ha ejercido más control que otra cosa). En el plano de la infancia y juventud, los planteamientos puramente asistencialistas, combinados con lo represivo, mezcla de pensamiento paternalista-protector y

2. La “Probation” o “Probation Order” (que podemos traducir por “libertad a prueba”) es una medida judicial que tiene sus orígenes a mitades del siglo pasado, en Boston. En Europa se introduce en 1907 de la mano de Gran Bretaña. Consiste en la suspensión del procedimiento judicial-penal en el momento del pronunciamiento de la sentencia. A partir de ahí, se abre un periodo de prueba, de temporalidad variable, durante el cual el sujeto autor de un delito acepta la supervisión de un “probation officer” y el cumplimiento de una serie de requerimientos. Tradicionalmente la “probation” ha sido una medida judicial de aceptación voluntaria, el juez no la imponía, la proponía a cambio de la cárcel. Actualmente, desde principios de la década de los 90, en algunos países, como Gran Bretaña, ha dejado de tener este carácter para pasar a ser una sentencia. Para una información detallada de la historia, los principios filosóficos y los componentes educativos de la “probation”, ver Guasch, 1989, 1991.

pensamiento penalista-controlador, han predominado hasta prácticamente la década de los 80. Buena muestra de ello han sido los Tribunales Tutelares de Menores que basados en una ley de 1904, refundida en 1948, han perdurado hasta 1987 (Mas y Ponce, 1996). Tales Tribunales combinaban funciones protectoras con funciones represoras de la infancia inadaptada, considerando al niño y adolescente como un objeto de protección, no como un sujeto de derecho (Giménez-Salinas, 1981, 1989a).

Formas de intervención educativa, respetuosas con los derechos constitucionales de los niños y jóvenes desadaptados sociales, así como formas de orientación comunitaria no se implantan en nuestro país hasta la década de los 80. A raíz de la transferencia de las competencias de materia de Protección de Menores, del gobierno central a las autonomías, Cataluña se erige en pionera en las nuevas formas de intervención con el tema de las Libertades Vigiladas y posteriormente con medidas como la reparación a la víctima y los servicios en beneficio de la comunidad. Poco a poco, la mentalidad positivista va siendo sustituida por ideas más críticas que buscan la educación y responsabilización del sujeto así como el cambio comunitario. No obstante, ya en los últimos años parece que también estamos notando la ola neoliberal de nuestros vecinos.

No quisiéramos acabar este repaso sin citar honrosas excepciones que se han dado a lo largo del recién acabado siglo, en el Estado Español, que han ido más allá de lo puramente asistencial y protector buscando lo rehabilitador y educativo. Nos referimos a Albó (1905), quien en una hoja titulada *Corrección de la Infancia delincuente*, criticaba el régimen legal existente entre los menores delincuentes y defendía la necesidad de la “*protección tutelar, la individualización en el tratamiento, el establecimiento de la libertad provisional... y, sobre todo, la supresión de la prisión*” (citado por Vega, 1989: 43).

Otro personaje destacado es Pedragosa, un religioso catalán, calificado por Galí como un formidable educador social. En 1907 creó su primera Casa de Familia, siendo sus planteamientos los siguientes: a) la prisión es deseducadora para el niño; b) la tarea reeducadora es necesaria antes y después de la prisión; c) hace falta instituciones que recojan al menor abandonado o el liberto (Vega, 1989).

Tabla 1

<i>Teorías explicativas de la inadaptación</i>	<i>Destinatarios de la intervención</i>	<i>Modelos clásicos de intervención</i>	<i>Finalidades de la intervención</i>
Teorías sociológicas	– comunidad – familia – grupo de iguales	– Bienestar Social – de Desarrollo	– Compensar – Prevenir
Teorías centradas en el individuo: – de la Personalidad – de la Racionalidad Limitada	– individuo	– Castigo-Control – Tratamiento	– Castigar – Tratar o reeducar
Teorías de la Reacción Social	– individuo – sistema	– de Desarrollo	– Prevenir
Teorías del Aprendizaje Social	– individuo	– Reeducativo o Educativo	– Reeducar
Postura ecléctica	– individuo – familia – entorno relacional	– de Responsabilidad (modelo relativamente reciente que incorpora elementos de los anteriores modelos)	– Responsabilizar y reeducar

Iniciemos, ahora sí, el repaso de las diversas teorías sustentadoras de las distintas formas de intervención.

### 1. *Teorías sociológicas*

A lo largo de la historia han aparecido intentos de teorización sobre la desadaptación social que concentran sus esfuerzos en identificar variables sociales como causa de esta problemática. Para simplificar, estas teorías o explicaciones sociales podríamos dividir las en dos categorías: explicaciones macro-sociales y explicaciones micro-sociales (Denman, 1988).

Las que se sitúan en lo macro-social identifican el entorno social en que se mueve el individuo como la causa fundamental de la desadaptación. Así, entornos sociales conflictivos, depauperados y marginales propiciarían la aparición de problemáticas de desadaptación social.

Esta perspectiva cobró gran auge al finalizar la Primera Guerra Mundial, momento en que grandes masas de personas empobrecidas por la crisis económica poblaban los barrios más marginales de las ciudades. Su influencia fue decisiva al finalizar la Segunda Guerra Mundial, creándose el “Welfare State” o el Estado de Bienestar Social en los países del norte de Europa. Actualmente, si bien entre los profesionales de base este pensamiento está muy arraigado, no sucede lo

mismo en las esferas políticas donde abunda el pensamiento neo-liberal que tiende a minimizar el papel del entorno cargando la responsabilidad de la problemática en el propio individuo.

Una de las tendencias más destacadas dentro de la perspectiva macro-social es la sub-cultural, aunque como ya hemos visto anteriormente, también es una de las tendencias más criticadas. Asume que la desadaptación está concentrada en las capas sociales más bajas y, también, en determinados grupos culturales o sub-culturales. Estas teorías sugieren, por ejemplo, que la conducta delictiva es una conducta normal dentro de una sub-cultura particular; o dicho de otro modo, que existe una sub-cultura delincuente y, por lo tanto, el estilo de vida ilegal se aprendería del mismo modo que cualquier otra conducta social (como veremos, esta teoría tiene muchos puntos de contacto con las Teorías del Aprendizaje Social). Si bien es cierto que la pertenencia a determinados grupos culturales o la procedencia de ambientes sociales degradados es una variable asociada a la conducta delictiva en numerosos casos y, en general, a la desadaptación social, como explicación del fenómeno que nos ocupa esta teoría tiene muchas deficiencias. De acuerdo con Kornhauser (1978), cabe decir que *“la creencia de que la gente sin poder incorporará a sus subculturas actos por los cuales sean gravemente perjudicados parece impensable... Ningún grupo de gente construirá una cultura o subcultura que haga su propia vida imposible... Por ello, la búsqueda de subculturas que se diferencien marcadamente en su orientación hacia la delincuencia está predestinada al fracaso”* (citado por Rutter y Giller, 1983: 181).

Otra tendencia destacable dentro de las Teorías Sociológicas del nivel macro-social es aquella que enfatiza ciertos fenómenos culturales como los “peer-groups” (grupo de iguales). La Teoría de la Asociación Diferencial de Sutherland (1939) se encuentra en esta línea. Según esta teoría, las conductas desadaptadas, al igual que cualquier otra conducta, se aprenden mediante el proceso de asociación con aquellos que presentan dichas conductas. Es cierto que numerosas investigaciones demuestran, y con nuestra experiencia lo podemos corroborar, que realmente se dan esas asociaciones entre individuos desadaptados (grupos o pandillas de drogadictos, grupos o pandillas de delincuentes callejeros, etc.); no obstante, ninguna de ellas ha podido diferenciar claramente entre el efecto de la asociación diferencial y la posibilidad de que sean justamente los individuos propensos a presentar conductas desadaptadas los que busquen amigos o compañeros parecidos a ellos (Rutter y Giller, 1983; Smith, 1995).

A estas aproximaciones culturales y sub-culturales se les critica el hecho de que históricamente han adoptado la postura de *“exagerar la distancia entre la cultura desviada y el resto de la sociedad”* (Smith, 1995: 44). El mismo autor nos cita diversos trabajos (Miller, 1958;

Moynihan, 1965; Lewis, 1967) en los que se identifica la “cultura de la pobreza” como la mayor productora de inadaptación; no obstante, ya nos advierte Smith de la tendencia racista de muchos de estos estudios, ya que fueron realizados sobre muestras de población de raza negra. Es lo que en nuestro país ha sucedido tradicionalmente con la comunidad gitana y está sucediendo actualmente con la población inmigrada del norte de África: hay una tendencia a patologizar y a criminalizar a las comunidades más pobres y desarraigadas.

Las explicaciones micro-sociales tienden a identificar factores familiares como la causa de la desadaptación. En esta línea, numerosas investigaciones muestran una alta correlación entre determinadas variables familiares (desestructuración familiar, dinámica relacional deteriorada, excesivo control parental o escaso control parental, escasa afectividad, mucha movilidad residencial, presencia de antecedentes delictivos en los padres, ausencia de alguna de las figuras parentales, etc.) y la conducta desviada de los hijos. Todo ello fue ya minuciosamente documentado por el matrimonio Glueck en 1950, con su obra *Unraveling Juvenile Delinquency*, en la Universidad de Harvard, estudio que actualmente ha sido recuperado, revisado y corroborado por Sampson y Laub (1993) en su obra *Crime in the Making*, también de la misma universidad. Nos referiremos nuevamente a estos estudios en el apartado 1.3.

Todas estas teorías sociológicas, que bien podrían denominarse Teorías de la Privación y la Desventaja Social (Guasch, 1991, 1996), han tendido siempre a identificar posibles causas generales de la desadaptación. No obstante, de acuerdo con Denman (1988), cabe sugerir que como explicaciones del fenómeno de la desadaptación tienen muchos defectos. Estos defectos son debidos al carácter general de las explicaciones que ofrecen y a la débil y frecuentemente no existente naturaleza del vínculo que —normalmente de forma subjetiva— se dice que existe entre las causas generales y la conducta desadaptada. De hecho, el autor no niega que probablemente esas variables sociales fueran la causa inicial, primera, de la desadaptación actual; el problema es que estas teorías no explican o ignoran los procesos causales, es decir, cómo han ido actuando a lo largo del tiempo esas causas iniciales. En esta misma línea de criticismo Rutter y Giller (1983:179) afirman que “*no debe asumirse que los factores causantes de la aparición de la delincuencia sean los mismos factores responsables del mantenimiento de ésta*”.

Las Teorías Sociológicas han dado lugar a Modelos de Intervención de corte protector y compensador: había que proteger al individuo de los efectos adversos de su entorno socio-familiar y compensarle por las privaciones y desventajas que había sufrido o que estaba sufriendo aún. Siguiendo a Rutherford (1986), el Modelo de “Welfa-

re” o de Protección (según terminología de Giménez-Salinas, 1988) sería la consecuencia lógica de estas teorías. Como ya hemos apuntado anteriormente, este modelo surge con fuerza a finales de la Segunda Guerra Mundial y, desde entonces, ha ido teniendo oscilaciones en cuanto a su grado de implantación. Por ejemplo, en el Reino Unido, tras un período de reinado del Estado del Bienestar durante la década de los 50, 60 y 70, se ha asistido a una radicalización de posturas hacia modelos punitivos durante la década de los 80, con el mandato de los conservadores (actualmente, a pesar del cambio de partido en el poder continúan radicalizándose las posturas hasta el punto de que se habla de “tolerancia cero” en el nuevo proyecto de ley penal juvenil; lo mismo sucede en países como EEUU y Canadá, este último con una tradición de protección muy arraigada). En el Estado Español, el Modelo de Protección se ha extendido hasta finales de la década de los ochenta, apareciendo ya a principios de esa misma década tendencias de corte responsabilizador, como veremos más adelante.

Rutherford (1986) resume los postulados del Modelo de “Welfare” o Bienestar Social o Protección del siguiente modo:

- los desadaptados sociales son el producto de un ambiente adverso que, en el peor de los casos, se caracteriza por múltiples privaciones;
- todos los jóvenes con problemas pueden ser efectivamente tratados mediante un proceso diseñado para identificar sus necesidades;
- la prevención del abandono y la mitigación de las desventajas conduce a la prevención de la desadaptación y del crimen.

Las intervenciones derivadas del Modelo de Bienestar Social no parece, por sí solas, que sean efectivas a la hora de facilitar el ajuste social de las personas. Desconocemos investigaciones al respecto en nuestro país, pero sí podemos remitirnos a las investigaciones realizadas por Ross y Fabiano (1985), Gendreau (1989), Andrews (1990), Izzo y Ross (1990), Lipsey (1992), Gendreau, Papazozzi, Little y Goddard (1993), entre otros, y a nuestra propia experiencia profesional en este campo. Puede que la razón la encontremos en los déficit explicativos de la desadaptación social que ofrecen las teorías de las cuales parten: ¿por qué no todas las personas que provienen de estos ambientes socioculturales son inadaptadas?; ¿por qué en una misma familia con las mismas características, en teoría, criminógenas, no todos los hermanos presentan conducta delictiva?; ¿por qué presentan más problemas de desadaptación los varones que las mujeres?; ¿por

qué disminuyen los índices de conducta antisocial al inicio de la edad adulta? Retomando lo dicho sobre la importancia de los procesos causales, no de las causas iniciales o detonantes, Rutter y Giller (1988:179) nos dicen: “...no debe asumirse que la intervención más efectiva sea la que ataca la causa más básica, sino que más bien la eficacia dependerá del estadio en el cual la intervención tenga más probabilidades de producir el cambio”.

Si bien el Modelo de Bienestar Social o de Protección es un modelo muy interventor (puede llegar a la retirada permanente de los hijos del medio familiar y social), otro modelo de intervención generado también por las Teorías Sociológicas es, por el contrario, mínimamente interventor. Nos estamos refiriendo al Modelo de Desarrollo, también descrito por Rutherford (1986). Según este autor sus principales postulados son:

- los principales recursos para el soporte y el control de niños y jóvenes están en el hogar y la escuela (“development institutions” o instituciones de desarrollo);
- cuando es requerida una intervención formal, ésta debería concentrarse primordialmente en reforzar el poder de la familia y la escuela;
- solamente en casos muy excepcionales se debería separar a un niño o joven de la familia y la escuela, y cualquier período de separación debería ser el mínimo requerido para el propósito buscado;
- las intervenciones formales, especialmente las que implican un internamiento, son entorpecedoras en dos sentidos. Primero, el crecimiento normal y el desarrollo del niño o joven se ve amenazado. Segundo, la capacidad de las instituciones de desarrollo para ser efectivas se ve debilitada.

La postura de este modelo no significa que se deba optar por la pasividad o la radical no-intervención preconizada por Schur en la década de los setenta del siglo XX. El enfoque de desarrollo insiste en que la intervención es responsabilidad primordial de aquellas instituciones que tienen un compromiso con los niños y jóvenes. Tales instituciones son la familia y la escuela, es decir, los núcleos primarios de socialización del ser humano. Por lo tanto, intervención sí, pero por quien deba hacerla en una primera instancia; para ello hay que reforzar esos núcleos primarios de socialización. Obviamente, cuando la acción de tales núcleos falla se requiere la entrada en escena de intervenciones formales provenientes de instituciones especializadas aunque, según el enfoque de desarrollo, siempre bajo el prisma de la mínima intervención.

Este modelo de intervención cabe decir que ha sido escasamente tenido en cuenta. Su finalidad es prevenir la desadaptación desde la familia y desde la escuela. Algunas acciones provenientes de los Servicios Sociales (en nuestro país, los Trabajadores Familiares o los antiguos Educadores de Calle, por ejemplo) podrían enmarcarse en esta línea. Dentro de la escuela, quizá algunas acciones emprendidas desde la Acción Tutorial podrían estar también en esta línea (véanse al respecto las líneas de acción tutorial propuestas por el anterior Ministerio de Educación y Ciencia para la ESO: Enseñar a ser persona, enseñar a pensar, enseñar a decidirse, etc.).

## 2. Teorías centradas en el individuo

Estas teorías sitúan la causa de la inadaptación social en el propio individuo. Proviene principalmente del campo de la Psicología y entre ellas nosotros destacaríamos como más representativas las siguientes: a) La *Teoría de la Personalidad* de Eysenck, b) la *Teoría del Aprendizaje Social* y c) la *Teoría de la Racionalidad Limitada*.

A continuación nos referiremos únicamente a a) y c), ya que a la Teoría del Aprendizaje Social, por su relevancia, le vamos a dedicar un apartado específico. Hay que advertir, no obstante, que no todos los autores sitúan esta teoría dentro del bloque individual (por ejemplo, García-Pablos, 1988, criminólogo muy reconocido, la sitúa dentro de lo que él denomina *Teorías del Proceso Social*, junto con las *Teorías del Control Social* y las *Teorías del Etiquetamiento*); nosotros sí la situamos en este bloque ya que esta teoría, como veremos, señala al individuo que aprende como agente de su propia desadaptación.

Según la teoría de Eysenck ciertos tipos de personalidades están pre-dispuestas a presentar una conducta inadaptada, incluso criminal. En líneas muy generales, según ello habría que esperar que un mismo individuo se comportara de la misma manera ante situaciones similares en tiempos distintos, y que individuos con rasgos de personalidad iguales o parecidos se comportaran de manera similar ante una misma situación.

Estamos de acuerdo con Denman (1988) cuando critica que la conducta individual sea explicable únicamente en función de las características de personalidad. Es evidente que todos nos comportamos de manera diferente en situaciones y tiempos diferentes, y que individuos parecidos no reaccionan igual ante la misma situación. La variable *situación* es, normalmente, ignorada por todas las teorías de la personalidad. Así, por ejemplo, las aproximaciones psicoanalíticas, a la hora de explicar la conducta, ponen el énfasis en las experiencias sociales tempranas, pero tienden a ignorar las experiencias sociales posteriores y la inmediata situación en la que se produce la conducta.

Las aproximaciones conductistas, por su parte, enfatizan las experiencias sociales pasadas y los estímulos inmediatos; pero debido a que ignoran los fenómenos psicológicos implicados en la toma de decisiones, entre otros, su explicación de la conducta humana deja mucho que desear.

La *Teoría de la Racionalidad Limitada o de la Elección* es una teoría de la conducta criminal estrictamente; no obstante, la vamos a contemplar debido a que tal conducta es la máxima manifestación de la desadaptación social y, por lo tanto, también es nuestro objeto de estudio. Esta teoría nos dice que los actos criminales son el resultado de elecciones y decisiones inmediatas tomadas por el delincuente. En la base de esta idea está el concepto de “persona económica”, es decir, cuando alguien decide cometer un delito, previamente ha sopesado las oportunidades y consecuencias de ser descubierto y aprovecharse de la oportunidad de delinquir solamente si es en beneficio propio. En primer lugar, esta teoría postula que los actos delictivos son el resultado de elecciones individuales que se toman en base a consideraciones racionales. En segundo lugar, la aproximación es esencialmente económica, ya que dichas elecciones son consideradas en términos de un análisis costos-beneficios con respecto a las ganancias de los individuos a partir de los actos criminales, el riesgo tomado y las pérdidas incurridas si se es aprehendido (Rutter y Giller, 1983).

Ya hemos dicho en otras ocasiones (Guasch, 1991, 1996) que existen muchas objeciones a la utilización de esta teoría para explicar la delincuencia, especialmente la delincuencia juvenil. Es obvio que los individuos se diferencian enormemente a la hora de dar una respuesta a una misma oportunidad de delinquir con las mismas ventajas e inconvenientes reales. “*La mayoría de estas cruciales diferencias individuales deben ser explicadas en base a una concepción teórica no económica. [...] es obvio que la mayoría de los actos delictivos no son fruto de elecciones racionales. Ello puede ser debido a que los actos tienen lugar en situaciones de alta activación emocional o intoxicación que deterioran la toma racional de decisiones. Pero lo más fundamental de todo es que muchos estudios han mostrado que la gente generalmente no tiende a hacer una utilización total de las consideraciones sobre los costos y beneficios cuando tiene que tomar decisiones*” (Cook, 1980; citado por Rutter y Giller, 1983: 191). Es por ello que, sin rechazar que los actos delictivos sean producto de una elección racional, se le ha añadido al nombre de la teoría que nos ocupa el calificativo de *limitada*, con lo cual, ya no estaría hablando exclusivamente de una *persona económica* sino de una *persona psicológica* (Rutter y Giller, 1983).

Consideramos que las teorías descritas se encuentran en la base de, al menos, dos Modelos de Intervención sobre la desadaptación

social: a) el *Modelo de Castigo-Control*, b) el *Modelo de Tratamiento*. Para corroborar tal afirmación veamos los postulados de estos Modelos, según Rutherford (1986).

Según este autor, las ideas básicas del Modelo de Castigo son las siguientes:

- Muchos delitos y, en general, muchas conductas desadaptadas son un producto de oportunidad y de elección racional.
- En la medida en que una persona sea responsable de sus propias acciones, debe dar cuenta de las mismas.
- El castigo es una respuesta válida de la conducta desadaptada como una expresión de la desaprobación de la sociedad y como una forma de disuasión individual y general.
- Debería haber proporcionalidad entre la importancia de la conducta desadaptada y el castigo.

El Modelo de Tratamiento postula que:

- La conducta desadaptada es una condición patológica y es sintomática de algunos desajustes más profundos.
- Los desórdenes subyacentes, de los cuales tal conducta es un síntoma, son susceptibles de diagnóstico y tratamiento.
- Dada la gran variedad en las necesidades de los niños y jóvenes, la flexibilidad y la amplia discreción son esenciales para determinar el tratamiento apropiado.
- Hay disponibles tecnologías de tratamiento efectivas, y es necesario el consentimiento informado del destinatario para aplicársele alguna de ellas.

Numerosas investigaciones, entre las cuales destacaríamos las del ya mencionado Lipsey (1992), muestran que las acciones derivadas del Modelo de Castigo tienen efectos contraproducentes. McGuire (1995:10), refiriéndose a los resultados obtenidos por Lipsey, dice: “[...] programas basados en el castigo, tales como el internamiento, supervisión intensiva y enfoques similares, como promedio conducen a un incremento del 25% en las tasas de reincidencia, en comparación con los grupos de control”. De hecho, si bien es obligado recurrir a las investigaciones, es de dominio público que la cárcel y la pena de muerte, las medidas más altamente punitivas destinadas a la delincuencia –como ya hemos dicho, una de las manifestaciones de la desadaptación social– no reducen los índices de criminalidad, no actuando, siquiera, como disuasorios.

El último “invento” en la línea que estamos describiendo son los “*Boot Camps*”, nombre popular dado a los “*High Impact Incarceration*”.

tion Programmes” (Programas de Encarcelamiento de Alto Impacto), puestos en marcha en EEUU por un plan trianual (1995-1998) diseñado por el Departamento de Justicia de diversos Estados. Los “*Boot Camps*”, herederos del “*Short Sharp Shock*” (“impacto corto y afilado”) británico de los años 80, parece que están dando los mismos resultados negativos: su idea motriz, según la cual un régimen militarista, de actividades físicas muy duras y variadas, con privación incluso de ver la televisión o leer el periódico, lograría parar la actividad conflictiva del sujeto, parece fallar estrepitosamente (véase <http://www.penlex.org.uk/pacboot.html>).

Los Modelos de Tratamiento también nos muestran serios problemas a la hora de hablar de resultados. Siguiendo nuevamente a McGuire (1995: 9-10), podemos afirmar, en referencia a la psicoterapia, que “*aunque puedan ser efectivos para problemas en otras áreas, hay poca evidencia de que su uso continuado en el trabajo con delinquentes tenga como consecuencia resultados útiles. Lo mismo puede aplicarse al trabajo de counselling individual, ..., cuando más recientes evaluaciones del counselling han ofrecido mejores resultados, es debido a que se ha combinado con enfoques más estructurados, tales como métodos conductuales*”. Respecto a los tratamientos médicos, observa que “*intervenciones basadas en modelos médicos, incluyendo no sólo medicación sino también innovaciones como cambios en la dieta, tienen, por la ausencia de componentes psicológicos, improbables posibilidades de impactar de alguna manera en la reducción de la conducta delictiva. En algunos casos (por ejemplo, uso de drogas anti-libidinales) tales métodos podrían resultar, pero sólo en el contexto de programas de trabajo más comprensivos*”.

### 3. Teoría de la Reacción Social

Esta teoría, también denominada del *etiquetamiento* (“labelling”) sitúa la causa de la desadaptación social en la reacción que tiene la sociedad ante las conductas desadaptadas. Es decir, el hecho de que la sociedad, a través de sus redes de control social (Servicios Sociales y Sistema Judicial, principalmente) reaccione castigando o interviniendo en la vida de los niños y jóvenes que presentan conductas desadaptadas, propicia la formación de una autoimagen como persona inadaptada o conflictiva. En consecuencia, la persona tiende a comportarse según esa autoimagen.

Estamos, una vez más, de acuerdo con Denman (1988) cuando afirma que estas teorías implican un fuerte determinismo y una postura muy simplista al creer que es la reacción social quien crea la desviación secundaria. Además dejan sin respuesta a la pregunta de quién crea la desviación primaria, es decir, ¿cómo llega a producirse

una conducta desadaptada por primera vez si en ese momento aún no ha habido ninguna reacción social?

Los planteamientos del etiquetamiento se encuentran en la base de los movimientos de desinstitucionalización y desjudicialización de la infancia y la juventud descritos por diversos autores (de Leo, 1985; Giménez-Salinas, 1981; Diego, 1993). Son, asimismo, el punto de partida del Modelo de Desarrollo que, como ya hemos visto anteriormente, propugna la prevención desde la familia y la escuela en vez de la intervención desde los Servicios Sociales o desde el Sistema Judicial cuando la desadaptación es ya manifiesta.

#### 4. *Teoría del Aprendizaje Social*

Bandura (1973, 1987) es el máximo representante de esta teoría. Basándonos en sus aportaciones, podemos afirmar que las conductas desadaptadas, incluida la conducta delictiva, no son distintas de las demás conductas humanas, por lo tanto, las variables de aprendizaje ejercen una influencia importante en la adquisición, ejecución y mantenimiento de la conducta conflictiva.

La teoría del Aprendizaje Social se diferencia de otras teorías por su preocupación acerca de las variables situacionales que concurren en un determinado escenario en el que se produce una determinada conducta. En un contexto situacional específico se darán un conjunto de variables (oportunidad, presión, disposición de los elementos, ausencia de testigos o elementos disuasorios, etc.) que propiciarán la realización o no realización de una conducta. Estas ideas coinciden con las de las *Perspectiva Situacionales* o las *Teorías Ecológico-Conductuales* de la desadaptación social (García-Pablos, 1988) (a pesar de su importancia, no vamos a describir tales teorías ya que consideramos que no están en la base de ninguno de los Modelos de Intervención a que nos estamos refiriendo).

Una de las formulaciones más conocidas de la Teoría del Aprendizaje Social es la Teoría de la Asociación Diferencial de Sutherland, ya mencionada cuando hablábamos de las Teorías Sociológicas (la teoría de Sutherland puede englobarse perfectamente también entre estas últimas). Veamos cuáles son los postulados de este autor, según una formulación de García-Pablos (1988) (cabe decir que tales postulados se refieren a la conducta delictiva si bien pensamos que pueden hacerse extensivos a todas las conductas desadaptadas socialmente):

- La conducta criminal se aprende.
- La conducta criminal se aprende en interacción con otras personas, mediante un proceso de comunicación.

- La parte decisiva de dicho proceso de aprendizaje tiene lugar en el seno de las relaciones más íntimas del individuo con sus familiares y allegados. La influencia criminógena depende del grado de intimidad del contacto interpersonal.
- El aprendizaje del comportamiento criminal incluye el de las técnicas de comisión del delito, así como el de la orientación específica de los correspondientes móviles, impulsos, actitudes y la propia racionalización de la conducta delictiva.
- La dirección específica de motivos e impulsos se aprende de las definiciones más variadas de los preceptos legales, favorables o desfavorables a éstos.
- Una persona se convierte en delincuente cuando las definiciones favorables a la violación de la ley superan a las desfavorables; esto es, cuando por sus contactos diferenciales ha aprendido más modelos criminales que respetuosos del Derecho.
- Las asociaciones y contactos diferenciales del individuo pueden ser distintos según la frecuencia, duración, prioridad e intensidad de los mismos.
- El proceso de aprendizaje del comportamiento criminal a través del contacto o asociación diferencial del individuo con modelos delictivos y no delictivos implica y conlleva el de todos los mecanismos inherentes a cualquier proceso de aprendizaje.
- Si bien la conducta delictiva es una expresión de necesidades y valores generales, sin embargo no puede explicarse como concreción de los mismos, ya que también la conducta conforme a Derecho responde a idénticas necesidades y valores.

Muchas de las ideas del Aprendizaje Social se encuentran en la base del Modelo Reeducativo o Educativo, descrito por Giménez-Salinas (1988), no por Rutherford (a quien estamos siguiendo), si bien podríamos afirmar que este Modelo puede ser una reformulación del Modelo de Tratamiento descrito por Rutherford. El Modelo Educativo no consideraría a la conducta desadaptada como una condición patológica del individuo, pero, en cambio, lo abordaría según premisas parecidas:

- Las necesidades y problemáticas del niño y joven se pueden diagnosticar.
- Las necesidades y problemáticas se pueden tratar mediante técnicas reeducativas adecuadas.

Junger-Tas (1989), un crítico de este Modelo dice: *“El ideal del sistema era que el juez de menores efectuara un buen diagnóstico del medio del niño, de su personalidad y de sus necesidades, y que a partir de aquí se*

*podiera decidir una medida o un tratamiento ajustados a las necesidades del niño, pero, al mismo tiempo el niño continuaba siendo un objeto impotente en manos de un juez paternalista e intervencionista*” (citado por Mas y Ponce, 1995: 137). Tal como nos señala el autor, éste es un Modelo de corte intervencionista, al igual que el de “Welfare” o Protección.

### 5. *Postura ecléctica*

A continuación vamos a referirnos al ya mencionado Modelo de Responsabilidad. A partir de la década de los 80 del siglo XX, a raíz del reconocimiento del niño como sujeto de derechos, no como objeto de protección, y el reconocimiento de los Derechos del Niño, empiezan a introducirse cambios en todas las legislaciones penales en materia de niños y jóvenes conflictivos o en situación de riesgo social. Tales cambios hacen referencia a los siguientes aspectos:

- se reducen las diferencias procesales entre la justicia penal ordinaria y la juvenil: se introduce el juicio contradictorio y la presunción de inocencia, entre otros elementos;
- se introduce la necesidad de establecer un límite claro entre la minoría y la mayoría de edad penal;
- se acentúa la responsabilidad del niño y del joven: debe dar cuenta de sus actos y de las consecuencias de los mismos; aunque como menor de edad penal esté exento de responsabilidad criminal, debe reconocer y afrontar las consecuencias de sus acciones y repararlas en la medida de lo posible;
- la atención a la personalidad y a las necesidades del menor pasa a un segundo plano;
- se afirma la necesidad de indemnizar a la sociedad y, especialmente, a las víctimas de los delitos por los daños o lesiones que les hayan sido ocasionados.

Tales cambios hacen más referencia a las garantías procesales del niño y joven ante la Justicia Penal que al contenido de la propia intervención. De hecho, este Modelo de Responsabilidad ha estado coexistiendo con elementos de la intervención propios de los otros modelos descritos: atención a las necesidades del niño y a su contexto socio-familiar, tratamientos de carácter educativo, reducción del internamiento al mínimo imprescindible, etc. Es por ello, porque incorpora aspectos de todos los demás modelos, que en el Cuadro 1 no lo hemos asignado a ninguna Teoría Explicativa en concreto.

Actualmente, aunque formalmente sea éste el Modelo propio de todas las jurisdicciones de menores en los países occidentales, en la

práctica el péndulo vuelve a inclinarse hacia el castigo y el control. Se ha ganado mucho en los aspectos de las garantías procesales, pero se está perdiendo mucho toda la vertiente educativa y de responsabilización real. En algunos países (Reino Unido, por ejemplo) está aumentando alarmantemente el número de internamientos, tanto para niños y jóvenes delincuentes como para los que están en situación de riesgo; en algunas legislaciones (Canadá, EEUU y Reino Unido) se está yendo hacia una “tolerancia cero”; en el Estado Español, concretamente en Cataluña, los últimos cambios organizativos en el Departamento de Justicia y el aumento de competencias de la hasta hace poco Dirección General de Justicia Juvenil (actualmente D.G. de Justicia Juvenil y Medidas Penales Alternativas) no favorecen en nada la implementación de los programas educativos (PEI: Projecte Educatiu Individualitzat) que hasta ahora se han venido desarrollando (al menos para toda la población atendida en medio abierto), no existiendo ningún organismo alternativo –ni desde Servicios Sociales ni desde otros Departamentos de la Generalitat– que asuma toda la vertiente educadora o reeducadora.

De hecho, en la base de esta situación actual está la polémica sobre quién debe asumir la tarea educativa y rehabilitadora de la población desadaptada. Nosotros mismos ya hemos dicho en otras ocasiones que probablemente los Sistemas Judiciales deberían dedicarse únicamente a lo que les es propio: controlar y castigar la infracción de la Ley, mientras que lo educativo debería ser asumido por otros organismos o agencias especializadas en colaboración con los Sistemas Judiciales para aquellos casos en que sea necesario. De hecho, los nuevos modelos de intervención que describiremos más adelante son aplicados por agencias y profesionales especializados. Algunas veces estas agencias o profesionales forman parte de los Sistemas Judiciales, otras veces no. Los destinatarios de la intervención pueden estar cumpliendo una sentencia o no. Estos destinatarios pueden asistir a los “programas” por voluntad propia o por que han sido derivados por los Servicios Sociales o por el Juez. En definitiva, la casuística es muy variada, lo importante es que se asuma que una cosa es la intervención educativa sobre poblaciones desadaptadas y otra las acciones legales de control o protección que pueda asumir la Administración sobre las personas conflictivas o en riesgo social, respectivamente.

Para finalizar este apartado queremos hacer las siguientes puntualizaciones. Dentro de cada Modelo de Intervención tienen cabida lo que podemos denominar *enfoque de la intervención*. Éste hace referencia a los aspectos estrictamente técnicos de la acción del profesional, es decir, el *enfoque* estaría referido a aquel planteamiento de acción que más directamente tiene que ver con la intervención sobre la conducta inadaptada. Así, en la base de los distintos *enfoques* nos en-

contramos con las diversas *teorías psicológicas fundamentantes de la acción*. Se puede constatar, también, que los diferentes enfoques, como necesariamente llevan implícita una conceptualización de la conducta humana y, por consiguiente, de la inadaptación, guardan muchos paralelismos con las *teorías explicativas* ya descritas, de tal manera que en muchos casos un determinado enfoque sólo puede tener cabida dentro de un determinado *Modelo de Intervención* (por ejemplo, el enfoque socio-ambientalista sólo tiene sentido en el seno de modelos de *Bienestar Social*; o el enfoque *psiquiátrico* adquiere pleno sentido en el seno de un modelo de *Tratamiento* derivado de teorías explicativas centradas en la personalidad).

A continuación presentamos diferentes enfoques, los que hemos considerado más significativos en cada grupo de población, que pueden orientar esos aspectos técnicos de la intervención.

Diferenciaremos si se trata de población en situación de *riesgo social* o de población en *conflicto social*, pues dada la casuística de cada uno de estos grupos, también la planificación del tratamiento puede hacerse desde uno u otro enfoque.

#### A. Población en situación de riesgo social

Pueden plantearse las siguientes orientaciones teóricas:

- *Enfoque socio-ambientalista*: acentúa la importancia de los factores ambientales y los programas de intervención se centran en cambios ambientales, recursos para las familias conflictivas y aproximaciones comunitarias que apoyan el funcionamiento de la familia.
- *Enfoque conductista y de aprendizaje*: para estas teorías la situación de riesgo (maltrato, trastornos graves de conducta, etc.) es el resultado de los déficit educativos y del desconocimiento de los padres de cómo ejercer adecuadamente el rol parental y responder a las necesidades del niño. En el tratamiento, la atención se centra en modificar conductas negativas de los padres.
- *Enfoque psico-dinámico*: los programas de tratamiento consisten en la exploración de sentimientos y experiencias pasadas. La conducta es vista como algo sintomático, y la intervención se dirige a las causas subyacentes de estos síntomas más que a las propias conductas.
- *Enfoque sistémico*: aquí se parte de la premisa de que el individuo con problemas forma parte de una red de relaciones o de

un sistema (básicamente, la familia), con lo cual es preciso actuar sobre el sistema para cambiar al individuo.

Al trabajar con poblaciones en situación de riesgo social, en cualquiera de los enfoques y cualquiera que sea la situación, lo primero que se tiene que hacer es calcular los riesgos que corren los niños y tomar las medidas necesarias. Centrándonos específicamente en el ámbito del maltrato infantil, hemos de señalar que durante las tres últimas décadas los estudios han dirigido su atención a variables únicas (padres e hijos, la interacción familiar, el contexto social y cultural), situando el peso específico en una u otra variable como factores explicativos del maltrato infantil. En este sentido, se han desarrollado los siguientes enfoques (Gracia y Musitu, 1993):

- *Enfoque psicológico-psiquiátrico*: se considera que son las características psicológicas y los desórdenes psicopatológicos de los padres los principales factores explicativos del maltrato infantil. La atención se centra principalmente en el padre y relega las variables situacionales a un segundo plano.
- *Enfoque sociológico o sociocultural*: surge a principios de los setenta y supone el reconocimiento de la importancia del contexto donde se da el maltrato infantil. Las condiciones sociales que deterioran la vida familiar –el desempleo, factores socioeconómicos o el aislamiento social– y los valores y prácticas culturales que sostienen y justifican el uso de la violencia, son los principales responsables del maltrato infantil.
- *Enfoque socio-interaccional*: se centra fundamentalmente en el análisis de los patrones disfuncionales de interacción entre padres e hijos. Es decir, ciertas conductas del niño en interacción con las experiencias y competencia parental, así como altos niveles de estrés en la familia, pueden actuar como condiciones desencadenantes del maltrato.
- *Enfoque ecológico o ecosistémico*: enfoque integrador que considera que el maltrato infantil está determinado por fuerzas que actúan en el individuo, en la familia, en la comunidad y en la cultura en la que el individuo y la familia están inmersos
- *Enfoque transicional*: éste es otro enfoque de carácter integrador postulado por Wolfe (1987) (Citado por Fuertes y Sánchez, 1993: 124):

*“Además de asumir la multicausalidad del fenómeno y la existencia de unos factores que potencian y otros que protegen, se describen tres estadios en la relación de conflicto padres-hijos:*

*Fase 1, hay una baja resistencia al estrés y una falta de inhibición de la agresión.*

*Fase 2, la capacidad para enfrentarse a provocaciones o a crisis agudas está disminuida.*

*Fase 3, se desarrollan hábitos de violencia y agresión entre los miembros de la familia.*

*La probabilidad de que una familia pase de una fase a otra viene determinada por un conjunto de factores específicos. Así, la conducta de maltrato es considerada como el extremo negativo de un continuo en la interacción padres-hijos, que puede llegar a producirse en las familias bajo ciertas circunstancias”.*

### *B. Población en conflicto social*

Varios son los enfoques que plantean la intervención en este grupo de población, de entre los cuales destacamos los siguientes:

- *Enfoque psico-dinámico:* Aichhorn, educador austríaco iniciado en el psicoanálisis por Freud, en su obra *Wayword Youth* (1935), hace la primera tentativa sistemática de aplicar los principios del psicoanálisis en la reeducación del predelincente en un centro especial o reformativo. Los objetivos de esta nueva concepción de la reeducación pasaban por reconciliar al joven con la sociedad y orientarle a vivir según el principio de realidad. Aichhorn describe el trabajo llevado a cabo con un grupo de 12 chicos excesivamente agresivos. Él y sus colaboradores habían decidido mantener una actitud de amistad, tener intercambios repetidos con los jóvenes y organizar actividades agradables. Los educadores evitaban oponerse a los jóvenes y su estrategia consistía en intervenir lo menos posible. Según Aichhorn estos chicos esperaban ser castigados duramente por su comportamiento (destruyeron los locales donde estaban, provocaban sistemáticamente a los educadores, entre ellos se perseguían, etc.). Provocaban continuamente porque descaban inconscientemente ser castigados. Ante la política de no intervencionismo, poco a poco la agresividad se apaciguaba y los chicos empezaron a ser sensibles al afecto de los educadores y a establecer una reacción positiva hacia ellos.
- *Enfoque humanista y de orientación especializada:* se concibe la intervención como una relación “que se establece entre una per-

sona “más conocedora” y otra “menos conocedora”, en orden a permitir a esta última un mayor nivel de funcionamiento en aquellas áreas en las que la primera es experta y tiene, por tanto, un mayor conocimiento” (Marroquín, 1981: 21). El asesor tiene unos conocimientos especializados y aplica unas técnicas a los problemas de los otros, con la finalidad de capacitarlos para que resuelvan constructivamente sus situaciones y para que consigan un desarrollo integrador de su personalidad. Además ocupa un lugar importante la relación interpersonal en la que al menos una de las partes tiene el propósito de promover el desarrollo y la madurez del otro, entendiéndose por el otro, tanto un individuo como un grupo.

- *Enfoque sistémico*: no concibe la intervención educativa sobre el menor al margen del contexto familiar. El menor está inmerso en un subsistema, la familia, y unos subsistemas que se interrelacionan, el medio familiar es siempre el eje para el estudio y tratamiento de la problemática del menor; interesa saber cuáles son los diferentes roles familiares; si están bien estructurados el rol paterno y materno; lugar que ocupa el menor en la familia; lugar que ocupan los demás miembros.
- *Enfoque cognitivo*: plantea que una mejora del funcionamiento cognitivo se traduce en un mejor ajuste social y, consecuentemente, en una reducción o desaparición de la conducta delictiva de un individuo. “De ahí que la intervención se dirija a cambiar la forma de pensar de estos sujetos y a fomentar su desarrollo cognitivo, reforzando aquellos recursos nuevos si carecen de ellos (auto-control, razonamiento abstracto, locus de control interno, toma de perspectiva social y empatía, y solución cognitiva de problemas interpersonales), para que puedan acceder y utilizar más satisfactoriamente los recursos sociales que el ambiente les proporciona” (Garrido y López, 1995:181).

Hasta aquí hemos comentado las Teorías Explicativas de la Desadaptación Social como elementos generadores de diversos modelos de intervención sobre la problemática que nos ocupa, así como los diversos enfoques que pueden darse en el seno de los modelos. Pensamos que ninguna de las teorías debe ser ignorada ya que cada una de ellas explica una parcela causal, y algunas veces también procesual, del fenómeno de la inadaptación. Por lo que respecta a los modelos, pensamos que su problema básico está en que parten casi exclusivamente de una sola teoría explicativa, lo cual, evidentemente, limita sus posibilidades de éxito en las intervenciones. Fruto de recientes

investigaciones, a las cuales ya nos referiremos más adelante, han surgido nuevos modelos de intervención que, sin rechazar como causa de la inadaptación ninguna de las causas que identifican todas estas teorías, no actúan sin embargo sobre las mismas, sino sobre lo que consideran “unas causas o variables intermedias” (*procesos causales*, dirían Rutter y Giller, 1983, o Denman, 1988) entre aquellas y la conducta desadaptada actual. Nos estamos refiriendo al Modelo de Rehabilitación de Ross y Fabiano (1985) y a todas sus versiones más actuales, modelo que adopta enteramente un enfoque cognitivo de la intervención (trataremos del tema en el apartado 1.3.).

### 1.3. Nuevas formas y nuevos modelos de intervención en inadaptación social

Ya hemos visto en el apartado anterior las diversas conceptualizaciones que se han ido formulando sobre la desadaptación social a lo largo de la historia, así como los modelos o formas de abordar la problemática a que han dado lugar. Ya hemos ido apuntando, también, que en las dos últimas décadas se ha producido un fuerte revisionismo de los modelos tradicionales de intervención a raíz del ya mencionado movimiento “*Nothing Works*” acuñado por Martinson en 1974.

En los años 70, en EEUU, un gran descontento se apoderó de la comunidad científica y de los profesionales del ámbito de la desadaptación social. La frase de Martinson se extendió y proclamó abiertamente. Todas las intervenciones y acciones que se habían estado emprendiendo hasta el momento con la finalidad de prevenir o paliar el problema de la desadaptación no estaban dando los resultados que se esperaba. Los esfuerzos compensadores de la privación y la desventaja por parte de los modelos positivistas no lograban frenar la conflictividad social y personal en algunas comunidades; el internamiento o encarcelamiento, propio de los modelos liberales, punitivos, no tenía efectos rehabilitadores como así se le suponían; los tratamientos psicológicos, centrados muchos de ellos en la psicología clínica y, otros, en el psicoanálisis, no lograban ser efectivos para los problemas de desadaptación social (aunque sí lo eran para otras problemáticas); las acciones supuestamente preventivas, centradas en la familia y en la escuela, no se mostraban como tales; los programas educativos tan propios de los modelos más recientes (Modelo Educativo y Modelo de Responsabilidad), tampoco daban en la diana. Todo ello generó, por una parte, un gran pesimismo y desconfianza hacia cualquier tipo de intervención y, por otra, sirvió como acicate o detonante de la acción investigadora que no se resignaba a tan negativos planteamientos. Así, las investigaciones de Ross y Fabiano (1985) consiguieron

transformar la frase de Martinson en otra: “*Almost Nothing Works*” (casi nada funciona), iniciándose con ello el ya mencionado debate “*What Works*” (lo que funciona), que llega hasta nuestros días.

Esos autores se dieron cuenta de que había intervenciones que sí funcionaban y obtenían resultados satisfactorios. El reto era descubrir qué había de diferente entre los programas que se revelaban efectivos y los que no lo eran. Aparte de todo un conjunto de características que expondremos más adelante, estos autores señalan “[...] *un factor que es fundamental en la diferencia entre programas que funcionan y programas que no funcionan: la conceptualización del desadaptado o de la conducta desadaptada en que tales programas se basan*” (Ross y Fabiano, 1985: 5).

Ross y Fabiano, así como otros autores que se encuentran actualmente en la misma línea (Denman, 1988; Mcguire y Priestley, 1985; Stewart, Smith y Stewart, 1994; Mcguire, 1995; Sampson y Laub, 1993), no dicen en ningún momento que las formas tradicionales de conceptualizar la desadaptación social sean rotundamente erróneas. Al contrario: identifican claramente las causas iniciales de la problemática, los detonantes, pero su defecto está en asumir que tales causas iniciales continúan actuando en el momento presente. Permítasenos citar nuevamente a Rutter y Giller (1983:179) cuando dicen que “*no debe asumirse que los factores causantes de la aparición de la delincuencia sean los mismos factores responsables del mantenimiento de ésta*” (y añadiríamos: no sólo de la delincuencia, sino de la desadaptación social en general).

El factor clave está en comprender cómo se pasa de esas causas iniciales a la situación problemática actual que es, en definitiva, la que hemos de cambiar mediante nuestra acción. Es decir, hemos de comprender el *proceso*.

Los autores mencionados, todos ellos en la línea del cognitivismo, o del conductismo-cognitivo, explican que a lo largo del proceso de socialización el individuo va adquiriendo todo un conjunto de habilidades de tipo cognitivo que le permiten interaccionar con su medio y con los demás de una manera positiva. Si durante este proceso, el niño se ve expuesto a patrones conductuales y a influencias sociales que nada o poco tienen que ver con la conducta socialmente adaptada, difícilmente aprenderá a hacer uso de tales habilidades. Al no interactuar positivamente con el medio, la situación de conflicto entre éste y el individuo se irá agrandando. Así, por ejemplo, por mucho que se intenten paliar situaciones de desventaja educativa, afectiva o económica, o por mucho que se intente encaminar al sujeto hacia recursos normalizadores (centros de día, un empleo, etc.), no lograremos su rehabilitación, en la gran mayoría de los casos, si no actuamos sobre las *causas intermedias* que están manteniendo la problemática.

Ross y Fabiano (1985) identifican esas habilidades cognitivas y atribuyen a su déficit el *status* de causas intermedias o mantenedoras de la desadaptación:

1. autocontrol
2. estilo cognitivo
3. locus de control
4. percepción social
5. empatía
6. habilidades para la resolución de problemas interpersonales
  - conciencia de problema
  - pensamiento alternativo
  - pensamiento medios-fines
  - pensamiento consecuente
  - pensamiento sobre las causas-efectos sociales

Estos autores se aferran a la evidencia empírica de que una mejora en el funcionamiento cognitivo se traduce en un mejor ajuste social. En consecuencia, a partir de ahí elaboran su Modelo para la Rehabilitación, "*Reasoning and Rehabilitation*" (formulado en un primer momento en su libro *Time to Think. A cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation*, 1985), que en ningún momento pretende ser una teoría explicativa de la desadaptación, sino solamente un modelo para la intervención.

Retomando lo que íbamos diciendo al principio de este apartado sobre los programas o intervenciones que funcionan y los que no, cabe decir que junto con la incidencia en estas variables cognitivas, fruto de esta nueva manera de contemplar la génesis y el desarrollo de la desadaptación, otros factores que Ross y Fabiano señalaron como claves en los programas que funcionaban son los siguientes:

1. El tipo de técnicas de intervención que se aplican
2. El perfil de los profesionales
3. La naturaleza de las relaciones entre los profesionales y los individuos que siguen el programa
4. El grado en que se atienden los factores sociales y económicos del sujeto
5. La intensidad y duración de los programas

Vemos, por lo tanto, que la clave del éxito de los programas que ellos identificaron como efectivos no está únicamente en el contenido de los mismos (las habilidades cognitivas del sujeto), sino también en cómo se abordan estos contenidos, en quién los aborda, en la dinámi-

ca relacional que se establece y, muy importante, en no olvidar la atención a la situación social del sujeto problemático. En definitiva, esta nueva forma de intervención no desprecia, en absoluto, la atención a todo lo relacionado con la situación familiar, económica, escolar, laboral, etc. del sujeto, sino que la considera necesaria, pero la complementa con la incidencia directa en los factores cognitivos ya mencionados, como requisito indispensable para poder aprovechar al máximo todo lo que se le ofrece al individuo a través de lo que Denman (1988) llama el *curriculum compensatorio* (este autor centra el contenido de este curriculum en los siguientes puntos: instrucción, tiempo libre y ocio, aspectos prelaborales y laborales, habilidades de vida e intervención familiar. Para una detallada exposición de este curriculum, véase Guasch, 1991, 1996). A su vez, el *curriculum compensatorio* ofrecerá al sujeto las situaciones sociales reales en las que aplicar las habilidades aprendidas, es decir, será el que posibilitará la transferencia y generalización de las mismas.

En síntesis, los nuevos modelos de intervención se materializan en dos programas diferenciados que actúan simultánea y coordinadamente: un programa, de aplicación intensiva, cuyo núcleo de incidencia son las habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales, y otro programa, de aplicación extensiva, en el que se atiende a la situación social del individuo. Denman (1988) denominó a estos programas *curriculum correccional* y *curriculum compensatorio*, respectivamente. En una adaptación de los trabajos de este autor realizada por nosotros mismos denominados a estos programas *Programa para el Cambio* y *Programa para la Compensación*, respectivamente (Guasch, 1996). Por lo tanto, lo genuino, específico y diferenciador de los nuevos modelos de intervención es la incidencia en las variables del primer programa, de ahí viene que, cuando en las páginas sucesivas nos refiramos a estos modelos, prestemos una atención preferente al primer programa.

Reformulaciones más recientes del Modelo Cognitivo para la Rehabilitación (Denman, 1988; Mcguire, 1995; Andrews y Bonta, 1994; Andrews, 1990) añaden todo un conjunto de “targets” o factores sobre los que también cabe incidir y que se han revelado como efectivos a la hora de reducir la desadaptación social, siempre y cuando vayan unidos al trabajo directo sobre las habilidades cognitivas. Andrews y Bontan (1994; citados por Mcguire, 1995) señalan los siguientes factores de incidencia que cabría añadir:

- cambiar actitudes antisociales
- cambiar sentimientos antisociales
- reducir las amistades o asociaciones antisociales
- promover el afecto y la comunicación en el seno familiar

- promover la supervisión familiar hacia el miembro o miembros conflictivos
- promover la identificación o asociación con modelos prosociales
- promover habilidades prosociales
- valorar los resultados de las conductas adaptadas frente a las conductas desadaptadas
- cambiar otros atributos o circunstancias del sujeto que, mediante un proceso de evaluación individual de sus riesgos y necesidades, se han presentado como razonablemente unidas a la conducta conflictiva
- asegurarse de que el sujeto es capaz de reconocer las situaciones de riesgo y de que podrá poner en marcha un plan efectivo para enfrentarse con dichas situaciones.

No quisiéramos finalizar este apartado sin mencionar, a título ilustrativo, algunos de los programas más conocidos que inciden sobre las variables cognitivas y que se han desarrollado a partir de los trabajos pioneros de Ross y Fabiano (1985), tanto dentro como fuera de nuestras fronteras:

- *New Haven of Social Development Program*, de Weissberg, 1990
- *STOP o Straight Thinking on Probation*, 1994
- *El Pensamiento Prosocial*, de Ross, Fabiano, Garrido y Gómez, 1996
- *PEHIS o Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social*, de Monjas, 1993
- *Programa sobre comportamiento prosocial y cooperativo*, de López y colaboradores, 1994

En definitiva, es fácil constatar que el debate al que hemos aludido está generando un amplio campo de investigación que, a su vez, está cambiando ideas y prácticas muy arraigadas en el ámbito que nos ocupa. Prueba de ello es, sin duda, la proliferación de programas y experiencias que se están desarrollando desde hace casi dos décadas en países como Canadá, EEUU, Gran Bretaña o Australia y que, también, en nuestro país y en países de nuestro entorno se están generando desde hace ya algunos años. Acabamos de mencionar algunos de estos programas y, más adelante, en el capítulo 4, describiremos detalladamente algunas experiencias que se enmarcan en esto que podemos calificar como nuevos modelos de intervención.

## 2. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA DESADAPTACIÓN SOCIAL

En el presente capítulo abordaremos la temática relativa al diseño y desarrollo de la acción educativa destinada a poblaciones en situación de riesgo social y en conflicto social. Iniciaremos nuestro discurso haciendo una breve referencia a los ámbitos en que puede desarrollarse la acción –ámbito de la acción social, ámbito escolar y ámbito judicial–. En segundo lugar, efectuaremos un repaso de la muy diversa tipología de programas que podemos encontrar, atendiendo a diferentes variables o criterios. Finalmente, abordaremos el tema que constituye el núcleo central de este capítulo, es decir, el diseño de la acción educativa, prestando atención tanto a los elementos previos al diseño de la acción como a los elementos que configuran los programas propiamente dichos.

### 2.1. Los ámbitos de intervención

Como acabamos de indicar, los ámbitos desde los cuales se pueden implementar intervenciones educativas para la inadaptación social son tres: la *acción social*, el *escolar* y el *judicial*. En todos ellos podemos encontrar intervenciones similares en cuanto a su contenido; no obstante, pueden diferenciarse en cuanto a los objetivos que se persiguen, los destinatarios de la acción y, por su puesto, se diferencian por lo que respecta a las connotaciones que se desprenden de cada uno de los ámbitos, aspecto importante a tener en cuenta, ya que puede condicionar los resultados de nuestra acción.

Hagamos un breve repaso de los aspectos diferenciales de cada uno de los ámbitos atendiendo a los destinatarios de la acción y a

los objetivos de la misma. No haremos alusión a los servicios, instituciones y profesionales que intervienen en cada uno de los ámbitos, ya que de ellos nos ocuparemos extensamente en el capítulo 3 y 5.

*Ámbito de la Acción Social:* En el seno de la comunidad nos encontramos con muy diversos organismos e instituciones que actúan por mandato social, implementando acciones educativas destinadas a la población con problemas de inadaptación social o bien en situación de riesgo. Dentro de estas categorías de inadaptación y riesgo, la tipología de destinatarios es mucho más amplia y diversificada que la del ámbito judicial o el escolar, como veremos más adelante. Los objetivos de la acción educativa dentro del ámbito de la acción social cubren un amplio abanico de posibilidades. Podemos afirmar que predominan las acciones de *compensación* por desventajas o privaciones sociales, educativas o afectivas que pueden presentar los sujetos, aunque sin duda también podemos encontrar acciones de *prevención*, de *corrección* y de *protección*.

*Ámbito escolar:* La atención a la diversidad dentro de la escuela implica no obviar que algunos de los alumnos presentan problemas de inadaptación social o bien que presentan diversos grados de inadaptación escolar que puede conducirles hasta aquella. La LOGSE prevé distintos tipos de intervención educativa diferencial destinada a estos alumnos; concretamente en Cataluña se han puesto en marcha diversas iniciativas, algunas de ellas en estrecha colaboración con el ámbito social, que atienden a los alumnos que presentan problemas de conducta dentro del centro escolar. En el ámbito escolar el objetivo primordial de la atención educativa a la inadaptación social es, sin duda, la *prevención*.

*Ámbito Judicial:* La normativa judicial-penal autonómica, estatal e internacional aboga por el contenido educativo de las penas destinadas a los niños y jóvenes infractores de la ley; por lo tanto, tales penas buscan la *reeducación* de los sujetos y la *corrección* de las conductas tipificadas como delictivas en el Código Penal. En algunas legislaciones también son sujetos de atención por parte del ámbito judicial aquellos niños y jóvenes que se encuentran en situación de riesgo social como consecuencia de su situación sociofamiliar. En tales casos, sin olvidar la atención a la familia, se busca salvaguardar los derechos del menor de edad y proporcionarle un entorno social en el que pueda desarrollarse normalmente. Así pues, la *protección* y, en cierta medida, la *prevención*, serían los dos objetivos de la acción educativa desde el ámbito judicial destinada a los menores en situación de riesgo social.

## 2.2. Los programas de intervención

La intervención educativa en el ámbito de la desadaptación social se encuentra, actualmente, en el cruce entre dos prácticas: la respuesta a las situaciones inmediatas y puntuales, por una parte, y la necesidad de anticiparse a las problemáticas programando acciones a más largo plazo, por otra. O lo que es lo mismo: la implementación de acciones concretas respondientes a demanda o a problemas ya manifiestos y, por lo tanto, acciones con marcado carácter terapéutico y la implementación de acciones planificadas con carácter e intención preventiva (bien sea prevención primaria, secundaria o terciaria).

Es innegable que ambas prácticas son necesarias y no incompatibles. En una planificación de la acción debemos dejar un margen a la impredecibilidad de las situaciones a fin de que tal planificación no sea un lastre o una argolla para la intervención, antes al contrario, sea el marco orientador a partir del cual ir respondiendo a las demandas o situaciones “de urgencia” que, con toda seguridad, se producirán.

El conocimiento y comprensión cada vez mayor, gracias a la investigación, de los mecanismos de la desadaptación, de las variables que intervienen en los procesos de desadaptación, sitúa a los profesionales de este campo en condiciones de actuar preventivamente incidiendo directamente en aquellas variables o factores productores o mantenedores de la problemática. Si observamos el trabajo que realizan las instituciones u organizaciones del contexto educativo no-formal, en nuestro entorno geográfico, podremos constatar que lo que estamos diciendo se está convirtiendo en práctica habitual, tanto si se trata del ámbito de la animación sociocultural, como si hablamos de la educación de adultos, o como si nos referimos a la desadaptación social. No obstante, podríamos encontrar diferencias sustanciales entre unos tipos de programación u otras, en función del ámbito en que se desarrollan. Así, por ejemplo, en Animación Sociocultural los programas son grupales y comunitarios, en el sentido de que van destinados a grupos de personas y a comunidades; en cambio, en desadaptación social son programas marcadamente individuales, quedando la faceta comunitaria de los mismos relegada a un segundo plano. Suponemos que ello tiene una explicación: las problemáticas de desadaptación adquieren peculiaridades específicas y diferenciales en cada individuo, especialmente cuando tales problemáticas son ya manifiestas y están asentadas; por el contrario, en la Animación Sociocultural los problemas o temas a tratar afectan a colectividades: por ejemplo, no tiene sentido potenciar la participación social y el asociacionismo de un solo individuo si la comunidad en la que vive no es activa socioculturalmente.

Aunque lo dicho sobre el carácter individual en los programas destinados a la desadaptación social no es generalizable de manera absoluta. Por ejemplo, en las Unidades Básicas de Atención Social Primaria (UBASP) los programas se destinan tanto a individuos o familias como a grupos y comunidades, presentando, además, un marcado carácter preventivo, atendiendo, preferentemente, a la población en situación de riesgo social; una clara muestra de ello es la actividad que desarrollan los Centros Abiertos destinados a la infancia y adolescencia. Cuando salimos de las situaciones de riesgo y nos encontramos con la desadaptación propiamente dicha, también podemos identificar ejemplos de intervención grupal, aunque su finalidad preventiva es ya de tipo secundario o terciario. Tales ejemplos no abundan demasiado en nuestro contexto geográfico, si bien disponemos de experiencias dignas de mención que se están llevando a cabo en centros del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya, en algunos casos, y por organizaciones sin ánimo de lucro, colaboradoras del mismo Departamento, en otros. Nos referiremos a algunas de estas experiencias más adelante. Si, por el contrario, salimos de nuestro contexto, constatamos que la vertiente grupal y comunitaria está mucho más implantada. Un ejemplo de ello es la labor que realizan los centros de Tratamiento Intermedio (“Intermediate Treatment Centres”) en Inglaterra y en Gales, o los programas de rehabilitación para delincuentes que desarrollan los “Probation Services” en todo el Reino Unido. También nos referimos a ellos en el apartado 4.

Un programa o proyecto (utilizaremos indistintamente ambos términos), sea individual o colectivo, sea preventivo o correctivo, puede conceptualizarse de la siguiente forma (Trilla, 1997):

- La elaboración del proyecto es un *proceso de reflexión* en el cual se concretan con detalle las intencionalidades de una intervención.
- El proyecto demuestra una *capacidad de previsión* y anticipación a una situación estudiada, diagnosticada o analizada.
- El proyecto es un *resultado formalizado* que permite conocer y presentar las opciones de intervención.
- El proyecto es una *herramienta de gestión* que permite organizar la ejecución y realizar un proceso de evaluación completo.
- El proyecto es un *instrumento de trabajo en equipo* que permite disponer de una información detallada de la acción común de todos sus miembros.
- El proyecto es una forma de *exteriorización de unas ideas*, voluntades e interpretaciones de una situación determinada.
- El proyecto tiene una dimensión temporal; es el diseño en el *presente* de una posible acción en un *futuro* próximo.

A todo ello nosotros queremos añadir que, en el ámbito concreto de la desadaptación social, entendemos el proyecto o programa como una herramienta formal que guía y orienta las acciones que debe emprender el profesional a la hora de incidir en los procesos formativos y de ajuste social de las personas. Finalmente, queremos justificar la necesidad de intervenir por programas como una forma de dar racionalidad a nuestra tarea y al servicio que ofrecemos a la comunidad, al grupo o a la persona.

A la hora de elaborar un programa o proyecto deberemos tener en cuenta cuatro elementos básicos, los cuales marcarán las características y tipología del mismo. Nos referiremos ampliamente a esos elementos en el apartado 2.3.; ahora, a título introductorio, únicamente los mencionaremos:

1. El punto de partida u origen del programa
2. Los aspectos contextuales del mismo
3. Los aspectos individuales o personales
4. Las características de la organización gestora (o lo que es lo mismo: del marco administrativo en que se desarrollan)

Revisando la literatura sobre el tema y, especialmente, teniendo en cuenta nuestra experiencia de trabajo en el ámbito de la desadaptación social, hemos elaborado una tipología o clasificación de programas de intervención educativa que responde a muy variados criterios, y que ofrecemos en la tabla 2. Queremos advertir que no se trata de categorías excluyentes, antes al contrario: cada programa puede ser clasificado en función de cada una de las categorías.

Una vez presentada nuestra tipología de programas de intervención educativa en el ámbito de la inadaptación social queremos referirnos, una vez más, a aquellos programas que según las investigaciones realizadas en el marco del ya mencionado debate "What Works" se han mostrado como más efectivos y eficaces a la hora de promover el cambio.

Según los trabajos de Andrews (1990) y de Lipsey (1992), entre otros, los programas que se han revelado como más efectivos han sido los programas desarrollados en medio abierto, grupales, multimodales (con combinación de técnicas cognitivas y conductistas), con tendencia a lo monotemático (los temas prioritarios son las habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales), altamente estructurados (lo cual no es incompatible con la participación activa de los sujetos) y de aplicación corta e intensiva; además, es importante que los temas del programa hagan referencia explícita a los factores de riesgo diagnosticados (aquí el programa tendría carácter preventivo) o a la conducta conflictiva en concreto (McGuire, 1995).

**Tabla 2. Tipología de programas en el ámbito de la inadaptación social**

<i>Según los destinatarios</i>	individuales infancia y juventud población en riesgo social	grupales población adulta población infractora	comunitarios  otras problemáticas		
<i>Según la finalidad</i>	preventivos	terapéutico- correctivos	compensadores	orientadores	de reinserción
<i>Según las actividades que propone</i>	formativos	artísticos	lúdicos	económicos	
<i>Según el modelo psicológico fundamental</i>	psicodinámicos	conductistas	cognitivistas o conductista- cognitivos	terapéutico- relacionales o sistémicos	rogerianos
<i>Según la diversidad de contenidos</i>	multimodales	unimodales			
<i>Según la temporalidad</i>	a corto plazo con acotación temporal	a medio plazo sin acotación temporal	a largo plazo		
<i>Según el medio físico en que se desarrolla</i>	medio abierto	medio cerrado			
<i>Según el grado de estructuración o formalización</i>	estructurados estructurados	semi- estructurados	no		

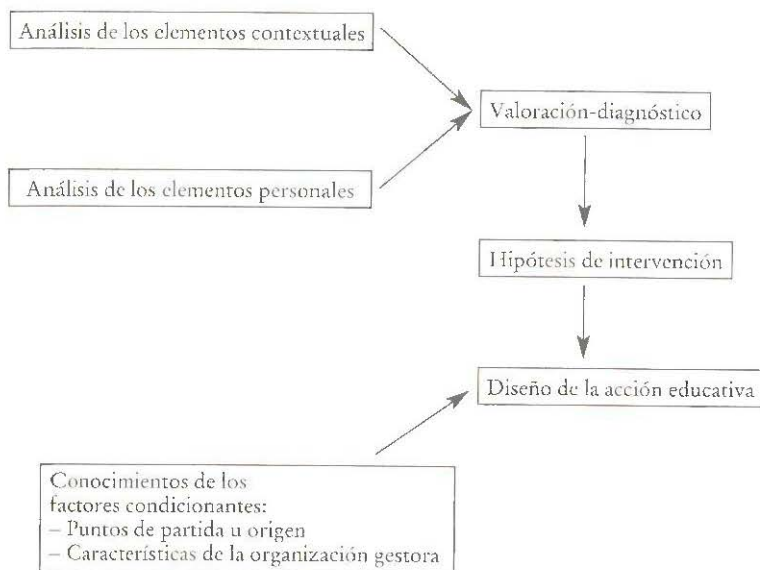
Aunque este mismo autor reconozca que queda aún mucho por investigar, asegura que por el momento *“todos estos hallazgos representan un importante avance en el estado del conocimiento en este campo, y proporcionan al menos indicaciones preliminares sobre las maneras más útiles y menos útiles de trabajar”* (pág. 16).

Un aspecto que aún no hemos mencionado, pero que estos autores consideran de importancia, es el tipo de profesional que aplica los programas y la relación que establece con los participantes. Nuestra experiencia profesional e investigadora en este campo nos permite estar absolutamente de acuerdo en que debe ser un profesional específicamente entrenado en las estrategias y técnicas del programa y alguien quien, aun siendo empático y asequible, no se implique excesivamente en la problemática de sus “clientes”. Una excesiva identificación o implicación en los problemas o en la vida de los sujetos puede llevar a estados emocionales que impidan un trabajo racional y efectivo.

### 2.3. Diseño y desarrollo de intervenciones educativas

Campos de conocimiento científico como la Psicología o la Sociología, entre otros, nos proporcionan los elementos para comprender la génesis y el desarrollo de los procesos de desadaptación social. Únicamente con esa comprensión y con la identificación de los factores que están manteniendo la problemática actual estaremos en condiciones de realizar una evaluación de la situación que nos permita diseñar una intervención con garantías de éxito (aunque, en este campo, quizá sea arriesgado utilizar la palabra garantía). Ahora, en el momento del diseño y desarrollo de la acción educativa, es la Didáctica –como ciencia que busca normar y guiar los procesos formativos– o mejor dicho, la Didáctica Diferencial la que cobra todo el protagonismo, ya que vamos a intervenir en procesos y situaciones de desajuste personal y grupal con características específicas, no generalizables a otras personas y grupos y, en consecuencia, merecedoras de un abordaje diferencial.

Los diferentes tipos de programas descritos en el apartado anterior deben seguir unos pasos comunes previos al diseño y, también, durante el mismo. Tales pasos o fases, como ya dijimos, dotan de sentido, racionalidad y eficiencia al propio programa y a su posterior puesta en funcionamiento. Veamos en el siguiente esquema cuáles son estas fases y cómo se articulan:



En los siguientes subapartados abordaremos todos los elementos de este proceso aquí esquematizado.

### 2.3.1. Elementos previos al diseño de la acción educativa

#### 2.3.1.1. Conocimiento de los factores que condicionarán el diseño y desarrollo de nuestra acción

##### A. Punto de partida u origen del programa

Uno de los factores que más influyen en los procesos de elaboración de proyectos y programas en el contexto educativo no-formal es su origen o punto de partida. Trilla (1997:139) define este punto de partida como “*aquellas condiciones que se pueden presentar en el inicio de la elaboración, las cuales han de tenerse en cuenta y valorar sus efectos*”. El mismo autor nos dice que “*la reflexión sobre el origen y el punto de partida del proyecto nos permite un primer nivel de conocimiento sobre las situaciones que pueden condicionar nuestro diseño [...] Podemos afirmar que un mismo contenido tiene un proceso de elaboración y diseño diferente de acuerdo con las características de este punto cero y sus antecedentes*”. Trilla nos ofrece un listado de los posibles orígenes o puntos de partida; nosotros hemos seleccionado aquellos más comunes o frecuentes en el ámbito de la desadaptación social:

- desarrollo de una política establecida por un organismo público
- encargo profesional individual o institucional
- desarrollo de una iniciativa individual, grupal o institucional
- respuesta a una demanda expresada
- respuesta a una problemática diagnosticada
- iniciativa emprendedora de desarrollo de nuevos campos
- canalización de demandas de diferentes colectivos de la comunidad

Es evidente que los diferentes orígenes van a condicionar la tipología de programa, su diseño y su desarrollo. No es lo mismo diseñar un programa por encargo profesional institucional (los PEI *–Proyecto Educativo Individualizado–* que elaboran los Delegados de Medio Abierto, por ejemplo) que responda a una problemática delictiva diagnosticada, que diseñar un programa por iniciativa propia del profesional para dar respuesta a una demanda expresada por un colectivo determinado (los programas educativos del Taller Juvenil “El Trampolín”) o diseñar un programa para dar respuesta a una demanda ex-

presada (el Proyecto “Petitons”, experiencias, ambas, que describiremos en el apartado 4); aunque, como hemos dicho, las fases previas al diseño y el propio diseño en sí sean igual en uno y otro caso, los condicionantes a tener en cuenta serán distintos. Estos condicionantes vendrán dados por la institución u organismo en el cual vamos a desarrollar el programa. Vamos a mencionar algunos de ellos.

#### B. *Elementos condicionantes procedentes de la institución u organización gestora*

- presencia o ausencia de marco legislativo
- modelo organizativo de la institución u organismo
- modelo de gestión de la institución u organismo
- recursos técnicos, materiales, económicos y humanos disponibles
- mecanismos de supervisión y seguimiento
- mecanismos de evaluación
- disponibilidad temporal
- aspectos éticos y deontológicos

Con estos breves apuntes (decimos breves ya que la temática podría ser desarrollada ampliamente, pero consideramos que si así lo hiciéramos desbordaríamos los límites del tema que nos ocupa) pretendemos señalar la idea de que siempre que diseñamos un programa debemos tener en cuenta quién nos lo encarga (si es que hay encargo), por qué nos lo encarga y en qué institución u organismos nos moveremos. Si no lo hacemos así, corremos el riesgo seguro de que nuestra programación fracase incluso por aspectos que quizá alguien puede considerar como nimiedades (falta del espacio físico adecuado para algunas de las actividades propuestas, tiempo real disponible insuficiente para todo lo que hemos programado, ausencia de mecanismos de evaluación que nos permita valorar la eficacia de nuestras acciones, presencia de aspectos legales que nos puedan impedir la realización de algunas de las actividades programadas, etc.).

#### 2.3.1.2. Análisis de la realidad

Distinguiremos dos grandes bloques de análisis que merecerán consideración diferencial en función del destinatario de la acción y de los objetivos de la misma. Nos referimos a las características del contexto y a los elementos personales.

### A. Análisis de los elementos contextuales

Es preciso advertir que no siempre será necesario el análisis de todos los elementos que conforman el contexto, o no siempre habrá que poner el mismo énfasis en todos. Nosotros somos partidarios de establecer un orden de prioridades a la hora de iniciar una exploración: ello dependerá de la tipología de los destinatarios y de los propósitos de la intervención (un programa preventivo de los malos tratos infantiles dirigido a toda una comunidad y un programa para reducir la actividad delictiva de un joven no requieren prestar la misma atención a todos los elementos contextuales).

Veamos cuáles son estos elementos:

- *Características del entorno físico de los destinatarios de la intervención:* habrá casos o situaciones en que nos podrá interesar conocer cómo es el entorno físico en que viven los sujetos sobre los que vamos a actuar. Sabemos que es frecuente encontrar ambientes físicos degradados, tanto referidos al barrio como a la propia vivienda, como variables asociadas a las problemáticas de conflicto social.
- *Características del entorno social o comunitario:* éste es un dato que con mayor probabilidad nos interesará explorar en casi todos los casos. Se tratará de conocer cuál es la composición social del barrio, pueblo, ciudad, comarca, etc., sus aspectos económico-productivos, el nivel educativo de la población, los recursos y equipamientos socio-comunitarios que ofrece a sus habitantes, el nivel asociativo de la población, etc. Éstos son datos sumamente importantes cuando se quieren iniciar programas preventivos a gran escala desde la Administración (por ejemplo, un programa para la prevención del absentismo escolar). Si vamos a diseñar un programa para un solo individuo nos interesará conocer el grado de conocimiento y uso de los recursos y equipamientos que le ofrece la comunidad (de ocio, deportivos, culturales, asistenciales, educativos, etc.).
- *Características del entorno familiar:* la estructura de una familia, la dinámica relacional que en ella se establece, ciertos aspectos de su historia y de su situación actual (presencia o ausencia de maltrato físico y emocional, de abandono físico y emocional, de actividad delictiva y de toxicomanías), su nivel cultural y económico, el tipo de ocupación de sus miembros, etc., son elementos que nos interesará conocer cuando se trate de intervenir en ese núcleo familiar o sobre alguno de sus miembros.

- *Características del entorno escolar:* el tipo de escuela, su ubicación, la población a la que atiende, los equipamientos de que dispone, su nivel de implicación en la comunidad, las características de la Asociación de Padres de Alumnos, las actividades extracurriculares que desarrolla, etc., son elementos que nos interesará conocer cuando se quiera implementar algún programa desde la escuela (por ejemplo, para prevenir los abusos sexuales en los niños o prevenir el consumo de drogas), aunque también pueden ser datos de interés cuando vayamos a intervenir sobre un caso particular que esté escolarizado. Cuando vayamos a intervenir sobre un solo sujeto nos interesará conocer aspectos tanto históricos como actuales de su escolarización.
- *Características de su marco relacional habitual:* cuando vayamos a intervenir sobre un grupo o sobre un solo individuo nos interesará conocer las características del grupo de iguales, las actividades que realizan, sus lugares de reunión, el tipo de relación que se establece entre ellos, la presencia de líderes, el papel del individuo en cuestión dentro del grupo, etc.

## B. *Análisis de los elementos personales*

Este análisis cobra especial relevancia cuando el programa va dirigido a sujetos determinados, no a una comunidad. Igual que en el análisis del contexto, debemos establecer aquí un orden de prioridades y una selección de elementos a explorar. Dos son, a nuestro juicio, los criterios de los que debemos partir para establecer ese orden y esa selección de temas:

1. La probabilidad de que lo que vayamos a explorar esté relacionado directamente con la problemática, bien sea como causa, bien sea como elemento mantenedor. Con ello ponemos de manifiesto la necesidad de formular hipótesis diagnósticas o evaluativas como aquellos elementos que guíen y doten de racionalidad a la exploración que nos disponemos a iniciar. En el ámbito social es muy frecuente oír la frase “cuanto más mejor”; ello conduce, muy a menudo, a una recolección de datos irrelevantes o superfluos que posteriormente no son utilizados para nada, y a un despilfarro de energías que bien podrían haberse utilizado de otra forma.
2. El respeto por las personas, como uno de los principios de la intervención.

Pensamos que la exploración de los aspectos personales debe realizarse siempre de manera individual, aunque vayamos a aplicar el programa de forma grupal. Es decir, valoración individual diferencial aunque la intervención sea grupal. Ello no significa que si hay algunos aspectos personales que vayamos a analizar mediante la aplicación de un cuestionario o alguna prueba estandarizada no pueda realizarse esta aplicación en grupo.

Veamos cuáles son los elementos personales que deberíamos considerar:

- *Factores de riesgo y predisposición* (véase lo dicho en el apartado 1.3.). Algunos aparecerán ya con el análisis de los elementos contextuales; aquí se trataría de confirmar o no la presencia de aspectos familiares, escolares y del entorno relacional más directamente relacionados con la desadaptación social: desestructuración familiar, disciplina azarosa, antecedentes delictivos en la familia, maltrato y abandono, absentismo o fracaso escolar, asociación con otros conflictivos, etc.
- *Aspectos actitudinales relativos a su desadaptación.* Nótese que aquí utilizamos el posesivo “su”, ya que se tratará de indagar en la actitud que tiene el sujeto ante su problemática, ante su comportamiento o ante su actividad delictiva si la hay. Así, por ejemplo, si vamos a diseñar un programa de intervención para un joven que presenta actividad delictiva deberemos asegurarnos de qué actitud sustenta hacia la comisión de delitos, concretamente hacia *sus* delitos, qué creencias contribuyen a mantener tal actitud y qué aspectos de norma subjetiva hay interfiriendo en esa actitud (ver la *Teoría de la Acción Razonada* de Fishbein y Ajzen, 1975).
- *Aspectos cognitivos directamente relacionados con la desadaptación.* Ya vimos en el apartado 1.3. que había un conjunto de aspectos y habilidades cognitivas cuyo déficit o disfunción aparecía casi siempre asociado con la desadaptación social y que se consideraban como mantenedores de la misma. Definimos ya entonces cada uno de los aspectos, ahora vamos únicamente a mencionarlos a título de recordatorio:

Habilidades para la RPI (conciencia de problema, pensamiento alternativo, pensamiento medios-fines, pensamiento consecutivo y pensamiento causas-efectos sociales)

- autocontrol
- estilo cognitivo
- locus de control
- percepción del entorno y de la situación
- empatía

- *Otros aspectos: habilidades sociales, autoconcepto y autoestima.* Aunque el déficit en habilidades sociales, el autoconcepto negativo y la baja autoestima son variables comúnmente asociadas a casos de desadaptación social, los resultados de las investigaciones no permiten el mismo nivel de generalización que en los aspectos cognitivos antes mencionados. Se dan muchos casos de desadaptados sociales donde el nivel en el dominio de las habilidades sociales es satisfactorio, incluso alto, y el autoconcepto y la autoestima son positivo y alta, respectivamente (Mcguire y Priestley, 1985). Con ello queremos advertir que la exploración de estos aspectos debe ser muy cuidadosa, ya que si damos por descontado que hay déficit probablemente diseñaremos una intervención contraproducente en algunos casos, ya que no haremos más que hacer al individuo aún más hábil o bien le estaremos reforzando un autoconcepto no realista.

No vamos a detallar cómo debería ser el proceso de exploración de todos estos elementos. No obstante, queremos indicar que hemos estudiado e investigado ampliamente este tema y, por lo tanto, deseamos remitir al lector a nuestros trabajos anteriores (véase Guasch, 1991, 1996). Queremos advertir, también, que somos partidarios de lo que podríamos llamar la “integridad” del profesional, en el sentido de que un profesional que diseña su intervención debe tener los conocimientos y la competencia para explorar y diagnosticar las propias situaciones en las que después va a intervenir, de ahí viene la amplia atención que en apartados precedentes hemos prestado a los temas relativos a las diversas formas de entender la desadaptación y a las investigaciones que hacen referencia a todas las posibles variables intervinientes en los procesos de desadaptación.

### 2.3.1.3. Valoración o diagnóstico

Entendemos la valoración o diagnóstico como “*un espacio descriptivo que implica una interpretación, una globalización y una síntesis de datos, con una propuesta final que sea susceptible de ser llevada a cabo*” (González, Guasch y Ponce, en Gónzález, Medina y de la Torre, 1995: 283).

Consiste, por lo tanto, en identificar, delimitar y definir cuál es la situación problema, o problema potencial, sobre el que vamos a incidir. De forma más detallada podemos decir que un diagnóstico consistirá en:

- Identificar, definir y valorar cuáles son los elementos que caracterizan una determinada situación o caso.
- Determinar las causas de esa situación y/o los factores mantenedores de la misma.
- Intentar comprender y explicar los *procesos causales*.

En definitiva, un diagnóstico es una descripción y explicación de una situación o caso. El diagnóstico nos debe permitir formular un pronóstico de la evolución de la situación o caso en base al cual deberemos decidir la necesidad o no necesidad de la intervención.

Finalmente, si decidimos intervenir, la valoración o diagnóstico realizado nos permitirá formular las *hipótesis de intervención*, a las cuales nos referiremos seguidamente.

#### 2.3.1.4. Formulación de las hipótesis de intervención

Podríamos definir las hipótesis de intervención como aquellas propuestas iniciales de acción útiles para el diseño de las líneas básicas del programa. Su función hacia el programa sería la equivalente a la función de las hipótesis diagnósticas hacia la exploración, es decir, orientar, guiar y dotar de racionalidad a la tarea, en ese caso, al diseño de la intervención. En ellas deben aparecer claramente los focos prioritarios de la intervención, especificando que incidiendo sobre esos focos se podrá modificar u optimizar la situación valorada o diagnosticada, aunque todo ello debe ser pensado o redactado en *condicional* ya que nos estamos moviendo todavía en el plano hipotético.

Si bien las hipótesis de intervención, también llamada *de trabajo*, deben formularse a partir de la valoración o diagnóstico, éstas pueden tener como base o fundamento el conocimiento teórico de un hecho, la experiencia sobre el desarrollo de este hecho, o bien únicamente la información obtenida durante esa evaluación inicial. De acuerdo con ello tendremos tres tipos de hipótesis (González, Guasch y Ponce, en González, Medina y de la Torre, 1995: 284):

- *Hipótesis basadas en las teorías*: remiten a aspectos básicos del funcionamiento individual y colectivo.
- *Hipótesis basadas en la experiencia*: surgen de un conocimiento basado en la repetición de hechos o constantes que se observan.
- *Hipótesis basadas en la recogida de datos o en la observación*: fenómenos que no se explican por un proceso lógico (aquí cabe matizar: que no encuentran explicación en la teoría o en la ex-

perencia), pero que se hacen evidentes al recoger datos sistemáticamente.

### 2.3.2. *Diseño de la acción educativa*

El punto de partida para el diseño del programa vendrá dado, necesariamente, por las hipótesis de intervención, de las cuales deberían desprenderse el o los objetivos generales. Aquí nos encontramos ya con un primer problema: la diferenciación entre *finés* y *objetivos*.

Los fines suponen el máximo grado de abstracción a la hora de definir lo que se quiere conseguir. Los fines entroncan directamente con la concepción antropológica y axiológica del marco socio-político y cultural en el que vamos a desarrollar la acción. En el ámbito de la desadaptación social, los fines coinciden, deben coincidir, con los fines de la educación ordinaria: formar personas; sin embargo, en el ámbito que nos ocupa, esa formación debe pasar por caminos diferentes, porque las condiciones, circunstancias y puntos de partida de los sujetos y grupos son también diferentes. El primer paso, por lo tanto, es establecer unos objetivos –que en este caso serán “genuinos” del ámbito de la desadaptación– que nos sirvan de “peldaños” o “puentes” para llegar a los fines.

En definitiva, todo el diseño del programa, no sólo el establecimiento de los objetivos (esto es sólo el comienzo) es una forma de guiar y facilitar la llegada a los fines.

Al igual que en la educación formal, también en el ámbito de la desadaptación social podemos encontrarnos con el dilema de a qué elementos de la programación hay que darles más importancia. Es ampliamente conocido que los modelos didácticos tecnológicos otorgan el papel preponderante a los objetivos, supeditando todo lo demás a su consecución; por su parte, los modelos didácticos procesuales, abiertos o no finalizados, tienden a dar más importancia a las actividades que se van desarrollando a lo largo del proceso; en estos modelos, la calidad del proceso es más importante que la consecución de resultados. Pensamos que una postura integradora de ambos modelos es la solución más inteligente en ambos casos, es decir, en la educación formal y en la no formal. Es preciso establecer objetivos, es importante alcanzarlos, pero ello no está reñido con la riqueza del proceso que hay que seguir para conseguirlos. Así pues, desde nuestro punto de vista, los objetivos y el “paquete” formado por las estrategias, técnicas y actividades deben ser los elementos nucleares de la programación didáctica en el ámbito de la desadaptación social; los contenidos, si bien en la escuela tienen un papel central y constituyen otro elemento nuclear del curriculum, en el campo que nos ocupa pa-

san a un segundo o tercer plano (obviamente las actividades se realizan sobre contenidos, pero éstos están tan incardinados en los objetivos, incluso en la redacción de los propios objetivos, que explicitarlos nos parece redundante).

Vamos a referirnos a continuación a los diversos elementos de la programación didáctica en el ámbito de la desadaptación social.

### 2.3.2.1. Objetivos

Diversos autores han tratado el tema de los objetivos (y también los fines) en el ámbito de la marginación y la desadaptación social. Queremos mencionar al respecto a Zabalza (1983), a Gendreau y Andrews (1990), a Ayerbe (1995), entre otros. Todos ellos coinciden en la necesidad de establecer objetivos para dotar de racionalidad al proceso didáctico y dar sentido a los procesos formativos de los individuos, pero también nos hablan de la dificultad de establecerlos y diferenciarlos de los fines, del desacuerdo respecto a qué tipo de objetivos (generales, específicos, operativos, terminales, procesuales, expresivos, etc.), del desacuerdo, a qué elemento hay que referirlos o priorizarlos (sujeto, familia, entorno, etc.; o actitudes, habilidades, necesidades, etc.), etc. Por su parte, Gendreau y Andrews (1990) nos habla del peligro de la inhibición de los profesionales ante la inestabilidad axiológica de la sociedad actual.

En efecto, las dificultades pueden conducir a que la acción didáctica en el ámbito que nos ocupa pueda llegar a reducirse a la enseñanza de unas técnicas o conductas adaptadas que sirvan al sujeto para evitar el conflicto, pero que no lleguen a lo más importante: el *cambio*, pero no sólo el cambio conductual puntual, que ya es mucho, sino el cambio actitudinal. Es decir, no hemos de conformarnos con un cambio de forma, sino que hemos de buscar un cambio de fondo en la persona, el grupo o la comunidad. En definitiva, no solamente un cambio en el *saber* y en el *hacer*, sino en el *ser*, especialmente.

Vamos a aportar a continuación nuestra visión del tema de los objetivos que, como se verá, se encuentra en la línea ya descrita de las nuevas formas de intervención derivadas del aún inconcluso debate "What Works".

Ya hemos dicho que, a nuestro juicio, los fines de la acción educativa con sujetos, grupos y poblaciones desadaptadas deben ser los mismos que los de la educación ordinaria. Lo que sí tiene o debe tener ya un carácter diferencial son los objetivos; pero queremos matizar que este carácter diferencial lo tendrán respecto a los de la educación ordinaria, pero no necesariamente respecto a otras situaciones de desadaptación. En éstas el carácter diferencial vendrá dado, básicamente,

por las acciones o situaciones que se diseñen para conseguir esos objetivos. Por ejemplo: prácticamente en todos los casos de adolescentes que presentan conducta delictiva el objetivo debería ser “favorecer el ajuste social o la normalización del sujeto” o “reducir la incidencia de la conducta delictiva como paso previo para su ajuste y reinserción social”. Ahora bien, los itinerarios para llegar a esos objetivos pueden ser muy diversos: todo dependerá de las características del individuo, de su circunstancia actual, de las peculiaridades de su proceso de socialización, etc., aspectos todos ellos que habrán sido descubiertos y definidos en el proceso de exploración y valoración o diagnóstico. Ya sabemos que una misma manifestación conflictiva puede tener procesos causales y factores mantenedores actuales muy distintos. Lo mismo cabe decir de situaciones de riesgo social: el objetivo común debe ser la prevención de la evolución negativa de la situación, pero en cada caso se deberán abordar aspectos diferenciales, mediante acciones también diferenciales, para prevenir un mismo problema.

En el contexto educativo formal ha habido siempre una gran preocupación por clasificar los objetivos, distinguir sus diversas modalidades, etc. En el contexto no formal se ha tendido a “copiar” lo que iba sucediendo en las escuelas y parece que la tipología de objetivos que más ha calado es la propia del *modelo didáctico tecnológico*: objetivos generales, específicos y operativos, aunque la mayoría de los profesionales se quedan en los específicos dada la imposibilidad (y absurdidad) de redactar objetivos operativos en el campo que nos ocupa (a no ser que se trate de un programa conductista para conseguir un cambio conductual muy concreto). Pensamos que un planteamiento de tipo tecnológico a la hora de redactar los objetivos entra en contradicción con la misma conceptualización del sujeto desadaptado como una entidad global en interacción con el medio y, también, con la conceptualización de la acción educativa como una actuación integral personalizada y contextualizada. Por otra parte, un planteamiento de objetivos de este tipo debería llevar aparejado un diseño de actividades muy estructuradas, en donde se trabajaran unos contenidos muy delimitados y concretos que permitieran posteriormente controlar el grado de consecución de los objetivos específicos u operativos predeterminados; en cambio, casi nunca es así, ya que las actividades en las que pretendidamente se trabajan tales objetivos son, generalmente, muy globales, poco estructuradas o sistematizadas y no referidas a ningún contenido en concreto.

Nosotros, desde nuestro planteamiento de la intervención educativa con desadaptados sociales, apostamos, en general, por un diseño de *objetivos expresivos o experienciales* al modo como los describe Eisner (1985): “*un objetivo expresivo describe un encuentro: identifica la situación en la que el niño ha de trabajar, el problema al que ha*

de enfrentarse, la tarea en que se ha de implicar, pero no especifica qué es lo que ha de aprender a partir de y como consecuencia de ese encuentro, situación, problema o tarea” (citado por Zabalza, 1983: 108).

Aunque, en principio, tal definición pueda transmitir una sensación de vaguedad respecto a la conceptualización de los objetivos y de poca sistematicidad en la tarea del profesional, ello no es así. El hecho de que el profesional plantee objetivos expresivos o *encuentros* o situaciones al destinatario de la intervención, no significa en ningún momento que tal profesional no sea consciente de todo aquello que quiere conseguir (por lo tanto, objetivos) en cada una de las situaciones que él provoca o plantea. En todo caso, él deja abierta la posibilidad de la divergencia de itinerarios y de resultados idiosincráticos. Visto así, un objetivo expresivo constituye un generador de experiencias vitales diversas, donde cada uno se implica personalmente y de donde cada uno puede extraer aprendizajes diferentes (Schubert, 1986; Zabalza, 1983).

En los nuevos modelos de intervención venimos observando una tendencia mixta, en la cual el planteamiento tecnológico, propio de los procesos cerrados y finalizados, y el planteamiento experiencial, propio de los procesos abiertos y no finalizados, se complementan armoniosamente desde posiciones no excluyentes. Ya hemos dicho que el elemento nuclear de la intervención de tales modelos son las habilidades cognitivas que conforman la *inteligencia social*, junto a aspectos actitudinales muy concretos y de conocimiento del sistema social, también muy concreto como veremos. Paralelamente a la incidencia sistemática y estructurada en dichas habilidades (en las actitudes y en el conocimiento a que nos referimos la intervención tiene un grado de estructuración mucho menor) se establecen procesos mucho más flexibles de intervención en los cuales se presta atención a la faceta socio-familiar, escolar o laboral y de ocio del sujeto (lo que Denman, 1988, denomina el *curriculum compensatorio*). Estos otros procesos están diseñados a partir de situaciones poco estructuradas, abiertas y vitales en el seno de las cuales se facilita la transferencia y generalización de esas habilidades aprendidas en “situación de laboratorio” a contextos experienciales reales. De ahí viene la importancia de no olvidar toda esta otra vertiente de los nuevos modelos de intervención, ya que de la calidad de la misma dependerá el grado de consecución de los objetivos referidos a las habilidades cognitivas. En consecuencia, para el diseño de los objetivos referidos a habilidades se tiende a adoptar un planteamiento tecnológico que permite estructurar mucho más la acción didáctica con la intención de provocar aprendizajes concretos, específicos y fácilmente evaluables, mientras que para el resto de temas a tratar se utiliza un planteamiento de objetivos abierto en diversos grados.

Queremos recordar que, en el seno de los nuevos modelos de intervención, es absolutamente normal encontrarnos con una duplicidad de programas y de profesionales. Lo primero, en el sentido de que la incidencia sobre las habilidades cognitivas (y, cuando la hay, sobre las actitudes concretas referidas a la propia problemática y sobre el conocimiento del sistema social) viene diseñada en un programa diferenciado (de aplicación corta e intensiva) del programa en el que vienen recogidos todos los otros temas (familia, ocio, trabajo...). Lo segundo, la duplicidad de profesionales, en el sentido de que son profesionales distintos los que aplican sendos programas. El éxito de la intervención de uno y otro programa está en la coordinación.

En definitiva, pensamos que los modelos tradicionales entran en una contradicción interna cuando trabajan con situaciones poco estructuradas y sistematizadas y, en cambio, dicen que redactan objetivos generales, específicos y operativos. Esta contradicción se subsanaría si partieran de un planteamiento de objetivos experienciales, donde eso que ellos llaman objetivos generales y específicos pasarían a ser los propósitos que se plantea el profesional en cada uno de esos *encuentros* que describen los objetivos experienciales. Por su parte, consideramos a los modelos actuales derivados del debate "What Works" mucho más coherentes, en el sentido de que hablan de objetivos generales y específicos sólo cuando trabajan en situaciones altamente estructuradas y controladas.

Además de la tipología de formulación de los objetivos, otro tema importante referente a los objetivos es el "target" adecuado para ellos. La postura más usual o tradicional en el ámbito de la desadaptación social ha sido muy bien ilustrada por Amorós (1993) y su equipo de investigación (del cual formamos parte en su día) y por Ponce (1994). Según estos autores, los objetivos deben referirse a lo que ellos denominan *ámbitos* y *áreas*.

Amorós y su equipo llevaron a cabo un análisis exhaustivo y pormenorizado de todos los objetivos que redactaban los DAM en sus PEI. Una vez analizados y ordenados por categorías surgió la siguiente clasificación de objetivos:

### 1. *Ámbito del menor*

#### 1.1. Área individual

- A. Objetivos referentes al conocimiento y valoración de sí mismo
- B. Objetivos referentes a la autonomía y responsabilidad
- C. Objetivos referentes a los hábitos de salud e higiene
- D. Objetivos referentes a la relación del menor con el profesional (ellos nos hablan del DAM, ya que su estudio está referido a este profesional)

## 1.2. Área del menor y la familia

## 1.3. Área del menor y el entorno

- A. Objetivos referentes a aspectos generales
- B. Objetivos referentes al medio social
- C. Objetivos referentes al medio escolar
- D. Objetivos referentes al medio laboral

## 2. *Ámbito de la familia*

## 3. *Ámbito del entorno*

Más acorde con las nuevas formas de intervención, nosotros estamos trabajando actualmente con otra clasificación de objetivos;<sup>1</sup> así, por lo tanto, los “targets” que identificamos son, como ya hemos avanzado en párrafos anteriores, los siguientes:

- actitudes
- conocimientos
- habilidades

Observemos que ello es congruente con lo dicho sobre los procesos formativos; estos procesos buscan el cambio en tres ámbitos:

- en el ser
- en el saber
- en el hacer

Cuando se tiene una actitud favorable hacia el cambio, se sabe en qué consiste el cambio y se dominan las habilidades necesarias para ese cambio, el cambio formativo es posible. Conocimiento, habilidad y motivación son los requisitos del cambio, de ahí viene la necesidad de incidir directamente en ellos. Por descontado, estos “targets” están referidos a las áreas que contemplaba Amorós (1993), entre otras. Son “targets” interáreas o transversales. En el caso de que diseñemos un programa para un solo individuo la clasificación de objetivos respondería al siguiente esquema:

- actitudes hacia:
  - la propia desadaptación o conflictividad
  - la escuela

1. Pueden encontrarse ejemplos de esta formulación de objetivos en los programas *El Pensamiento Prosocial* de Ross, Fabiano, Garrido y Gómez, y *El Programa para el Cambio*, de Guasch. Ver citas completas en la bibliografía.

- la familia
  - el grupo de iguales
  - las normas sociales
  - las instituciones
  - etc.
- conocimientos sobre:
    - las razones de la propia desadaptación o conflictividad
    - las consecuencias de la misma, tanto sobre el propio sujeto como sobre su entorno social
    - las normas sociales
    - las instituciones sociales
    - los recursos sociales
    - los mecanismos de control social que se activan ante casos de conflictividad social
    - la situación y problemática de la propia familia
    - la evolución histórica de la propia persona y la propia familia
    - etc.
  - habilidades para:
    - hacer frente a la propia situación
    - hacer frente a la situación familiar
    - evitar el conflicto
    - establecer relaciones interpersonales positivas
    - tomar decisiones
    - percibir e interpretar correctamente los hechos y situaciones
    - desenvolverse autónomamente en la vida cotidiana
    - desenvolverse en el mundo laboral
    - etc.

Hasta aquí hemos hablado de formulación de objetivos en los programas educativos dirigidos a las situaciones y casos de desadaptación social ya manifiesta. Vamos a referirnos a continuación a los objetivos que aparecen en los programas educativos destinados a las situaciones y casos de riesgo social, programas que además de tratar la situación de riesgo en sí misma buscan prevenir las posibles desadaptaciones que el riesgo puede originar. Estos programas se centran en los casos de maltrato físico y emocional y de abandono físico y emocional. Obsérvese que tales programas abordan, cuando van dirigidos al niño, el tema del posible déficit de habilidades cognitivas como consecuencia del “peculiar” proceso de socialización que está sufriendo y, cuando van dirigidos a los padres y/u otras figuras fami-

liares, abordan el tema de las habilidades cognitivas que precisan para corregir su conducta hacia los hijos.

Los programas educativos dirigidos a los padres establecen como “targets” prioritarios los siguientes (de Paúl Ochotorena y Arruabarrena, 1996)<sup>2</sup>:

- autocontrol
- disciplina y castigo
- resolución de conflictos
- respuestas ante la conducta infantil
- habilidades de comunicación
- cuidado físico infantil
- desarrollo evolutivo infantil
- habilidades sociales

Los programas a los que nos estamos refiriendo pueden aplicarse a grupos reducidos de padres que asisten varios días por semana a centros específicos, o bien a parejas (*tratamiento diádico*) y a padres o madres individualmente en el centro o en el propio domicilio.

En el listado de objetivos observamos niveles de concreción variables; todos ellos responden a la necesidad de concretar las finalidades siguientes: la corrección de las situaciones de maltrato y abandono, la minimización de los efectos de estas situaciones en los niños que las padecen y la prevención de situaciones de desadaptación social como consecuencia de estas situaciones. Son, además, objetivos centrados en los conocimientos y en las habilidades, prioritariamente, si bien algunos de ellos hacen referencia a las actitudes. Vemos, también, que tanto los conocimientos como las habilidades están focalizados en la problemática en cuestión y, por lo tanto, provienen de un diagnóstico diferencial e individual. En consecuencia, tales programas hoy en día guardan un gran paralelismo con los nuevos programas educativos destinados a las situaciones de desadaptación manifiesta ya descritos.

#### 2.3.2.2. Estrategias, técnicas y actividades

Ya comentamos en apartados anteriores que el enfoque de intervención más comúnmente desarrollado en el ámbito de la desadaptación social ha sido el derivado de los planteamientos de Carl Rogers (1980, 1984) y de (1982). La *Relación de Ayuda* es la denominación

2. Pueden encontrarse ejemplos de programación en el texto de estos autores *Manual de Maltrato Infantil*.

que adquiere tal enfoque. Éste aparece ampliamente descrito y documentado en la investigación de Amorós (1993) y su equipo: cabe decir que si bien esta investigación se realizó sobre los profesionales de Medio Abierto, también en Centros y Residencias está arraigado este enfoque. Esta forma de intervención se caracteriza más por el tipo de estrategias, técnicas y actividades que utiliza y pone en marcha que por el tipo de objetivos que plantea.

Ponce (1994) describe la estrategia general de intervención según Carkhuff (veremos que la autora nos habla del menor, en referencia al menor de edad penal; no obstante, la *Relación de Ayuda* es aplicable a toda la población):

- Primera fase: a través de la autoexploración y de las respuestas del educador, el menor viene a conocer dónde se encuentra dentro del medio que le rodea, al mismo tiempo que a tener un conocimiento más comprensivo y profundo de su propia existencia. El educador ha de establecer una relación con el menor que le facilite su autoexploración.
- Segunda fase: el educador irá poniendo juntos los diversos datos que van surgiendo de la autoexploración del menor, de manera que éste vaya viendo la relación de unos con otros y comprenda así la raíz de su propio problema: personalización. La autoexploración del menor no debe confundirse con su autocomprensión. No basta con que el menor haya examinado con exactitud dónde se encuentra en su mundo y en sus diversas áreas de personalidad, sino que es necesario también comprender dónde se encuentra en relación con dónde quiere o necesita estar dentro de ese mismo mundo.
- Tercera fase: el educador apoyará (iniciación) la acción del menor, el cual tendrá que establecer los pasos convenientes y graduados (acción) para alcanzar el objetivo final.

Es, en definitiva, una estrategia basada en la relación personal entre el profesional y el sujeto que busca facilitar la autocomprensión y ayudar al cambio. Es una estrategia de acompañamiento donde, al inicio, el papel del profesional tiene un gran peso o presencia, mientras que al final la acción corresponde al sujeto, dedicándose el profesional a ser un simple apoyo o punto de referencia.

En la misma línea, Amorós (1993) detalla cuáles son los roles del profesional y del sujeto en cada una de estas fases, al tiempo que describe las técnicas de intervención más apropiadas en cada una de ellas. Veamos cuáles son los roles:

### **Fase inicial.**

Rol del profesional:

- motivación del menor, la familia y el entorno
- conocimiento del menor, la familia y el entorno
- evaluación del PEI
- implantación del plan de trabajo

Rol del sujeto:

- colaboración
- conocimiento de su realidad

### **Fase intermedia:**

Rol del profesional:

- aumentar el nivel de comprensión y conseguir la estabilidad del proceso de intervención
- establecer los períodos o momentos de la evaluación formativa
- reforzar el nivel de colaboración del menor, la familia y el entorno

Rol del sujeto:

- responsabilización

### **Fase final:**

Rol del profesional:

- preparar la despedida
- información del final del proceso
- captar la vivencia del menor ante el fin del proceso
- prever la continuidad o derivación a los recursos normalizados o especializados
- evaluación sumativa o de resultados

Rol del sujeto:

- autonomía e integración social.

Todos estos roles o funciones vienen vehiculizados por unas técnicas (aunque Amorós también las denomina estrategias y habilidades; este autor sitúa en el mismo bloque las estrategias, las técnicas y las habilidades del profesional, sin distinguir unas de otras, lo cual a nuestro juicio conduce al lector a cierta confusión; nosotros hemos intentado diferenciar estos términos y, como se ve, hemos denominado estrategia general –también podría llamarse metodología– a lo que acabamos de describir, y hemos denominado técnicas a lo que viene a continuación, si bien entre ellas hay algunas que son netamente habilidades, no técnicas).

### **Técnicas de la fase inicial:**

de relación directa:

- entrevista

- captación (de la atención de las personas destinatarias de la acción)
  - escucha
  - observación
  - empatía
  - confianza
  - aceptación (del sujeto tal como es)
  - concreción
  - utilización de refuerzos
- de relación indirecta:
- la utilización de recursos

### **Técnicas de la fase intermedia:**

- de relación directa:
- entrevista
  - autocrítica (a utilizar por el sujeto de la intervención)
  - observación
  - escucha
  - empatía
  - confianza
  - aceptación
  - confrontación (según Carkhuff y Berenson, 1967, citados por Amorós, 1993: 127, es “*un desafío lanzado al sujeto para que movilice sus recursos y haga un paso más hacia un reconocimiento más profundo de aquello que es, o que emprenda una acción constructiva*”)
  - refuerzos
- de relación indirecta:
- participación en actividades educativas

### **Técnicas de la fase final:**

- de relación directa:
- autorrefuerzo (a utilizar por el sujeto de la intervención)
  - inyección de perspectivas
  - entrevista
  - empatía
  - aceptación
  - confrontación
- de relación indirecta:
- búsqueda de recursos educativos
  - continuar participando en los recursos educativos

Con lo descrito hasta aquí, vemos la importancia que adquiere la relación personal entre el sujeto y el profesional; sin una relación per-

sonal positiva, basada en el respeto y la confianza, es imposible llevar a cabo una acción educativa como la que plantea la *Relación de Ayuda*. Vemos también, que este tipo de intervención lo lleva a cabo el mismo profesional, en este caso el educador en medio abierto (anteriormente DAM), que recibe el encargo institucional de ejecutar una medida judicial. Ya hemos comentado en apartados anteriores los problemas que pueden derivarse de esta situación.

Comentamos esto porque es en la puesta en marcha de las estrategias, técnicas y actividades programadas donde se materializa o hace posible la relación profesional-sujeto. Ahora bien, en los nuevos modelos de intervención educativa en el campo de la desadaptación social, ya dijimos que no hay coincidencia entre el profesional ejecutor del mandato judicial –cuando lo hay– y el ejecutor del programa educativo. En estos casos, el ejecutor del mandato es quien, por supuesto, controla, pero también ayuda (pensemos en los “probation officers”). A fin de llevar a cabo esta ayuda, pone en acción una estrategia general similar a la descrita por Amorós, así como las técnicas, y precisa, también, de la habilidad de la empatía, entre otras muchas. Hasta aquí podríamos encontrar escasas diferencias entre la *Relación de Ayuda* y los más modernos modelos de intervención. La gran diferencia la encontramos cuando entran en escena profesionales especializados que aplican programas educativos específicos (como el *Curriculum Correctional* de Denman, 1988, o el *Programa para el Cambio* de Guasch, 1998, documento inédito), paralelamente y en colaboración con el trabajo de ayuda y seguimiento que realiza el profesional ejecutor de la medida judicial (o cuando no hay tal medida, el tutor, el educador, el trabajador social, etc.).

Veamos ahora las técnicas que se utilizan en los programas educativos de los nuevos modelos de intervención, así como las actividades que tienen como escenario.

Para empezar hemos de decir que son programa *multimodales*: utilizan una mezcla y selección de técnicas conductistas y cognitivistas, aunque para algún propósito determinado pueden utilizar técnicas sistémicas o las propias de la *Relación de Ayuda*. Las técnicas aparecen claramente diferenciadas en función del área que se trabaje (conocimientos, actitudes o habilidades).

### Técnicas y actividades para trabajar los valores y las actitudes:

\* *técnicas*:

- presentación de dilemas morales (apropiados para los valores)
- “role-playing” (ídem)

- ejercicios de “lápiz y papel” (ídem; ver propuestas de ejercicios en McGuire y Priestley, 1985)
- crítica racional (apropiado para el cambio de actitudes; ver McGuire y Priestley, 1985; Denman, 1988; y Guasch, 1991, 1996).
- persuasión racional (ídem)
- provocación de disonancias cognoscitivas (ídem)

\* *actividades:*

- debates (para la presentación de dilemas)
- diálogos (para la crítica, persuasión y provocación de disonancias)
- “role-playing” (es en sí mismo una actividad, además de una técnica)
- ejercicios de “lápiz y papel” (ídem)

### Técnicas y actividades para trabajar las habilidades:

\* *técnicas:*

- “role-playing” (apropiado para las habilidades sociales)
- “role-reversal” (ídem)
- modelaje (ídem)
- ejercicios de “lápiz y papel” (apropiados para las habilidades cognitivas de RPI; ver propuestas en McGuire y Priestley, 1985)
- resolución oral de problemas (ídem)
- parar el pensamiento (apropiado para autocontrol; ver McGuire y Priestley, 1985)
- autoinstrucciones (ídem)

\* *actividades:*

- todas esas técnicas pueden considerarse también actividades que se realizan en grupo, aunque las referidas a las habilidades cognitivas y al autocontrol también admiten la aplicación individual.

### Técnicas y actividades para trabajar los conocimientos:

\* *técnicas:*

- proporción de información
- incitar a la búsqueda de información

\* *actividades:*

- charlas
- asesoramiento individual o grupal

Esta clasificación está pensada para intervenciones educativas individuales o grupales, bien sea a título preventivo (por ejemplo, en las situaciones de maltrato y abandono) o a título correctivo. Cabe decir, no obstante, que en las situaciones de riesgo social se utilizan también muchas de las técnicas propias de la *Relación de Ayuda* (mostrar empatía, entrevista, escucha, aceptación, confrontación, utilización de los recursos de la comunidad, etc.) y de la psicoterapia (ésta se utiliza para tratar los daños psicológicos y emocionales derivados del maltrato y abandono que pueden contribuir negativamente al desarrollo de la personalidad: fobias, sentimientos de culpabilidad, miedo, ansiedad, depresión, tendencias suicidas, sentimientos de pérdida y aflicción, indefensión aprendida, etc.).

Con los padres de niños en situación de riesgo social se ponen en marcha un conjunto de estrategias con la intención de favorecer su implicación en la intervención educativa destinada a sus hijos y, así, poder trabajar mejor sobre los objetivos, mencionados ya anteriormente, destinados a estos padres. De Paul y Arruabarrena (1996) recogemos las aportaciones de diversos autores en referencia a las estrategias y procedimientos que pueden utilizarse para trabajar con los padres de niños internados en Residencias:

- Debe esperarse que los padres se conviertan en miembros cada vez más presentes y activos en la vida del centro, siendo personas con derechos y obligaciones hacia sus hijos y no meros visitantes.
- Hacer posible que los padres adquieran responsabilidades en la atención de sus hijos y en la vida del centro.
- Permitir que los padres permanezcan en los centros interactuando con sus propios hijos y con otros menores.
- Los padres pueden verse expuestos a modelos adecuados de atención e interacción con sus hijos al observar a los responsables de la atención directa al niño.
- Incluir a los padres en la planificación de las decisiones relativas a sus hijos y a la vida del grupo.
- Incluir a los padres en proyectos especiales del centro.
- El personal responsable de la atención directa al niño en el centro puede colaborar en las visitas a los domicilios de los menores con el coordinador del caso del departamento que adopta la medida.

- Para los padres con más dificultades para participar activamente, tanto por falta de motivación como por enfermedad o por encontrarse demasiado distantes geográficamente, es necesario que el centro adopte una postura activa, tratando, por ejemplo, de ponerse en contacto con ellos telefónicamente.
- Generar grupos de autoayuda entre los propios padres que tienen hijos en centros.
- Utilizar a los grupos de padres para el desarrollo de habilidades que les capaciten para entender y educar de forma más adecuada a sus hijos.
- La implicación de los padres debe ser negociada y acordada, y debe formar parte de una serie de compromisos realizados simultáneamente con la aprobación del internamiento.

### 2.3.2.3. Recursos

Los recursos o medios siempre han jugado un papel relevante e insustituible en la práctica educativa, desde los más tradicionales a los más modernos, tanto si nos movemos en los contextos educativos formales como en los no formales. Ahora bien, en estos últimos, el tipo de recursos y su utilización adquiere componentes diferenciales respecto a los recursos utilizados en la escuela. No ocurre lo mismo en cuanto a sus funciones y su significación que, a nuestro entender, no difieren demasiado de las funciones y la significación de los recursos del contexto formal.

Podríamos definir los recursos o medios como aquellos elementos del programa que posibilitan la realización de las actividades y la consecución de los objetivos mediante el establecimiento de una relación interactiva entre el sujeto y su entorno y la movilización de todas sus dimensiones personales.

Zabalza (1983) otorga a los medios las siguientes funciones:

1. Función innovadora: ya que cada vez que se introduce un medio nuevo, o se utiliza uno tradicional de manera diferente, se generan cambios importantes en la instrucción.
2. Función motivadora: porque el medio, por su propia naturaleza, acerca el aprendizaje a la vida al tiempo que lo refuerza.
3. Función estructuradora de la realidad: ya que son mediadores del encuentro del alumno con la realidad, es decir, la traducen, la hacen accesible, al tiempo que seleccionan datos del entorno.
4. Función configuradora: porque configuran las relaciones que el alumno mantiene con los conocimientos a adquirir, condicionando la actividad mental que el alumno vaya a desarrollar.

5. Función solicitadora y operativa: ya que facilitan y organizan las experiencias de enseñanza-aprendizaje.
6. Función formativa global: por que pueden transmitir valores educativos y culturales.

González, Guasch y Ponce (1995), refiriéndose específicamente a los recursos en el ámbito de la desadaptación social, les atribuyen una función más: “*Función facilitadora de la relación: el recursos aumenta la confianza del sujeto en su entorno por estar inserto en la realidad próxima, favoreciendo los procesos de socialización necesarios para conseguir determinados objetivos*” (pág. 286).

Es complicado establecer una clasificación de recursos o medios en el ámbito de la desadaptación social debido a su multivariiedad, a su multifuncionalidad, y a que no están claros los criterios para clasificarlos y diferenciarlos. En un intento de establecer una tipología de recursos o medios podríamos marcar los siguientes grandes tipos:

- *Ordinarios*: aquellos recursos que están al servicio de toda la población; también se les denomina recursos *normalizados* (ver González, Guasch y Ponce, 1995). El INEM, los Centros Cívicos, los polideportivos y los hospitales de la Seguridad Social, por ejemplo, son recursos ordinarios o normalizados.
- *Especializados*: aquellos que se dirigen únicamente a sectores de población con problemática y necesidades específicas. Los Centros Abiertos, las Escuelas-Taller, los Centros Residenciales, los servicios de acogimiento y adopción y las unidades o centros de desintoxicación, por ejemplo, son recursos especializados.

Si observamos los ejemplos puestos anteriormente, veremos que, en general, cuando se hace la distinción entre recursos ordinarios y especializados nos estamos refiriendo a los recursos que ofrece la comunidad. No obstante, hay otros recursos –los humanos y los técnicos– donde esta distinción se hace más forzada o no es tan usual. Así, por lo tanto, otra clasificación o tipología de recursos sería la siguiente:

- *Sociocomunitarios*: serían aquellos recursos que ofrece el propio medio social en que se desenvuelve el sujeto. Aquí cabrían todos los equipamientos comunitarios de tipo cultural, de ocio, deportivos, socio-asistenciales, sanitarios, laborales o pre-laborales. Si establecemos un “cruce” con la tipología anterior nos encontramos con los recursos *sociocomunitarios ordinarios* (los Centros Cívicos, por ejemplo) y con los recursos *sociocomuni-*

*tarios especializados* (un Centro Residencial para infancia en riesgo social).

- *Humanos*: todos los profesionales que en algún momento ofrecen un servicio o desarrollan una intervención destinada a la comunidad, a un grupo o a un individuo, pueden ser considerados como recursos humanos. Así, un educador de un Centro Residencial, un Delegado Judicial o un monitor de un taller juvenil son recursos *humanos especializados*, mientras que un animador sociocultural es un recurso *humano ordinario*.
- *Técnicos*: son los instrumentos y materiales que los profesionales utilizan para llevar a cabo su tarea (cintas de vídeo, programas de ordenador, libros, escalas o protocolos de observación, cuestionarios, tests, etc.). En este tipo de recursos, el carácter de ordinario y de especializado vendrá dado por el contexto en que se utilice, por quien los utilice y por los destinatarios de la intervención, no por el recurso en sí. No obstante cabría señalar algunas excepciones referidas a aquellos materiales didácticos diseñados expresamente para individuos y grupos con problemáticas específicas (estamos pensando, especialmente, en los cuestionarios, las escalas y los ejercicios de “lápiz y papel” que se utilizan en los programas cognitivos dirigidos a grupos que presentan conflictividad social).

En los nuevos programas de intervención, los recursos técnicos adquieren una relevancia especial, dado el tipo de actividades predominantes en los mismos. Sin embargo, ello no significa que los recursos humanos y sociocomunitarios pasen a un segundo plano en importancia. Al contrario, son recursos imprescindibles si queremos facilitar la generalización y la transferencia de todas las habilidades aprendidas en el programa. En todo caso, los recursos sociocomunitarios y humanos pasarían a formar parte de lo que Denman (1988) denomina el *currículum compensatorio*. Por el contrario, en las formas usuales o tradicionales de intervención son los recursos sociocomunitarios los que tienen un papel relevante y, en algunos casos, tienen el carácter de exclusivos. En los modelos derivados de la *Relación de Ayuda* el recurso por excelencia es el propio profesional.

#### 2.3.2.4. Evaluación

Hablar de evaluación en el campo educativo es un tema complicado que muchas veces genera reticencias y suspicacias. Es muy fácil

aceptar que hay que evaluar al alumno o al sujeto de la intervención, pero cuando se habla de evaluación de centros, de programas, de profesionales o de medios y recursos la aceptación ya no es tan fácil, aunque pueda entenderse su necesidad.

La escuela está mucho más habituada a ser evaluada en todos esos sentidos; la práctica evaluativa tiene ahí mayor arraigo, aunque no por ello los centros y profesionales se sienten más cómodos ante los procesos de evaluación. En cambio, en el contexto educativo no-formal la práctica evaluativa tiene escasa tradición, a menos que sea para determinar su rentabilidad económica o política, máxime cuando las intervenciones educativas provienen de organismos oficiales o están subvencionadas por ellos. El hecho de que la evaluación venga ordenada “desde arriba”, crea recelos y desconfianzas hacia las motivaciones y los objetivos de la misma y, en consecuencia, ello frena la colaboración o la buena disposición de los profesionales hacia tal práctica.

La falta de formación en materia evaluativa es, también, un freno importante a la implantación de esta actividad en el ámbito educativo que nos ocupa. “[...] *el no saber cómo abordar tal tarea: qué evaluar, cuándo evaluar, quién debe evaluar, a quién evaluar, con qué objetivos, con qué medios, qué indicadores usar, etc. Además, el hecho de que los resultados de las acciones educativas en el ámbito social sean casi siempre a largo plazo, no facilita el encuentro de diseños adecuados de evaluación*” (González, Guasch y Ponce, 1995: 299).

La evaluación es una pieza clave en toda intervención educativa de calidad. En la definición de evaluación que nos ofrecen Gimeno y Pérez (1992:338) se aprecia perfectamente esa amplitud de objetivos o de campos objeto de la evaluación a los que hemos aludido anteriormente: “*Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, de profesores, de programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación*”.

Pero la evaluación no adquiere su plena significación si no se utilizan sus resultados para tomar una serie de decisiones en un marco o contexto educativo determinado. “*La evaluación es un proceso contextualizado en el que se utilizan diferentes procedimientos y estrategias en orden a obtener información para mejorar los resultados, tomar decisiones o introducir modificaciones*” (de la Torre, 1993: 202). Es decir, ya no se trata únicamente de medir los resultados obtenidos por el sujeto una vez finalizada la intervención educativa, sino de obtener toda la información del proceso seguido con el fin de determinar su valor y, así, posibilitar su modificación u optimización. Es

precisamente en este punto donde convergen la evaluación y la investigación educativa: la toma de decisiones, el cambio, la innovación para la mejora u optimización de la práctica.

En definitiva, todos los elementos que entran en juego en la intervención educativa son evaluables. En este sentido, Stufflebeam (1989) nos habla de la necesidad de evaluar el contexto en el que se realiza la acción, el diseño de la acción, el proceso de implementación de la acción y los resultados de la misma. El concepto de evaluación que mejor encaja en este planteamiento es el de *investigación evaluativa* o, lo que es lo mismo, evaluación de programas.

De la Orden (1985, citado por Arnal, del Rincón y Latorre, 1992: 213) define la evaluación de programas como “*el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo*”. Por su parte, Martín (1988: 64) dice que “*la evaluación es el único medio que posee un grupo para comprender su trayectoria, para situarse respecto a los objetivos fijados y para reconsiderar con realismo tanto estos objetivos como los medios que emplea o que, hasta el momento, ha utilizado*”.

A la hora de comprender los procesos evaluativos en el contexto educativo no formal hemos de formularnos las siguientes preguntas (Roselló, 1990):

- ¿Quién quiere que la evaluación se realice?
- ¿Qué razones tiene para descartarla?
- ¿Quién quiere la información que la evaluación originará?
- ¿Qué razones tiene para querer dicha información?

Es evidente que no es lo mismo que la evaluación la quieran los propios profesionales que han diseñado y aplicado el programa educativo, o que la quieran sus superiores o la institución subvencionadora. Las lecturas de los resultados no serán las mismas, como tampoco lo serían ya el propio diseño de la evaluación o los indicadores de éxito o fracaso de la intervención. La contraposición de intereses entre los profesionales y la Administración o la entidad gestora se hace patente en este tema; de ahí la importancia de saber en todo momento quién es quién y qué busca cada cual.

Dejemos los aspectos políticos de la evaluación a un lado y centrémonos en aspectos más técnicos del tema.

Para una eficacia de la acción hemos de apostar por una *evaluación integral y comprensiva* que abarque todos los elementos susceptibles de evaluación y todas las modalidades de evaluación. En este sentido podemos hablar también de una *evaluación iluminativa*, de carácter heurístico. Diversos autores han abordado ampliamente el tema de la evaluación y de sus modalidades (véase Zabalza, 1983,

1990; Benedito, 1982; Rosales, 1990; Alvira, 1991; de la Torre, 1993; Eisner, 1985, entre otros; y en el ámbito de la educación social véase Ayerbe, 1995; Froufe y Sánchez, 1994; Úcar, 1997; Ander-Egg, 1990; entre otros). Hagamos un muy breve repaso mencionando estas distintas modalidades:

1. Según el momento en que se produce la evaluación:
  - evaluación inicial o diagnóstica
  - evaluación continua
  - evaluación final
2. Según el objetivo o intencionalidad:
  - evaluación formativa o del proceso
  - evaluación sumativa o de los resultados
  - evaluación del impacto
  - evaluación diferida
3. Según el tipo de descripción de la información obtenida:
  - evaluación cualitativa
  - evaluación cuantitativa
4. Según la referencia que vayamos a utilizar:
  - evaluación criterial
  - evaluación normativa
5. Según el sujeto evaluador:
  - autoevaluación
  - heteroevaluación

Es evidente que una evaluación integral y comprensiva o *multi-modal* como la que estamos describiendo cumple un conjunto de funciones muy variadas. Froufe y Sánchez (1994: 112 y ss.) las han descrito de la siguiente manera:

1. *Función perfectiva*: el perfeccionamiento se concreta en la mejora de todos los elementos que definen el diseño y el proceso del programa de intervención. Aumenta la eficacia interna del programa, relacionando el proceso con los resultados. Mejora la calidad de los resultados y, por tanto, los logros cualitativos de la intervención.
2. *Función formativa*: la evaluación controla la calidad y la eficacia de todas las fases del programa. Las observaciones que vamos realizando, los sucesos del día a día y los resultados que

empiezan a apuntar, nos pueden obligar a modificar el funcionamiento, la metodología y toda la estructura del programa, o crear otro nuevo.

3. *Función orientadora*: nos permite conocer y controlar todas las variables que intervienen en los programas. Sirven de punto referencial para la valoración de las metas conseguidas. Mejora el conocimiento de los elementos del programa, en todos sus niveles y vertientes, mediante la retroalimentación.
4. *Función ecológica*: redefine con criterios válidos la población, objeto de intervención. Analiza la interacción persona-ambiente, con el fin de proporcionar la intervención profesional aconsejable.
5. *Función identificativa*: los resultados conseguidos en los programas identifican los procesos, los contextos, los niveles de ejecución, los ámbitos de aplicación, el territorio y los colectivos que participan en la acción.
6. *Función predictiva*: el conocimiento del contexto y de las necesidades dentro del territorio de aplicación del programa nos permite pronosticar o predecir con ciertas garantías de éxito la viabilidad del mismo según los recursos disponibles. Relacionando las necesidades con los recursos que tenemos para satisfacerlas, podemos vislumbrar o tal vez intuir el recorrido práctico del programa.
7. *Función ética*: se debe garantizar el acceso a los beneficios del programa a todos los individuos de la población destinataria del mismo. Se contará con el consentimiento informado de los participantes o de las personas que sean responsables. Se tendrá en cuenta la confidencialidad y las expectativas tanto del organismo o fundación que financia la evaluación como de las personas que reciben directamente la intervención.
8. *Función homogeneizadora*: en el sentido de que la evaluación intenta equilibrar todos los esfuerzos de los participantes hacia unos objetivos comunes.

Las técnicas e instrumentos de evaluación más comúnmente utilizados en los contextos educativos no-formales son los siguientes (éste es igualmente un tema ampliamente abordado por la mayoría de los autores mencionados anteriormente, por lo tanto, nos limitaremos únicamente a ofrecer un listado de los mismos):

- observación
  - asistemática o no estructurada
  - sistemática o estructurada
  - no participante
  - participante
- cuestionarios
  - cerrados
  - abiertos
  - mixtos
- escalas
- entrevistas
  - estructuradas
  - semiestructuradas
  - abiertas
- informes sociales
- reuniones de grupo
- análisis de documentos
- triangulación
  - metodológica
  - de las fuentes
  - de evaluadores
  - temporal
  - espacial

Refiriéndonos específicamente al ámbito de la desadaptación social, debemos admitir que la progresiva profesionalización de sus agentes, consecuencia de la aparición de titulaciones universitarias específicas, está trayendo consigo una mayor conciencia de la necesidad de evaluar las intervenciones educativas. La tendencia a trabajar en equipos y a intervenir por programas facilita la tarea, aunque no debemos negar que el nivel de “urgencia” con que a menudo es preciso actuar en este campo continúa siendo un serio obstáculo a la integración generalizada de la práctica evaluativa e investigadora en la tarea diaria de los profesionales.

En nuestro ámbito geográfico es de destacar la importancia que tradicionalmente se le ha concedido al tema de la evaluación entre el colectivo de los DAM. Su esfuerzo aparece bien documentado en el

estudio de Amorós (1993) y colaboradores, aunque hay que admitir que se observa un claro desequilibrio entre los esfuerzos y medios destinados a la evaluación del contexto y del sujeto en comparación con los destinados a la evaluación de los programas educativos. Fuera de nuestro ámbito geográfico la situación no presenta excesivas diferencias. Únicamente cabe mencionar que en el seno del debate “What Works” la investigación evaluativa o evaluación de programas está a la orden del día (véase McGuire, 1995).

### 3. ACCIONES Y SERVICIOS EN LOS DISTINTOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

El estudio de la infancia y adolescencia en situación de riesgo social o en situación de conflicto social, así como la legislación al respecto, nos lleva a analizar cómo la sociedad, a través de sus instituciones, se organiza para poder intervenir.

Como ya apuntamos en el apartado 2.1, la intervención educativa en la infancia y adolescencia con dificultades sociales se estructura en torno a tres grandes ámbitos de intervención:

- *La acción social.* La intervención educativa en la infancia y adolescencia que presenta una situación de desamparo, abandono y maltrato depende de aquellos organismos que, a nivel autonómico o local, tengan competencias en esta materia. En este apartado analizaremos los servicios sociales de atención primaria y de atención especializada para la infancia y adolescencia ya que son los recursos sociales que desarrollan programas de intervención en estas situaciones.
- *La acción escolar.* La actuación desde el ámbito educativo en lo que hace referencia a aquellos niños/jóvenes que presentan una situación de fracaso escolar pasa por optar por una escuela integradora, de forma que se consiga una escuela para todos. Para ello la administración educativa lleva a cabo diferentes acciones (programas de garantía social, unidades de adaptación del currículum, etc.) con el fin de proporcionar a la escuela mecanismos que puedan generar procesos que ayuden a conseguir la integración social y escolar de todos los alumnos.

- *La acción jurídica.* La intervención educativa respecto a los jóvenes en conflicto social se estructura y se controla desde la acción jurídica, desde la justicia juvenil. Dentro de este ámbito expondremos los programas que actualmente se están llevando a cabo para exigir la responsabilidad de las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o las leyes penales especiales.

A continuación desarrollamos cada uno de estos ámbitos, pero antes queremos dejar constancia de que haremos un mayor hincapié en nuestra realidad más próxima: la Comunidad Autónoma de Cataluña. En Cataluña todo lo referente a los menores ha experimentado una evolución mucho más rápida que en el resto del Estado. Emerge una conciencia de la problemática que envuelve a los menores, así como una concepción de ellos como sujetos con responsabilidades. De esta manera se intentan ofrecer los medios y recursos más adecuados en el tratamiento que cada conflicto pueda generar. A raíz del traspaso de competencias (Decreto 1292/1981 de traspaso de competencias de los Servicios del Estado en materia de Protección de Menores), asumidas por la Dirección General de Protección y Tutela de Menores, se trazan unas líneas y unos objetivos a seguir que van configurando su estructura y organización y que van modificándola a medida que surgen nuevas necesidades.

Evidentemente es responsabilidad de los poderes públicos potenciar iniciativas de carácter social para que muchas de las situaciones que afectan a nuestros niños y adolescentes encuentren una respuesta rápida y próxima; pero cada vez más, como veremos a lo largo del desarrollo de este apartado, se cuenta con la colaboración de la iniciativa privada, sin ánimo de lucro, en la prestación de estos servicios.

### 3.1 Desde la acción social

Para atender las necesidades de la infancia con problemas familiares y sociales durante el período franquista sólo había en España dos modos posibles: estos niños podían permanecer simplemente en sus casas con ayudas de la beneficencia, en un número muy limitado de casos, o ingresar en una residencia (Casas, 1993).

En los últimos años, a partir de la Constitución de 1978 se ha evolucionado “desde la concepción de la atención y cuidado de los niños y jóvenes como una “prestación discrecional” de carácter benéfico-paternalista hacia la consideración de una “prestación de derecho” reconocida a todos los individuos” (Ferrandis y otros, 1993: 17). Esta nueva concepción, como indican los autores, ha supuesto:

- La regulación de los servicios sociales y la diferenciación de competencias en las distintas administraciones.
- La priorización del campo de la prevención sobre la intervención
- La creación de unas redes de atención primaria y secundaria diferenciadas y coordinadas entre sí.
- El control de las actuaciones por parte del Ministerio Fiscal en los casos en que así se requiera.
- Al respecto se ha apuntado, por ejemplo, que *“hemos pasado desde intervenciones de corte estrictamente asistencial donde el pivote de la intervención era el niño y que reflejaban modelos unitarios, a intervenciones donde el eje de la intervención ya es la familia y la comunidad”* (Sánchez, 1993: 374).

La preocupación por la infancia, sus necesidades y la mejora de sus condiciones de vida tienen un papel de primera línea en el ámbito de la Administración Local por ser éste el entorno más cercano en el que se desarrolla la vida de los más pequeños. En este sentido, va emergiendo en nuestro país, prioritariamente desde la iniciativa municipal, el diseño y la planificación de servicios englobados en “Programas Municipales de Atención a la Infancia”.

El objetivo es claro: conseguir el reconocimiento de la infancia como un sector de población con necesidades e intereses propios diferenciados del mundo de los adultos. Para ello se hace necesario llevar a cabo una actuación coordinada y global en los diferentes ámbitos que configuran la vida de los pequeños: ámbito familiar, ámbito educativo, ámbito de la salud, ámbito del tiempo libre, ámbito del medio urbano, etc.

Hay que distinguir en estos recursos sociales de atención a la infancia y adolescencia dos niveles fundamentales:

- Atención primaria, en la que se realizan programas de prevención, orientación, información y asistencia primaria (programas dirigidos a la familia del menor, programas dirigidos a la comunidad en relación con el menor, etc.)
- Atención especializada, creación de servicios especializados a nivel de infancia y juventud (centros residenciales, acogimientos familiares, etc.)

### 3.1.1 Servicios Sociales de Atención Primaria

Los servicios de atención primaria constituyen el punto de acceso inmediato, el sistema de servicios sociales más próximos al usuario.

Según la Ley 4/1994, de 20 de abril, de descentralización, de desconcentración y de coordinación del sistema catalán de servicios sociales (DOGC de 29-4-1994. N° 1890): *Los servicios sociales de atención primaria llevan a cabo funciones de información, orientación y asesoramiento a los usuarios y de detección y prevención de situaciones de riesgo social, formulan propuestas de derivación a los servicios sociales de atención especializada, aplican tratamientos de apoyo a personas, familias y grupos y gestionan los servicios de atención domiciliaria.*

Suponen un proceso de intervención globalizada y dirigida al conjunto de la población, cuya finalidad, en el grupo de población que nos ocupa, es apoyar los procesos ordinarios de socialización del niño, utilizando recursos normalizados.

En el ámbito de la infancia y adolescencia, son criterios de intervención de la atención primaria:

1. *La sensibilización y educación social de la población sobre las problemáticas de sus niños y adolescentes*, y apoyo a los profesionales e instituciones del sector que tengan contacto con niños con problemas –escuelas, institutos, centros de tiempo libre, guarderías, etc.–, colaborando y elaborando, si es necesario, programas educativos especiales.
2. *Se parte de considerar la intervención con los menores desde una perspectiva global.* Ha de haber una coordinación de todas las variables de intervención primaria –educación, salud, medio ambiente, servicios sociales– como respuesta integral y global a las necesidades de la población infantil. Convocatorias de ayudas, becas o apoyo a la escolarización, proyectos de ocio y tiempo libre, etc.
3. *Atención al núcleo familiar natural del niño*, para garantizar unas relaciones estables en el sí de la familia, recursos de ayuda a la familia, así como orientación y asesoramiento. El destinatario de la actuación es la unidad familiar en su conjunto, en vez del niño considerado individualmente. Se han de estimular y apoyar los canales socio-afectivos por los que el niño circula a partir de un dispositivo primario de servicios sociales que enriquezcan y apoyen el proceso de desarrollo del menor en su contexto socio-familiar.

En relación al segundo criterio, se ha de considerar la intervención con los menores desde una perspectiva global. Es muy importante la existencia de comisiones de coordinación de una zona deter-

minada, constituidas por los diferentes servicios de atención a la infancia. Aunque los equipos de cada uno de los servicios tienen estilos organizativos y dinámicas diferentes, se debe articular la manera más útil y ágil de prestar la ayuda necesaria a los niños y niñas que se encuentran en situación de riesgo social que dificulta o impide su crecimiento.

En este sentido apuntamos como ejemplo la experiencia de la Comunidad de Madrid a través del *Programa de apoyo escolar para la protección de la infancia*. Se parte de la idea de que mejorar la atención de los niños y niñas que viven en la comunidad no sólo es necesario sino posible, si las instituciones que tienen responsabilidad sobre la infancia trabajan juntas. Este programa de apoyo escolar para la protección de la infancia se está llevando a cabo en todos los municipios de Madrid y se desarrolla en las siguientes fases (Varona, 1994):

- *Iniciación*: una vez acordado con los ayuntamientos la realización del programa, se mantienen reuniones informativas con todos los equipos que tienen alguna responsabilidad sobre la atención a la infancia (servicios sociales, centros de salud, equipos psicopedagógicos, etc.). Es el primer momento de informar y sensibilizar, a la vez que se establecen los cauces de comunicación.
- *Implantación*: se produce la intervención directa en los centros educativos. Se realiza la exposición y debate sobre la importancia en la detección precoz, de las situaciones de riesgo social, ...
- *Seguimiento*: para asegurar la atención de todos los niños en situación de riesgo que se sigan detectando a través de la escuela.
- *Generalización*: se entiende que el programa está consolidado en la zona.

En relación al tercer criterio de intervención, la atención al núcleo familiar natural del niño, hemos de decir que desde los centros de servicios sociales se han iniciado ya programas de atención a la familia e infancia que pretenden conseguir los siguientes objetivos (Heras, 1991):

1. Apoyar a los distintos núcleos de convivencia del menor (familia, escuela, barrio), para que cumplan adecuadamente su función socializadora. Se ha de priorizar el núcleo familiar.
2. Crear y/o desarrollar los servicios necesarios para cubrir los niveles óptimos de prevención y tratamiento familiar en cada una de las zonas donde se pongan en marcha los Programas.

3. Buscar la responsabilidad colectiva sobre los niños, vinculando a los ciudadanos en las respuestas de necesidades del menor.
4. Crear los mecanismos de coordinación necesarios con las áreas de la política general de Bienestar Social, en cuanto a la atención a la infancia.

Es prioritario el trabajo con la familia y el niño, porque en las primeras edades las actuaciones tienen un alto contenido preventivo. Por tanto es preciso potenciar todas las capacidades de respuesta de la familia para que el menor permanezca en ella y así evitar la institucionalización y la salida del menor del medio donde vive.

Al respecto queremos comentar una modalidad de trabajo con las familias que es poco conocida en nuestro país, pero que está ampliamente implantada en los Países Escandinavos:

*“Se trata de familias que reciben una breve formación específica para ser capaces de dar apoyo personal a otras familias que tienen problemas sociales no muy graves (pero de riesgo). Para ello se establece un contrato, a través de los servicios sociales, por el que una determinada familia biológica recibirá el apoyo esporádico de otra familia cuando lo necesita, incluido el cuidado del hijo o hijos” (Casas, 1995a: 8).*

Tomamos como ejemplo el programa de familias de apoyo del Ayuntamiento de Gotéborg (City of Gotéborg, 1994), que para su implementación siguen estos pasos:

1. Captación de familias de apoyo a través de la prensa o de contactos personales.
2. Encuentro informativo personal.
3. Visita de un profesional de los servicios sociales a la familia que se ofrece como familia de apoyo.
4. Realización de un curso introductorio de formación.
5. Selección de la familia biológica que encaje con las posibilidades de la familia de apoyo.
6. Concertación de una entrevista de ambas familias, sin el hijo/os, en el despacho de un profesional de los servicios sociales y en su presencia, habiéndose aclarado previamente que en esa entrevista no se tomarán decisiones.
7. Visita de la familia biológica a la familia de apoyo, con el hijo/os, sin el profesional.
8. Formalización del contrato, como máximo dos meses después de la primera visita.
9. Cuatro veces al año se facilitarían encuentros de familias de apoyo y biológicas, generalmente incluyendo alguna charla.

10. Las familias de apoyo cuentan a su vez con apoyo de los servicios sociales siempre que lo requieran.
11. El hecho de necesitar una familia de apoyo es revisado sistemáticamente por los profesionales de servicios sociales, como mínimo dos veces al año.

Estos programas tienen resultados muy positivos en los países que se aplican, ya que las familias aceptan la relación de ayuda sin sentirse inferiores, como una relación de ayuda entre iguales, intercambiando experiencias y conocimientos, y colaborando con un objetivo común en beneficio de los niños.

Otro de los recursos utilizados desde los servicios sociales de atención primaria son los centros diurnos, que tienen como objetivo central y prioritario *“ofrecer una alternativa educativa real, eficaz y válida para los jóvenes que quedan al margen del sistema escolar”* (Mena, 1992: 102).

Nos estamos refiriendo a los centros abiertos. A través del siguiente cuadro presentamos este tipo de centros:

<b>CENTROS ABIERTOS</b>	
<b>DEFINICIÓN</b>	Son servicios diurnos que realizan una tarea preventiva, fuera del horario escolar, que dan apoyo, estimulan y potencian la estructuración y el desarrollo de la personalidad, la socialización, la adquisición de aprendizajes básicos y el tiempo libre, y compensan las deficiencias socioeducativas de las personas atendidas
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Desarrollo personal y la integración social</li> <li>*Prevenir y evitar las situaciones de riesgo</li> <li>*Compensar déficits socioeducativos</li> <li>*Adquisición de aprendizajes</li> </ul>
<b>FUNCIONES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Acogimiento y convivencia</li> <li>*Atención individual y en grupo</li> <li>*Derivación e integración en recursos normalizados de la comunidad</li> <li>*Coordinación con atención primaria para el trabajo familiar</li> </ul>
<b>DESTINATARIOS</b>	Niños y adolescentes hasta 16 años, prioritariamente aquellos que están en situación de riesgo
<b>PERSONAL</b>	Dispondrán como mínimo de un profesional titular en pedagogía, psicología, psicopedagogía, trabajo social o educación social, el cual ejercerá las funciones de director/coordinador. Además, según el número de usuarios, dispondrán de educadores sociales y/o monitores de tiempo libre. Podrán disponer de otros colaboradores, los cuales pueden tener carácter voluntario

Analizados los programas (de atención a la familia e infancia) y recursos (centros abiertos) de los servicios sociales de atención primaria, pasamos a continuación a describir el proceder de los equipos de servicios sociales. En la intervención que llevan a cabo se pueden observar tres grandes fases (Inglés y otros, 1991; Casero, 1994):

1. *Detección.* Se trata de percibir si un menor se encuentra en una situación que, en un principio, se considera inadecuada. Se ha de analizar como intervienen los agentes de socialización en el proceso educativo del menor, como interactúan entre ellos y con el niño:
  - se debe analizar si los padres son referentes adecuados para los menores, si cubren sus necesidades básicas, tanto materiales como afectivas;
  - qué valor ocupa la educación del menor en la familia, qué actitudes tienen hacia la institución escolar;
  - que dinámica mantiene el menor en la familia, en la escuela y con sus iguales.

La elaboración del diagnóstico determinará la elaboración de la propuesta de trabajo, que debe reflejarse en un proyecto de intervención socio-educativa.

2. *Intervención.* En esta segunda fase se desarrolla el trabajo directo con el menor, que tendrá una duración y un grado de complejidad diferente en cada caso, en función de las circunstancias del caso. Para llevar a cabo el proyecto de intervención es preciso la coordinación y trabajo con la institución escolar, maestros, con el entorno familiar y comunitario, etc.
3. *Derivación.* Puede ser que con esta intervención sea suficiente o que, por el contrario, sea necesaria la aplicación de medidas cada vez más específicas y especializadas, y por tanto con proyectos más complejos que apartarán negativamente al menor de su entorno familiar y comunitario.

Las primeras intervenciones (prevención, detección e intervención), están previstas para los servicios sociales de atención primaria, y en función de la gravedad y dificultad que presenta el caso se deriva a los servicios especializados.

### 3.1.2 *Servicios Sociales de Atención Especializada*

Los servicios sociales de atención especializada se consideran un nivel de atención específica dirigida al diagnóstico, tratamiento y

apoyo. Pero, aunque un caso se derive a un nivel especializado, el usuario sigue en el territorio y por tanto la vinculación a los servicios de atención primaria continua (a través del seguimiento, información, asesoramiento, etc.). La intervención especializada pasa a ser una ayuda complementaria, tanto para el usuario con problemas como para los servicios sociales de atención primaria.

Por esta razón, es muy importante que haya una buena coordinación entre los servicios sociales de atención primaria y los especializados: *“la coordinación no es algo abstracto, es un objetivo dinámico que vamos construyendo caso a caso, situación a situación, momento a momento”* (Pedreira, 1993: 307).

La colaboración entre los servicios de atención primaria y especializados en los programas para la detección y orientación diagnóstica, en las primeras fases del problema, evitaría que los casos llegasen a los servicios especializados en estados tan graves y tan cronificados, en este sentido la intervención precoz es fundamental.

A continuación presentamos diferentes servicios sociales de atención especializada, que intentan dar respuesta a las situaciones que presentan algunos niños y jóvenes:

- Servicios de atención a la infancia y adolescencia
- Servicios de centros
- Servicios de integración familiar
- Servicios de adopción
- Servicios para menores inmigrantes

### 3.1.2.1 Servicios de atención a la infancia y adolescencia

Como ya hemos apuntado anteriormente, a través de los Servicios Sociales de Atención Primaria (SSAP) se inicia todo el proceso de intervención en las situaciones de riesgo social en la infancia y adolescencia dentro del entorno familiar y social. Pero en el caso de que el plan de trabajo establecido por el SSAP no consiga los objetivos mínimos establecidos (es necesario informar a la familia de la valoración que hacen los profesionales de la situación familiar y de la necesidad de la derivación a un equipo especializado, es importante conseguir la aceptación de esta derivación por parte de la familia), se han de derivar a unos equipos especializados, en Cataluña los Equipos de Atención a la Infancia y Adolescencia en alto riesgo social (EAIA).

Se pueden considerar de alto riesgo los siguientes casos:

1. Cuando es necesario crear un recurso alternativo al núcleo parental

2. La familia se niega a colaborar con el SSAP, no deja intervenir a los profesionales y existe una situación grave para el menor
3. Cuando los menores de una familia padecen malos tratos acentuados y/o continuados de cualquier tipo
4. La complejidad y/o la gravedad de la situación familiar supera o desborda las posibilidades de intervención y/o evaluación de esta situación por parte de los SSAP.

Los EAIA son unos equipos multiprofesionales (constituidos generalmente por un psicólogo, un pedagogo y un asistente social) que se dedican a la atención de este grupo de población y, se responsabilizan de su prevención, estudio y seguimiento, en su ámbito territorial. Se describe el EAIA como *“un servicio de atención secundaria especializada, o de segundo nivel; es decir, siempre interviene a petición de otros profesionales o equipos o bien a instancias jurídico-administrativas”* (Ventosa y Pola, 1996: 90).

Es imprescindible la colaboración y coordinación conjunta SSAP y EAIA. Si el EAIA acepta el caso, mientras dura el estudio el SSAP se queda en un segundo plano, pero en ningún momento se retira o desentiende del trabajo con el núcleo familiar, ya que:

- si el menor permanece en su domicilio será necesario que lleven a término la contención en el medio conjuntamente con el EAIA;
- si el niño es separado de la familia habrá de ayudar a preparar las condiciones indispensables para su retorno, que han de quedar reflejadas en el plan de trabajo.

Cuando se inicia el estudio de un caso el EAIA revisa toda la documentación aportada por los profesionales que lo han derivado y el primer análisis técnico supondrá que entre los profesionales que componen el equipo (en el apartado 5 especificamos de qué profesionales consta el equipo y las funciones que cada uno de ellos lleva a cabo) se realice el diagnóstico de la situación familiar y una exploración del menor, desde la perspectiva de los diferentes profesionales que componen el equipo. *“En la fase de exploración, cada profesional aporta los conocimientos de su disciplina (...) Tanto en la fase de estudio como en el seguimiento es preciso establecer cuál ha de ser el nivel de participación de cada profesional, teniendo en cuenta: problemática del caso, otros profesionales y servicios implicados, el enfoque más adecuado de cara a la familia”* (Mallas, 1994: 238-239).

Una vez se ha llevado a cabo el proceso de estudio se hará la valoración del caso, que llevará a una propuesta<sup>1</sup> en la que se integrarán recomendaciones técnicas específicas de cada uno de los profesionales que hayan intervenido en la evaluación, haciendo especial énfasis en:

- Los aspectos que es necesario trabajar con el menor, que favorezcan el desarrollo de su personalidad, la necesidad de algún tipo de tratamiento.
- Las necesidades y posibilidades educativas en el ámbito escolar y extraescolar.
- Las pautas educativas en la familia.
- Las necesidades y posibilidades sociofamiliares y personales, haciendo especial referencia a las dificultades que se producen y en los recursos y medios que se tendrán que utilizar para paliarlos.

Posteriormente se elaborará un programa de intervención en el que se marcarán los objetivos generales y específicos, y las primeras hipótesis de intervención.

Si hasta ahora hemos hablado del proceso que seguiría un caso ordinario, se dan también situaciones graves, en las que es necesaria una intervención inmediata, hablaríamos entonces de casos urgentes, es decir, aquellas situaciones en que:

- El niño/a ha sido abandonado físicamente por las personas que habitualmente tenían cuidado de él, y no tiene ningún familiar con posibilidades de atenderlo.
- El niño/a que ha sido víctima de maltrato físico o sexual grave por parte de las personas que habitualmente tienen cuidado de él, y cuando no hay ningún familiar que pueda hacerse cargo.
- Cuando hay un mandato judicial.

El EAIA recibe estos casos por derivación de los SSAP, pero también puede que le lleguen desde un hospital, de otros servicios de bienestar social, de los cuerpos de seguridad del Estado o de Fiscalía. La intervención por parte del EAIA permitirá constatar si la situación de

1. Propuestas que se pueden hacer:

- atención en la propia familia, mediante ayudas de apoyo psico-social, personal o económico por parte de la Administración. Es la primera de las medidas a considerar, ya que siempre que sea posible, las necesidades del individuo han de ser satisfechas donde vive y crece, y entre los que vive y crece, teniendo en cuenta su bienestar;
- acogimiento simple en familia, o en un centro;
- acogimiento familiar preadoptivo;
- cualquier otra medida, de carácter asistencial, educativo o terapéutico.

urgencia requiere un internamiento urgente en un centro o bien se puede reconducir la situación hacia una intervención ordinaria, una vez se ha realizado una primera intervención.

### 3.1.2.2 Servicios de centros

El acogimiento de un niño o joven en un centro o institución, es una medida de protección consistente en ingresar al niño o joven en una institución pública o colaboradora adecuada a sus características, con la finalidad de recibir la atención y la educación necesarias.

En general podemos considerar que un centro es *“el lugar donde se pueden atender las necesidades del niño en aquellos casos en que la familia no puede o no está capacitada para hacerlo o cuando es preciso proteger al niño/a, de alguna forma de abandono, malos tratos o explotación, o cuando está en peligro su integridad física, psíquica o moral. Por eso, mayoritariamente, los centros tenderán a reproducir las condiciones de vida ordinaria”* (Departament de Benestar Social, 1995c: 11).

Los niños o jóvenes que ingresan en un centro o institución lo hacen por padecer alguna de las siguientes situaciones:

- Un situación de desamparo, a causa del incumplimiento o inadecuado ejercicio de los deberes de protección por parte de los padres o representantes legales.
- Cuando los que tienen la patria potestad sobre los niños o jóvenes se ven impedidos para atenderlos, bien por enfermedad o bien por otras causas graves, y cuando así lo acuerda la entidad administrativa correspondiente y el juez, en los casos que legalmente proceda.

Durante muchos años los internados han sido prácticamente la única respuesta social a la desprotección de la infancia y adolescencia, pero actualmente sólo se lleva a cabo cuando la gravedad de la situación y la imposibilidad de abordarla mediante otros procedimientos exigen separar al niño de su medio para garantizar su desarrollo. En este caso debe garantizarse que el niño/adolescente:

- Lleve una vida lo más normalizada posible, en el sentido de que se le proporcionen experiencias similares a las de cualquier otro niño.
- Se le atienda de modo individualizado.
- Se responda a todas sus necesidades biológicas, afectivas y sociales.

- Se atiendan adecuadamente sus posibles déficits psicopedagógicos.
- Se le ofrezca una relación educativa y cualificada con el adulto.
- Se promuevan relaciones sociales con sus iguales.
- Se respeten sus sentimientos y se potencie su participación en la toma de decisiones que le conciernen.

El pasado reciente de los centros queda muy bien reflejado en las siguientes frases (Lindsay, 1996):

- grandes instituciones;
- largos períodos de internamiento;
- centros distanciados y apartados del resto de la sociedad;
- a los niños o jóvenes con problemas no se les tenían en cuenta sus necesidades como niños o jóvenes, ni se tenía en cuenta su status como parte de la sociedad.

A partir de los años 70 se desarrollan en EEUU un conjunto de investigaciones con una actitud negativa hacia las instituciones, remarcando que la institucionalización sólo se tenía que utilizar como último recurso; en España este movimiento llega después de la instauración de la democracia.

La situación actual es bien diferente, hoy en día los centros residenciales son pequeñas unidades, en las que el niño/joven tiene marcados unos objetivos educativos y un plan definido para el futuro. Pero aunque se ha recorrido un camino importante, también quedan otras cosas en las que avanzar:

- los problemas de comportamiento de los niños y jóvenes, es un tema que necesita de un amplio debate;
- los abusos sexuales está suscitando un problema en las unidades residenciales;
- la coordinación y sesiones de trabajo de los profesionales de los centros, sobre las necesidades educativas de los niños y jóvenes, requiere de un gran esfuerzo de organización por parte del centro;
- las relaciones con los padres, como ellos sienten y viven la experiencia de que sus hijos estén en un centro.

Los centros son organizaciones complejas con una actuación educativa intencional, por lo que ha de haber una planificación, una programación, para conseguir los fines que se propone. En este sentido, se pueden señalar cinco niveles de programación (Panchón, 1993; Ponce, 1994; Departament de Benestar Social, 1995c; Lloret y Montejano, 1996):

- *La programación a largo plazo, el Proyecto Educativo de Centro.* Es una propuesta integral que permite dirigir coherentemente el proceso de intervención educativa de un centro, y recoge los siguientes apartados:
  - Definición del equipamiento (de quién depende, a quién se dirige, qué ofrece)
  - Ubicación y entorno sociocultural (situación y características físicas del edificio, red y potencial de recursos)
  - Línea educativa y objetivos del centro (tendencia educativa del centro, objetivos generales de ámbito pedagógico y de ámbito institucional, ejes para la acción educativa)
  - Tipología y características de la población atendida (número y composición de la población; criterios y condiciones de admisión en el centro, de estancia en el centro, para causar baja en el centro)
  - Definición, características y organización del equipo de trabajadores (número y composición de los profesionales, funciones, colaboradores)
  - Organización de la dinámica interna del centro (ratio educador/niños; sistemas de comunicación, regulación y control; fija las tutorías, tareas cotidianas, estudio, trabajo, dinero de bolsillo, tiempo libre, asambleas, etc.).
  
- *El Reglamento de Régimen Interior.* Es un instrumento de organización y gestión a medio y largo plazo, que de una forma clara y coherente con el Proyecto Educativo del Centro, explica la estructura organizativa del centro y el funcionamiento para regular la convivencia y desarrollar las finalidades y objetivos propuestos. Se contemplan en este documento: los órganos (la estructura y relación entre los diferentes órganos del centro); las funciones asignadas a los diferentes órganos y el conjunto de preceptos, normas, reglas y procedimientos aprobados por el centro.
  
- *La programación a medio plazo del centro o Plan Anual.* Es mucho más detallado que el PEC, es una programación de trabajo que indica objetivos específicos, asignación de tiempos, actuaciones y recursos que se van a emplear para conseguir los objetivos y los responsables de dichas tareas.
  
- *La programación a medio y corto plazo de cada grupo o Programación de Grupo.* Este documento estructura y sistematiza el trabajo concreto y cotidiano de un educador o de varios educa-

dores con un determinado grupo. Así pues, hace referencia a la concreción del currículum de las diferentes actividades o talleres que se hayan previsto poner en práctica durante un período de tiempo determinado (a lo largo de todo el curso, durante un semestre, durante un trimestre, durante una semana, etc.). También se tendrán que concretar los objetivos que se pretenden conseguir (objetivos de actitudes, aptitudes, conocimientos, etc.).

□ *La programación a medio y corto plazo de la actuación con cada niño interno o Proyecto Educativo Individualizado.* El siguiente guión puede ayudar a orientar la elaboración de este proyecto:

- Protocolo de observación: es la primera concreción que se hace para la elaboración del PEI. A través del análisis de la situación, mediante la observación del educador y junto a aspectos significativos que aporten otros profesionales, se constatará la realidad del niño/adolescente.
- Valoración o diagnóstico: es un espacio descriptivo que implica una interpretación, una globalización y una síntesis de datos, con una propuesta final que sea factible de llevarse a cabo.
- Hipótesis de trabajo: hace falta definir los aspectos (aquellas situaciones a través de las cuales se favorece el desarrollo positivo del niño y/o aquellos conflictos del niño y los que, sin ser los suyos propios, inciden sobre él) en los que suponemos que, incidiendo en ellos, se modificaría positivamente la situación problemática.
- Objetivos: los objetivos generales se han de concretar en objetivos más concretos, en formulaciones explícitas que el proceso educativo trata de conseguir en el sujeto. Los objetivos podrán corresponder a su identidad personal (hábitos básicos, autoestima, asunción de normas, conocimiento y vivencia de su situación), a su sociabilidad (sus hábitos de relación, sus relaciones afectivas, su conocimiento de los otros) y a su incorporación social (sus hábitos de desenvolverse en la sociedad, sus sentimientos ante el mundo, su orientación escolar o profesional, su conciencia de derechos y deberes).
- Estrategias: plantean las actuaciones y acciones a seguir para conseguir los objetivos, y por tanto se materializan en las ac-

tuaciones que se llevan a cabo son las acciones encaminadas a incidir en el niño/adolescente, con el fin de posibilitar cambios, tanto en él como en su entorno.

- **Recursos:** son los instrumentos (materiales, de espacio, de personal o de dedicación horaria, económicos, de colaboración con otras instituciones) que el profesional utiliza para conseguir los objetivos. El educador antes de utilizar cualquier recurso tiene que conocer sus posibilidades, potencialidades, usos y aplicaciones.
- **Evaluación:** es una parte integrante de los programas de intervención que tiene como misión principal recoger información sobre el proceso, es decir, comparar la situación inicial y la conseguida después de la aplicación del plan de trabajo, y a su vez optimizarlo. El proceso de intervención en el campo social, es un proceso flexible y dinámico y, por tanto, la evaluación también ha de reunir estas mismas características.

Podemos considerar dos tipos de centros para la atención de aquellos niños y jóvenes que se encuentran en situación de riesgo:

- *Los centros de acogida* dan respuesta inmediata de protección a cualquier menor que esté en situación de alto riesgo y que no pueda, por su interés, continuar con su familia biológica y/o extensa. Este tipo de centros tiene como finalidad hacer un estudio y emitir un diagnóstico de la situación y de las necesidades del menor acogido, con la correspondiente propuesta de medida (regreso a su familia, acogimiento familiar, acogimiento en un centro residencial). Es un servicio residencial que puede ser propio o colaborador de la administración (en el caso de Cataluña Dirección General de Atención al Menor), dotado de un equipo técnico pluridisciplinar (médico, psicólogo, pedagogo y asistente social).
- *Los centros residenciales de acción educativa* son recursos alternativos a la familia que intentan facilitar una respuesta a las necesidades materiales, físicas, afectivas, psíquicas y sociales, procurando un desarrollo global y armonioso de los niños y jóvenes atendidos, encaminándolos hacia la autonomía personal. Se aplica cuando se prevé que el desamparo o la necesidad de separación de la propia familia serán transitorios y cuando no ha sido posible o aconsejable el acogimiento por una persona o familia.

Las tipologías de centros residenciales de acción educativa legisladas actualmente responden a tres criterios (Lázaro, 1997: 70):

*“1. Criterios de edad: centros para primera infancia 0-3 años; centros para niños y preadolescentes 4-12 años; centros para adolescentes 13-16 años; centros para jóvenes 16-18 años.*

*2. Criterios de atención específica más normalizadora: centros verticales de 0-18 años (hogares funcionales).*

*3. Criterios favorecedores de una posterior autonomía: pisos asistidos 16-18 años.*

*Como complemento y recogiendo necesidades específicas, se cuenta con: centros de educación intensiva para menores que no pueden ser atendidos en centros normalizados (mayor contención de 12-18 años) y centro para menores susceptibles de una atención psiquiátrica complementaria (con apoyo psicológico y psiquiátrico integrado al proyecto de centro, de 12-18 años)”.*

Estos centros han de tener presente su carácter temporal y, por tanto, han de poner énfasis en trabajar la vuelta a casa del niño, en los casos que sea posible, o la autonomía personal, o el posible acogimiento por parte de una familia.

La vuelta a casa del niño se produce cuando, por el trabajo de los profesionales del centro y/u otras instituciones, se ha hecho posible que la familia superara los problemas que habían provocado el internamiento del niño o joven. Se han de llevar a cabo acciones encaminadas al desinternamiento y es necesaria la preparación del núcleo receptor desde dos ópticas (Lloret y Montejano, 1996):

- Ayuda, en la medida que sea posible desde el centro, para que la familia original desarrolle o recupere los mecanismos y las habilidades necesarias para asegurar al niño/joven un entorno relacional normalizador.
- Que el niño/joven se vaya incorporando de forma gradual a la dinámica relacional del grupo, para que los profesionales puedan detectar cómo se va llevando a cabo esta acomodación progresiva.

La autonomía, que es otra de las posibilidades que tiene el menor cuando sale del centro, se produce cuando no es posible adoptar ninguna otra alternativa y se da la mayoría de edad del joven. Lógicamente ésta es una situación que habría de ser trabajada y preparada de una forma conjunta entre el educador del centro y el joven, pero la realidad nos constata que este proceso no siempre se produce.

En este sentido queremos apuntar el estudio realizado por Martí y Romero (1996) en el que analizaban la realidad de los jóvenes de 14 a 18 años que se encontraban en centros residenciales de la provincia de Tarragona. Llegaban a la conclusión de que en estas instituciones no existe de manera formal un proceso orientador estructurado encaminado a dar los instrumentos necesarios al adolescente para su desinternamiento, para una independencia e integración social y laboral. Este proceso depende de la buena voluntad y dedicación personal de los educadores. Las autoras proponen que desde el centro se desarrolle un programa socio-laboral dirigido a estos jóvenes, cuyos objetivos serían:

- Proporcionar una orientación laboral que ayude al joven a potenciar sus capacidades para poder desarrollarse en el ámbito profesional.
- Trabajar la autoestima y el equilibrio emocional del menor.
- Potenciar sus capacidades de relación e integración.
- Dotarle de las estrategias e instrumentos necesarios para el correcto y adecuado desarrollo de su persona de forma independiente.
- Promover un programa específico de habilidades sociales para que estos jóvenes, una vez hayan abandonado el centro, puedan integrarse fácilmente en su entorno social.

El tránsito del entorno institucional a la autonomía es difícil, por lo que se tendría que hacer un seguimiento de acompañamiento del menor en este tránsito. En este sentido se han llevado a cabo diferentes iniciativas en el territorio español, como por ejemplo, pisos para jóvenes mayores de 18 años supervisados por educadores que trabajan en este sector, cuya sensibilidad y experiencia a la hora de valorar el pronóstico de estos jóvenes, les ha llevado a hacer estas propuestas. A continuación presentamos brevemente dos iniciativas próximas a nuestra realidad cercana :

- La entidad privada la “Lluna en un cove” se fundó en Tarragona en 1995, en colaboración con la entonces Dirección General de Atención a la Infancia (DGAI) de la Generalitat de Catalunya y lleva a cabo un programa de apoyo a jóvenes mayores de 18 años que han estado en un centro residencial tutelados por la administración. Esta entidad ofrece la posibilidad a 10 jóvenes de vivir en un piso (donde puede permanecer un mínimo de 6 meses y un máximo de 18, en función de su madurez y capacidad de adaptación a la nueva situación), supervisados por unos educadores. El joven se compromete a seguir unas normas y recibe el apoyo de la entidad para que pueda encontrar una vi-

vienda y un lugar de trabajo. Asimismo, se les forma en aspectos como la convivencia, la economía doméstica y otros que les ayuden a adquirir autonomía personal.

- Plan interdepartamental para mayores de 18 años que han estado tutelados por la Dirección General de Atención al Menor de la Generalitat de Catalunya. Se inicia en el año 1993 y surge de la necesidad de buscar soluciones a la problemática que presentan los jóvenes que cuando alcanzan la mayoría de edad salen de los centros residenciales y no tienen una vivienda, ni un lugar de trabajo, ni un apoyo familiar, lo cual impide al joven afrontar su futuro con un mínimo de garantías. Se dirige a aquellos jóvenes que tienen capacidad de convivencia autónoma y se compone de 30 medidas que están distribuidas en ámbitos de intervención y en las que están implicados diferentes departamentos de la administración: ámbito del trabajo, de la vivienda, de formación específica e inserción social y laboral y de apoyo personal. También se pueden acoger a este plan jóvenes atendidos en centros residenciales que han cumplido 16 años con el objetivo de preparar el desinternamiento.

Además de la vuelta a casa o de la autonomía personal, otra de las posibilidades que tienen los menores cuando salen de los centros residenciales de acción educativa es el acogimiento por parte de una familia, medida sobre la que hablaremos en el siguiente punto. Pero antes queremos hacer mención de un estudio que en 1996 llevamos a cabo (Comes y Ponce, 1996) sobre las necesidades percibidas por los directores de centros residenciales de acción educativa de la provincia de Tarragona. En ese momento, la Dirección General de Atención a la Infancia en Tarragona, disponía de 12 centros y a través de cuestionarios y entrevistas a los directores de los centros se evaluaron y valoraron los siguientes aspectos:

- *Recursos humanos*: La formación de los educadores de los centros es muy diversa (pedagogos, psicólogos, asistentes sociales, maestros y educadores sociales), lo que pone en evidencia la indefinición a la hora de buscar el perfil del profesional adecuado. No obstante, en la actual reglamentación se concretan más cuáles han de ser las funciones del educador y se apunta que “*el equipo educativo estará compuesto por personal cualificado con la titulación suficiente de grado medio y con experiencia en educación especializada, mientras no salgan suficientes promociones de la Diplomatura de Educación Social*” (Departamento de Bienestar Social, 1995c: 26). Ante tal situación se ve la necesidad de

un reciclaje y formación continua, concretándose sus necesidades en temas de formación pedagógica y psicológica, señalando prioritariamente los siguientes:

- estrategias de intervención frente a los problemas de conducta que presentan los adolescentes;
  - orientación personal, profesional y vocacional;
  - psicología evolutiva del niño y adolescente;
  - diseño y evaluación de programas educativos individualizados.
- *Recursos materiales*: Los recursos de que disponen los centros son suficientes si se tiene en cuenta que se utilizan prioritariamente los que ofrece la comunidad. Pero actualmente y ante el hecho de que los centros acogen cada vez más jóvenes adolescentes, se ve la necesidad de crear espacios diferenciados para niños y adolescentes y que estos últimos puedan disfrutar de un espacio propio, íntimo y permitir así dinámicas diferentes.
- *Metodología de intervención y planificación de los aspectos educativos*: El trabajo educativo con el menor se hace en base a la formulación de objetivos individualizados, recogidos en el PEI de cada menor, que se evalúan periódicamente. En muchos casos la proporción menor-educador se considera adecuada para trabajos grupales, pero no se considera adecuada cuando se trata de realizar una tarea más individualizada; esto supone que no se pueda trabajar suficientemente de forma individualizada.
- *Relaciones externas*: Se hace necesaria una relación muy estrecha y coordinada entre los centros y las escuelas para elaborar proyectos conjuntamente e intentar evitar el fracaso escolar. También es necesario disponer de recursos destinados al ámbito profesional, entidades, empresas, ... que puedan ofertar y cubrir las necesidades profesionales de los jóvenes entre 16 y 18 años. Es, además, necesaria una mayor relación con la comunidad utilizando todos los recursos existentes y a su vez elaborar proyectos conjuntos centro-comunidad (abrir espacios del centro al barrio –pistas deportivas, piscinas, etc.– y fomentar relaciones de un menor con una determinada familia –salidas de fines de semana, vacaciones, etc.–) y llevar a cabo reuniones de coordinación e información con entidades cívicas y ciudadanas que eviten entre otras cosas la aparición de estereotipos y/o prejuicios hacia estos menores y hacia la institución, y así favorecer una actitud más comprensiva. Se considera también imprescindible una mayor relación con la familia del menor con la

finalidad básica de intercambiar información y a la vez establecer relaciones cordiales que eviten situaciones muy habituales como culpabilizar al educador ante los ojos del niño de su permanencia en el centro y alejamiento de su familia, lo cual dificulta el proceso de intervención educativa con el menor.

### 3.1.2.3 Servicios de integración familiar

Son servicios que tienen como finalidad la integración de los niños y jóvenes en una familia y, por tanto, tienen como objetivo la promoción del acogimiento familiar que se presenta como una alternativa a la institucionalización, ya que siempre será un recurso más normalizador que un centro. Es una medida de carácter transitorio que consiste en confiar de manera temporal la guarda de un menor a una familia o persona que haga posible el desarrollo integral de su personalidad, con un seguimiento, asesoramiento y ayuda por parte de la administración correspondiente (en nuestra Comunidad Autónoma, actualmente la Dirección General de Atención al Menor del Departamento de Justicia de Generalitat de Catalunya).

Aunque ya hace años<sup>2</sup> que se contempla como medida en la legislación de nuestro país, realmente se está potenciando en estos últimos años. A partir de la reforma de los servicios sociales y de la instauración de los ayuntamientos democráticos, algunas comunidades autónomas empezaron a legislar y crear servicios para promocionar el acogimiento familiar.

El acogimiento familiar puede llevarlo a cabo la propia familia extensa (personas que tienen una relación de parentesco por consanguinidad o por afinidad con el menor) o una familia ajena (personas o familias que no tienen ningún tipo de relación de parentesco con el menor).

Hay diferentes tipos de acogimiento en función de las necesidades del niño y de sus propias familias. Básicamente los acogimientos pueden ser: de corta duración, de larga duración, de urgencia, de fines de semana y de vacaciones:

- La duración que se puede prever para los *acogimientos de corta duración* es hasta dos años aproximadamente.
- En los *de larga duración*, debido a la complejidad de la situación familiar en que vive el menor, se hace difícil especificar el tiempo que durará, pero podemos prever que será sobre cuatro años.

2. A partir del año 1948 los Tribunales Tutelares de Menores podían, tanto en sus funciones reformadora como protectora “Colocar al menor bajo la custodia de otra persona, familia o de una sociedad tutelar” (Art. 17. A 3ª), aunque ésta era una medida que prácticamente nunca se aplicaba.

- Los *acogimientos de urgencia* tienen una duración de hasta tres meses.
- El *acogimiento de fines de semana y vacaciones* permiten que, con el compromiso de una familia, el niño pase los días festivos en un ambiente familiar y se alargará por el período de tiempo que se considere beneficioso para el menor.

En los diversos países anglosajones se ha observado que el fuerte ímpetu desarrollado entre 1960 y 1970 para promover la colocación de menores por tiempo indefinido dio lugar en 1980 a la existencia de un gran número de adolescentes que han pasado por 5, 6 o 7 familias a lo largo de los años. Como consecuencia, ha surgido la crítica sobre la inestabilidad de las colocaciones familiares y, como alternativa, se ha acuñado un concepto nuevo: "Permanency Planning" (Malucció, 1986): "*Planificación del caso para la integración estable en una familia*", lo cual requiere un cambio sobre la práctica de la protección de menores y sobre la organización de los equipos.

En este sentido, hemos de señalar dos programas que se han llevado a cabo para intentar paliar esta situación. En primer lugar un programa de formación para familias acogedoras que coeditaron en 1994 la Dirección General de Protección Jurídica del Menor del Ministerio de Asuntos Sociales y la Dirección General de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León y, en segundo lugar, el programa de acoplamiento del menor a la familia acogedora, que lleva a cabo el servicio de acogimiento de cada administración autonómica, o servicios de acogimiento que colaboran con dicha administración.<sup>3</sup>

3. En diversos lugares de España hay equipos especializados en la selección y supervisión de las familias de acogida. Las Instituciones Colaboradoras de Integración Familiar (ICIF) son entidades sin ánimo de lucro, constituidas legalmente, que desarrollan las siguientes funciones:

- Estudio, valoración y preparación de familias que han solicitado el acogimiento familiar de un niño.
- Búsqueda de familias acogedoras para los menores propuestos.
- Acoplamiento del menor en la familia acogedora mediante el equipo especializado.
- Seguimiento posterior del menor de acuerdo con las directrices del organismo competente.
- Formación de las familias acogedoras candidatas.
- Promoción del acogimiento.

Por ejemplo, el *Centre d' Acolliments Familiars Sant Josep*. Este es un servicio, en convenio con la Dirección General de Atención al Menor de la Generalitat de Catalunya, formado por un grupo de profesionales (asistente social, terapeuta familiar, psicólogo y pedagogo), cuyo ámbito territorial de actuación son las comarcas de Tarragona, que lleva a cabo el asesoramiento y apoyo a las familias de acogida a lo largo de todo el proceso mediante la relación personal, sesiones formativas e informativas, etc.

## □ Programa de formación para familias acogedoras

Se parte de la idea de que las familias, antes de hacerse responsables de un acogimiento, necesitan formación específica, a pesar de que ya hayan demostrado que son competentes para educar y atender a sus propios hijos. El primer programa de formación dirigido a preparar a los acogedores fue introducido en Inglaterra en 1979 (Amorós, Fuertes y Roca, 1994). La *National Foster Care Association* puso en marcha un proyecto para adaptar y difundir el material de "Parenting Plus", un programa originario de los Estados Unidos. Este programa tuvo un gran impacto y con el transcurso de los años nació un nuevo programa de formación de familias: *The Challenge of Foster Care*.

Ante la necesidad de elaborar un plan de formación para las familias acogedoras, la Dirección General de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Castilla-León solicitó y llevó a cabo la traducción del programa. Se eligió este material porque era un material experimentado durante años y que abordaba, a través de sesiones, el orden cronológico de la acogida con sus respectivos problemas y dificultades, empezando por el momento en que el niño llega por primera vez al hogar de acogida y terminando en el momento en que lo abandona. Por otro lado, consideraba los distintos puntos de vista, emociones, necesidades y temores de todos los implicados en el proceso de seguimiento. A partir de este programa se elaboró un programa original que recogía los aspectos del acogimiento que eran más cercanos a nuestras necesidades y características culturales, pero partiendo de la filosofía del programa *The Challenge of Foster Care*.

El resultado es el *Programa para la formación de familias acogedoras* que se desarrolla a través de 8 sesiones, de una duración de 2 horas a 2 horas y media cada una, secuenciadas de manera semejante a las fases en que evoluciona el acogimiento. En cada una de ellas se abordan los aspectos más relevantes de la fase y se tiene en cuenta la perspectiva y papel de todos los implicados (familia de acogida, niño o adolescente, técnicos y familia biológica):

- *Sesión 1: Diferentes principios, diferentes finales.* Se da un vistazo a los diferentes principios y finales que pueden tener los acogimientos y a algunas de las tareas que las familias de acogida tienen que llevar a cabo a lo largo del proceso.
- *Sesión 2: Iniciando el camino.* Se trata de ayudar a los participantes a apreciar cómo se sienten y piensan en el momento en que el niño/adolescente es admitido en protección y debe ser acogido. Es un momento de dificultades para todos: el niño, sus padres, la familia de acogida, el profesional.

- *Sesión 3: Comprendiendo al otro.* Esta sesión presta atención a algunos de los retos a los que se enfrentan los padres acogedores una vez que admiten acoger al niño o adolescente en su casa: el de comprenderle y aceptarle a él y a su familia y el de hacer que todos los miembros de la familia acogedora acepten los cambios que inevitablemente se van a producir.
- *Sesión 4: La adaptación y sus problemas.* Esta sesión va a explorar los diferentes tipos de pautas educativas que se pueden utilizar y se sugieren algunas técnicas básicas para controlar el comportamiento.
- *Sesión 5: Trabajando en equipo.* Una vez que se ha llevado a cabo el acogimiento y se han superado los problemas iniciales del período de adaptación, todos los implicados en el acogimiento necesitan sentir que se está progresando y que se toman las decisiones apropiadas para que el acogimiento avance hacia la meta prevista. Se reflexiona sobre la importancia del trabajo en equipo y sobre el apoyo que puede proporcionar, aparte del servicio de protección infantil, otras fuentes, como pueden ser los amigos y familiares, servicios comunitarios, etc.
- *Sesión 6: Trabajando con la familia biológica.* La relación con la familia del niño es un aspecto a abordar, sobre todo en muchos tipos de acogimiento, cuando el fin deseado es el regreso del menor con su familia. Para ello, es necesario que los acogedores conozcan qué tipo de situaciones son las más habituales, qué habilidades necesitan para hacer frente a las dificultades en esta área, cuál es el papel que tienen que desempeñar en relación con los padres de cada niño concreto y de qué apoyos disponen.
- *Sesión 7: La despedida.* En todo acogimiento hay que tener siempre en cuenta cuál va a ser el futuro del niño y, tanto éste como los acogedores, tienen que estar preparados para cualquier final que vaya a tener. Ésta es una de las tareas más importantes: asegurarse de que las despedidas se realizan de forma adecuada y que el niño se traslada con una comprensión adecuada de su pasado y con esperanza en el futuro.
- *Sesión 8: Mirando hacia adelante.* En esta sesión se revisa todo lo que se ha aprendido a lo largo del curso y se evalúan sus capacidades y compromisos.

□ *Programa de acoplamiento del menor a la familia acogedora*

Un proceso de acoplamiento supone el conocimiento mutuo entre un menor y una familia acogedora. Las etapas o fases que ha de seguir este proceso son las siguientes (Lloret y Montejano, 1996):

1. *Conocimiento del menor por los técnicos del servicio de acogimientos y adopciones.*
2. *Fase informativa previa*, desde el servicio de acogimientos y adopciones a una familia candidata.
3. *Diseño del acoplamiento concreto.* Con esta fase culmina el proceso de acercamiento que el servicio de acogimientos y adopciones hace con la nueva pareja y el menor, respectivamente. Para hacer el diseño se ha de tomar como referencia principal al menor y, teniendo en cuenta que cada caso es diferente, se habrá de definir el tiempo que deberá durar el proceso.
4. *Información-presentación directa.* Se informa a la pareja de lo que ha de tener en cuenta en el proceso de acoplamiento: horarios, normas básicas a seguir, personas de referencia, etc. En esta fase es donde propiamente se inicia el acoplamiento diseñado. La presentación del menor a la pareja acogedora ha de ser un acto respetuoso para ambos, de manera que se habrá de limitar la presencia de profesionales. El acoplamiento se llevará a cabo inicialmente en el marco de la institución o servicio, para ir facilitando progresivamente el alejamiento del marco institucional y la introducción del menor en su nuevo entorno familiar.
5. *Acoplamiento propiamente dicho.* El acoplamiento del niño con sus nuevos padres y de éstos con el niño comporta la necesidad de la presencia de miembros del equipo de acogimientos y adopciones. Esto dará seguridad a los técnicos y facilitará la evaluación continuada y la final y, así, poder modificar con agilidad y en cualquier momento el plan preestablecido.
6. *Evaluación y fin del proceso.* Hemos de diferenciar la evaluación continuada de la final. La primera es la que se ha de efectuar cada vez que el niño llega o se va de la nueva familia. La finalidad principal es garantizar que la pareja pueda ir resolviendo todas las dudas que le puedan surgir en el transcurso del

acoplamiento pero, al mismo tiempo, facilitar que los técnicos se hagan una idea clara de la acomodación de la pareja al niño. Por otra parte, la evaluación final tiene el objetivo de facilitar la conclusión sobre el acoplamiento que comporta tomar la última decisión, la salida definitiva del niño hacia el nuevo hogar.

Podemos decir que estos programas se complementan. En primer lugar es muy importante la formación de las futuras familias acogedoras y, cuando están preparadas, se ha de velar para que el acogimiento sea una realidad, es decir, que se produzca el “acoplamiento” entre el niño/joven y la familia acogedora.

#### 3.1.2.4. Servicios de adopción

El acogimiento preadoptivo es una medida previa a la adopción que se aplica cuando los padres biológicos del menor están imposibilitados para ejercer su potestad y se prevé que esta situación puede ser permanente; si lo solicitan al organismo competente y abandonan sus derechos y deberes inherentes a su condición, o si lo determina la autoridad judicial.

La adopción se constituye por resolución judicial y produce los mismos efectos que la filiación por naturaleza.

Las personas o familias candidatas a la adopción de un niño han de seguir un proceso de formación y valoración que comprende sesiones informativas y formativas, entrevistas, entrevista en el domicilio del posible adoptante, y a partir de aquí se elabora un informe psicosocial. De acuerdo con esta valoración, la administración competente (en nuestro territorio es l'ICAA –Institut Català de l'Acolliment i l'Adopció–) ha de emitir la resolución administrativa respecto a la idoneidad de los solicitantes. Llegado el caso esta entidad propone a la familia un niño concreto y después de la aceptación por parte de la familia se inicia progresivamente la relación del niño con la familia ([www.gencat.es/justicia/icaa.adopnac.htm](http://www.gencat.es/justicia/icaa.adopnac.htm)).

La disminución del número de niños susceptibles de ser adoptados en nuestro país hace que la adopción internacional sea la vía por la que optan muchas familias.

Adoptar un niño de otro país comporta llevar a cabo todo un procedimiento donde se conjugan dos legislaciones diferentes: la del país originario del menor y la del país receptor ([www.gencat.es/justicia/icaa.adopnac.htm](http://www.gencat.es/justicia/icaa.adopnac.htm)).

El proceso legal de la adopción de niños de otros países está basada en el Convenio de la Haya que apunta, entre otros aspectos, los siguientes:

- La adopción ha de ser en beneficio del menor.
- Éste ha de ser declarado adoptable.
- Ninguna persona que no sea el mismo niño no se puede beneficiar indebidamente de esta adopción.

Existen servicios de apoyo destinados a la gestión y mediación para la adopción de menores en el ámbito internacional.<sup>4</sup> Este servicio puede ser realizado por el organismo público competente en materia de protección de menores o por entidades colaboradoras públicas o privadas sin ánimo de lucro que obtengan la correspondiente acreditación.<sup>5</sup> Compete a la Entidad pública la recepción y tramitación de las solicitudes presentadas directamente o a través de entidades mediadoras. Estas entidades pueden llevar a cabo las siguientes funciones:

- Informar y asesorar a los solicitantes sobre la adopción internacional.
- Desarrollar actividades de preparación y formación para la adopción internacional orientadas a personas que están tramitando la adopción.
- Gestionar y tramitar la documentación del expediente de adopción internacional y realizar las funciones y actuaciones necesarias en el país de origen del menor así como las complementarias previas y posteriores a la constitución de la adopción, de acuerdo con las disposiciones reglamentarias vigentes.

Igualmente compete a la Entidad pública en materia de adopción internacional, cuando lo exija el país de origen del adoptando, el compromiso de seguimiento de la adopción.

### 3.1.2.5. Servicio para menores inmigrantes

Hemos comentado al principio del apartado 3 la importancia que actualmente están tomando entidades sociales sin ánimo de lucro, con la finalidad de atender las nuevas necesidades que se van generando a nivel social y así dar respuesta a la situación problemática que

4. En la Ley 1/1996 de Protección Jurídica del Menor (BOE de 17 de enero de 1996) se regula todo el tema de la adopción internacional. En Cataluña por el Decreto 2/1997 se aprueba el Reglamento de protección de los menores desamparados y de la adopción, en él el título IV se dedica a la adopción internacional.

5. Las ECAI (Entidades Colaboradoras de Adopción Internacional) son agencias sin ánimo de lucro que no cuentan con subvenciones y ayudas de ningún tipo, por lo que los gastos que genera la tramitación de adopciones recaen en las familias adoptantes.

presentan determinados colectivos de jóvenes. El servicio que a continuación presentamos es una buena muestra de este hecho.

El servicio de atención y acogida para menores inmigrantes no acompañados (SAAEMI) es un servicio gestionado por una entidad social (Associació Estrep) colaboradora con la Dirección General de Atención al Menor, que dirige su actividad a aquel colectivo infantil y juvenil que no acepta los recursos de protección que la administración le ofrece, así como a inmigrantes menores de edad no acompañados, generalmente magrebis, que llegan a Cataluña.

Sus funciones son las siguientes ([www.gencat.es/justicia/dgam/saaemi.htm](http://www.gencat.es/justicia/dgam/saaemi.htm)):

- Mediación cultural orientada a facilitar una asistencia social adaptada a la cobertura de las necesidades básicas de cada menor.
- Mediación cultural orientada a encontrar recursos ocupacionales y de tiempo libre que faciliten la integración social de estos colectivos, teniendo en cuenta que su prioridad es laboral.
- Integración de los menores en recursos normalizados de la comunidad.
- Gestión de trámites y educación en habilidades sociales como punto de partida de la inserción laboral de los menores.

Evidentemente, para realizar estas acciones se ha de existir una estrecha coordinación con los equipos de atención social primaria de la zona y con aquellos profesionales que trabajen en los programas específicos para atender a los menores inmigrantes indocumentados.

### 3.2. Desde la acción escolar

La escuela es un lugar privilegiado para observar la vida de los niños. “*En las sociedades modernas, los sistemas educacionales tienen por función asegurar la educación de todos los niños, es decir, de formar, instruir, socializar y asegurar la integración social*” (Bendit, 1991: 206). Pero un número considerable de alumnos tiene dificultades a lo largo de su proceso de aprendizaje y abandona finalmente la escuela sin haber alcanzado los objetivos de la enseñanza.

Las causas de las dificultades de aprendizaje y del abandono escolar no son exclusivamente individuales, sino que hay otros factores referidos al entorno del alumno (la familia –durante la escolaridad obligatoria hay una responsabilidad de los padres–, el barrio) y factores de política educativa, que tienen que ver con el funcionamiento del sistema educativo.

Como veremos a continuación, la escuela tiene arbitradas medidas para paliar el absentismo escolar, pero el problema no es exclusivamente escolar, ni en las causas ni en las soluciones. Los profesionales que trabajan con niños han de disponer de información sobre contactos y procedimientos adecuados para contactar con otros profesionales del mismo territorio que puedan tener relación con el niño/joven o su familia. Por eso decimos que *“la escuela, el sistema escolar, no puede funcionar como un sistema cerrado. Cada escuela, el conjunto de sus profesionales, se han de preguntar cuan integrados están en la comunidad que les rodea”* (Casas, 1994b:12).

### 3.2.1 Atención a la diversidad en el ámbito escolar

Se entiende la atención a la diversidad como un principio que acepta que todos los alumnos tienen necesidades educativas diferentes, sea cual sea su causa: diferentes experiencias y conocimientos previos, estilos de aprendizaje, intereses, motivación y expectativas, ritmo de trabajo, capacidades, madurez, o pertenencia a un contexto y a unos valores culturales distintos.

Dentro del concepto de necesidades educativas especiales se engloban una serie de situaciones personales, desde las de carácter más temporal a las más permanentes, que pueden requerir actuaciones y servicios muy específicos. Cuando hablamos de NEE es necesario recoger también las de chicos y chicas con una problemática psico-social. Es decir, alumnos que tienen unas dificultades especiales de integración social derivadas de su situación de riesgo social y que se traducen en un rechazo hacia las instituciones, una no aceptación de las normas sociales y una presencia de conductas antisociales.

La LOGSE y su desarrollo posterior han previsto un conjunto de medidas de atención a la diversidad, todas ellas dirigidas a conseguir un nivel de formación general de toda la población escolarizada, es decir, que la mayoría de esta población obtenga el título de graduado en educación secundaria. Estas medidas van desde un modelo abierto y flexible de curriculum a la optatividad, desde la adaptación del curriculum a las necesidades educativas, capacidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos, a la diversificación curricular.

Se trata de *“afrentar la atención a la diversidad a través de una enseñanza personalizada. La enseñanza personalizada supone aplicar formas organizativas, metodológicas y de evaluación diversificadas de forma que los aprendizajes se realicen a partir de las características personales de los alumnos”* (Gil, 1996: 9).

Nosotros analizaremos las medidas que adoptan los centros en la segunda etapa de la educación secundaria obligatoria, ya que la pro-

blemática que se presenta en estos momentos es más significativa en esta etapa. En los centros de ESO algunas de las medidas para atender a la diversidad de los alumnos podrían ser las siguientes:

1. Plantear unos créditos de refuerzo.
2. Plantear unos créditos variables relacionados con temas transversales del curriculum.
3. Respetar el equilibrio de optatividad entre las áreas.
4. Plantear diferentes tipos y posibilidades de evaluación.
5. Plantear diversas formas de organización en el aula o ciclo: grupos de atención a la diversidad, grupos de procedimientos, etc.
6. Proponer diferentes modalidades de atención: desde la atención en gran grupo hasta la atención en pequeño grupo o individual.
7. Utilizar los recursos humanos del centro para favorecer la atención de los alumnos con necesidades educativas.
8. Aprovechar los recursos externos al centro (EAP, Servicios Sociales, ...).
9. Plantear un plan de acción tutorial para atender cualquier tipo de necesidad del alumnado.
10. Potenciar el trabajo de los departamentos para establecer criterios para: la priorización de los objetivos; la secuenciación, selección y temporalización de los contenidos; la adecuación de los criterios de evaluación; la selección de materiales e instrumentos para acceder al curriculum; reflejar estos criterios en el PCC; proponer una diversificación de la evaluación en lo que hace referencia a las técnicas e instrumentos.

Analizaremos más detalladamente los programas de diversificación curricular y los programas de garantía social, que son programas específicos de atención a las dificultades de aprendizaje y de prevención o atención del abandono escolar, localizados a partir de la edad señalada por la LOGSE como término de la enseñanza obligatoria. Pero a pesar de las diferencias, estos programas tienen bastantes puntos en común (Manzano y Moltó, 1994: 77):

- *“Un mismo planteamiento de programación interna flexible, que permita que los alumnos puedan seguir programas formativos individualizados, adaptados a sus necesidades y, en el caso de los programas de garantía social, a sus expectativas.*
- *Trabajo con grupos reducidos, para que el planteamiento anterior pueda llevarse a la práctica.*
- *Importancia de la metodología.*
- *Aplicación de un enfoque funcional en la selección de contenidos*

y en la programación de las actividades. Importancia de los contenidos de tipo actitudinal y de los procedimientos.

- *Especial importancia de la tutoría, del apoyo psicopedagógico y de la orientación profesional*".

Antes de pasar a analizar cada uno de estos programas apuntaremos que también estudiaremos en este punto otra medida de atención a la diversidad en el ámbito escolar: las Unidades de Adaptación del Currículum. Éstas son un nuevo recurso que en Cataluña han empezado a funcionar durante el curso 1997-98 para mejorar la atención a la diversidad del alumnado.

### 3.2.1.1 Programas de Diversificación Curricular

En los centros de secundaria suelen existir alumnos que requieren, por sus necesidades, otras medidas, ya que las medidas de atención a la diversidad hasta ahora reseñadas pueden serle insuficientes y requieren de actuaciones extraordinarias. En este sentido, la LOGSE en su artículo 23.1 establece que: *"En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de la etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general"*.

La diversificación se contempla, curricular y metodológicamente, como una medida de atención a la diversidad, que posibilita cursar unos créditos variables cuya finalidad es que los alumnos consoliden y amplíen sus propias capacidades y conocimientos:

*"La diversificación curricular es una manera peculiar de adaptación curricular que supone, entre otros aspectos, la sustitución o modificación de objetivos, contenidos, criterios de evaluación e incluso de áreas tal como se establecen en la etapa. Es decir, la diversificación curricular se convierte en una vía excepcional de atención a la diversidad que consisten en adaptar el currículum y la organización de la ESO a las necesidades educativas de ciertos estudiantes"* (Martín y Mauri, 1996: 52).

El Proyecto Curricular de Centro ha de establecer las características para la elaboración y desarrollo de las diversificaciones curriculares, cuidando que no se conviertan en una alternativa cómoda, que se planteen sin haberse llevado a cabo previamente otras actuaciones cu-

riculares y organizativas y, que no se transformen en una vía paralela a la propia ESO.

Son destinatarios de estos programas alumnos con edades comprendidas entre 16-18 años que no han alcanzado los objetivos generales de la etapa, ni es previsible que puedan alcanzarlos a través del currículum ordinario. Son alumnos que presentan una serie de características (Múzas y otros, 1995):

1. *En la formación básica:* pueden aparecer problemas en el lenguaje oral y escrito; en el área matemática presentan dificultades en aritmética básica y en geometría, necesarias para el desenvolvimiento cotidiano; en el conocimiento del entorno manifiestan con frecuencia desconocimiento sobre temas de geografía, historia, el mundo físico y sus leyes.
2. *Dificultades de comportamiento:* una buena parte de estos alumnos presentan una imagen negativa de sí mismos, una falta de confianza en las propias posibilidades y un bajo nivel de aspiraciones y expectativas. También suelen presentar conductas y actitudes inadecuadas al ámbito escolar (conductas tendentes a llamar la atención, que entorpecen el trabajo grupal; desinterés por el seguimiento de las clases, y escasa integración grupal), así como una falta de hábitos de estudio y falta de motivación.

Los Programas de Diversificación Curricular tienen unas características específicas que los diferencian de otros programas:

- Han de estar *adaptados* a las características y necesidades de cada alumno, lo que implica una *individualización* del currículum. Se trata de programas individualizados que parten de los niveles actuales de conocimiento de los alumnos, así como de sus intereses para que los aprendizajes les sean funcionales e incrementen positivamente el concepto de sí mismos.
- Han de guardar un *equilibrio* entre las capacidades, los contenidos y los campos de conocimiento definidos para toda la etapa, manteniéndose dentro del mismo marco de referencia que el currículum ordinario
- *Normalidad e integración*, es decir, se encuentran muy próximos al currículum ordinario y los alumnos cursan algunas áreas y actividades con su grupo natural y otras en grupos específicos. Se ha de procurar que los alumnos participen de las experiencias de aprendizaje y curriculares y, de las forma organizativas y de agrupamiento que se han previsto, con carácter general, para todos los integrantes del segundo ciclo de la ESO.

Los Programas Base de Diversificación en los centros son elaborados por los Departamentos Didácticos y el Departamento de Orientación, coordinados por el Jefe de Estudios. El Departamento de Orientación ha de jugar un papel fundamental en orientar y estimular a los otros departamentos para que, desde cada una de las áreas, se elaboren propuestas de acuerdo con las características del alumnado que participa en la diversificación curricular. Estos programas han de incluir los siguientes elementos :

- Principios pedagógicos, metodológicos y de organización en que se basan.
- Criterios y procedimientos de acceso y selección del alumnado.
- Curriculum y horario semanal de las áreas específicas.
- Determinación de las materias optativas.
- Criterios para el agrupamiento del alumnado, organización de espacios, horarios y recursos materiales.
- Criterios y procedimientos para la evaluación y revisión de dichos programas.

Para cada alumno se definirá un programa individual, teniendo en cuenta la evaluación psicopedagógica previa, escuchados los alumnos y sus padres y con el informe de la inspección educativa. Estos programas se han de mover exclusivamente dentro del marco de objetivos generales y contenidos de la educación secundaria obligatoria y son responsabilidad exclusiva del sistema educativo y se desarrollarán siempre en los centros de enseñanza secundaria; a su vez, han de evitar el riesgo de marginación o de diferenciación excesiva de los alumnos y profesores que participan. No se ha de olvidar que estos programas forman parte de la enseñanza obligatoria y que el referente curricular ha de ser el mismo para todos los alumnos. El curriculum de los programas de diversificación contiene:

- 3 o 4 áreas del 2º ciclo del curriculum básico común, las que más se ajustan a las condiciones y expectativas de los alumnos. Probablemente, 3 horas de tecnología, 3 horas de educación visual y plástica o música, y 2 horas de educación física.
- Áreas específicas, organizadas en torno a los ámbitos socio-lingüístico (Ciencias Sociales y Lengua y Literatura), y científico-técnico (Ciencias Naturales y Matemáticas) (9 horas).
- Dos horas semanales de tutoría.
- Materias optativas (Iniciación profesional, Estructuración cognitiva, ...) hasta contemplar las 30 horas a la semana.

Los programas de diversificación pueden tener una duración máxima de dos años, ampliable de forma excepcional a uno más. La evaluación es continua, individualizada, formativa e integradora. Al término del programa el alumno, si ha alcanzado el desarrollo de las capacidades, recibirá el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En todo caso, al término del programa recibirá, como cualquier alumno, una acreditación del centro en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en cada una de las áreas o materias.

### 3.2.1.2 Programas de Garantía Social

Los Programas de Garantía Social (PGS) aparecen como un último recurso del tratamiento a la diversidad. Así, la LOGSE, en su artículo 23.2, establece que:

*“Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio a través del procedimiento que prevé el artículo 32.1 de la presente ley. La Administración local podrá colaborar con las Administraciones educativas en el desarrollo de estos programas”.*

Por la Orden de 22 de julio de 1993, el Departamento d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya autorizó el desarrollo de PGS (el MEC ya lo había hecho para su territorio el 12 de enero de ese mismo año); esa misma Orden, en su art. 3, restringe el acceso a los PGS a alumnos escolarizados en la ESO con riesgo de abandono escolar:

*“Podrán incorporarse a los programas de garantía social aquellos alumnos, mayores de 16 años, que se encuentren escolarizados y con riesgo de abandono escolar, por no haber conseguido los objetivos de la ESO, o los otros estudios equivalentes” (Art. 3.1).*

La finalidad de estos programas es:

- Desarrollar y potenciar la madurez personal de los jóvenes para el desarrollo pleno como persona en una sociedad pluricultural y democrática.

- Posibilitar la incorporación de los jóvenes a la vida activa, mediante el dominio de las técnicas y conocimientos básicos de un oficio profesional
- Proporcionar una preparación para la continuación de estudios, preferentemente hacia los ciclos formativos de grado medio.

La preparación para la vida activa es inexcusable, mientras que la finalidad de preparar para continuar estudios debe mantenerse también en todos los casos, pero adaptándose a los deseos, capacidades o expectativas concretas del alumnado. Casi todos los países y los organismos internacionales tratan de poner en práctica programas de educación compensatoria y de transición a la vida activa, con el objeto de disminuir el abandono escolar y las carencias de cualificación profesional al término de la enseñanza obligatoria.

En cuanto a los destinatarios, no se fija ninguna condición de edad. No obstante, en el contexto general de la LOGSE sólo tiene sentido pensar en alumnos mayores de 16 años, que no deseen seguir preparándose sólo para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria o que, por ser mayores de 18 años, ya hayan agotado sus posibilidades de permanecer en la oferta escolar ordinaria de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Los jóvenes destinatarios de los programas de garantía social, en general, suelen presentar necesidades (Mendia y Altuzarra, 1995):

- Vinculadas al desarrollo personal y social: en el autoconcepto, afectividad, adaptación al entorno, etc.
- Referidas al desarrollo de las capacidades previas para afrontar con ciertas garantías de éxito su inserción laboral y social, bien sean vinculadas a la comunicación, a la expresión matemática o a la comprensión del entorno natural y físico.

Pero además de estas necesidades se han de destacar sus posibilidades: interés por lo concreto y lo práctico, el gusto por el trabajo,... Es decir, partir de sus posibilidades, experiencias, la situación personal y el nivel formativo alcanzado para potenciar el desarrollo de sus capacidades.

Son programas que no se pueden considerar estrictamente dentro del sistema educativo, aunque son responsabilidad de la administración educativa, es decir, el desarrollo normativo y la implantación de dichos programas corresponde a distintas administraciones educativas, a pesar de que otras administraciones y entidades (ayuntamientos, agentes sociales, organizaciones no gubernamentales, etc.) pueden colaborar en su realización.

*“El contexto en el que se desarrollen puede y debe ser, por lo tanto, variable. Conviene, por ejemplo, que exista una modalidad en centros con oferta de formación profesional reglada, dirigida a los alumnos más motivados para continuar estudios dentro del marco escolar; pero también otras en contextos no escolares, más cercanos al ámbito laboral, dirigidas a los jóvenes más motivados por una transición inmediata a la vida activa, localizada en espacios y talleres propios del sistema productivo y con posibilidad de combinar la formación con un empleo”* (Manzano y Moltó, 1994: 77).

Si se quiere que los PGS sean efectivamente una oferta formativa, habría de prevalecer su carácter profesionalizador por encima de tener un carácter academicista, de repetir los contenidos de la ESO; han de ser algo nuevo y diferente. Por tanto, no se puede considerar a los PGS como otra medida de atención a la diversidad, sino que se habrían de integrar en la formación profesional específica y que el curriculum se estructurara de forma parecida a los ciclos formativos de grado medio; de hecho están llamados a constituir, junto con otras vías tales como las Escuelas-Taller,<sup>6</sup> los contratos de aprendizaje, etc., el nivel elemental del nuevo sistema de formación profesional específica. En este sentido, se habrá de poner especial atención en la obligatoriedad de una estrecha relación entre la formación teórica y el aprendizaje en las empresas y centros de trabajo; en las metodologías y estrategias didácticas (orientación profesional, adaptación de los contenidos, autovaloración, etc.) y en su estructura organizativa (tipo de áreas, distribución horaria, duración de los programas, perfiles profesionales, nivel de cualificación, etc.). Esta estructura organizativa será la siguiente:<sup>7</sup>

- *Formación básica.* Tiene como finalidad adquirir o consolidar los conocimientos y las capacidades básicas relativas a la educación secundaria obligatoria para favorecer la madurez general del alumno y, en especial, para posibilitar el desarrollo provechoso de la formación y orientación laboral. También habrá de

6. Son programas de formación-ocupación destinados a personas paradas menores de 25 años con dificultades para la inserción laboral a causa del bajo nivel de conocimientos básicos y la falta de calificación profesional. Estos programas son organizados directamente por el INEM y las administraciones (ayuntamientos, comunidades autónomas, ...) o instituciones públicas sin ánimo de lucro, y constan de dos áreas: una teórica, de conocimientos instrumentales y tecnológicos del oficio o profesión, y otra práctica, de intervención real en la realización de un proyecto.

7. La Generalitat de Catalunya hace servir el término ámbito para designar las áreas de los PGS, y el MEC habla de áreas, pero el resultado es el mismo. En cuanto a las horas lectivas semanales, serán entre 26 y 30 (Orden de 12 de enero de 1993 por la que se regulan los programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la ESO. BOE nº 16, de 19 de enero de 1993).

contribuir a facilitar la continuación de los estudios de los alumnos en la enseñanza reglada, especialmente para acceder a los ciclos formativos de grado medio mediante la prueba de acceso. Se dedican entre 6 y 9 horas semanales.

- *Formación profesionalizadora.* Tiene por finalidad preparar a los alumnos para la incorporación a la vida activa en el desempeño de puestos de trabajo que no requieren el título de Técnico de Formación Profesional de Grado Medio, y comprenderá las actividades prácticas y los conocimientos necesarios para adquirir las capacidades correspondientes. Se dedican entre 15 y 18 horas semanales.
- *Formación y orientación laboral.* Estará encaminada a familiarizar al alumno con el marco legal, de condiciones de trabajo y de relaciones laborales del ámbito profesional de que se trate y a dotarle de los recursos y de la orientación necesaria para la búsqueda de un puesto de trabajo y para el autoempleo. Es decir, posibilitar, a partir del conocimiento de sí mismo y de las propias aptitudes, la elaboración de un itinerario profesional. Se dedican entre 2 y 3 horas semanales.
- *Formación complementaria.* Se pueden desarrollar dentro del programa otras actividades relacionadas con los objetivos previstos, de carácter permanente o esporádico, que favorezcan la convivencia entre los alumnos, su madurez personal y las relaciones sociales con el entorno y, al mismo tiempo, la adquisición de hábitos positivos en relación con el disfrute del ocio y del tiempo libre. Se dedican entre 2 y 3 horas semanales.
- *Tutoría.* Constituye un elemento inherente a la actividad educativa y se desarrollará permanentemente a lo largo de todo el proceso formativo de los jóvenes. Dicha acción incluirá actividades concretas de grupo con objetivos y contenidos que faciliten el desarrollo personal, especialmente con aspectos tales como la autoestima y la motivación, la integración e implicación social y la adquisición de habilidades sociales y de autocontrol. Se dedican a tutoría entre 1 y 2 horas semanales.

En Cataluña, la duración prevista para los PGS es de 600 a 750 horas, y en el territorio MEC entre 720 y 1800 horas; en Cataluña son necesarios 10 alumnos para la organización de un PGS y el número máximo por grupo será de 20, para el MEC el número máximo es de 15. Los PGS no dan derecho a ninguna titulación académica,

tan sólo se facilitará a los alumnos una certificación de la formación recibida.

### 3.2.1.3 Unidades de Adaptación del Curriculum

A continuación queremos presentar este nuevo recurso educativo que tienen los centros educativos y que ha puesto en marcha la Generalitat de Catalunya durante el curso 1997-98 para mejorar la atención a la diversidad del alumnado.

Las Unidades de Adaptación del Curriculum (UAC)<sup>8</sup> se dirigen a aquellos alumnos que, a pesar de las adaptaciones y/o modificaciones curriculares de que hayan sido objeto, presentan las siguientes características:

- Rechazan el marco demasiado teórico en que, muy a menudo, se desarrollan las clases ordinarias
- Buscan en la realización de las actividades resultados inmediatos, tangibles y aplicables
- Valoran negativamente el marco escolar
- Valoran positivamente el aprendizaje de un oficio para una futura, y preferentemente inmediata, integración en el mundo laboral

En este sentido, la UAC va dirigida a:

- a) alumnos que, por diferentes motivos, presenten necesidades educativas especiales graves que requieren adaptaciones curriculares substanciales y hasta modificaciones curriculares. Sería el caso de:
  - alumnos con trastornos de conducta graves, de etiología diversa o afectados por situaciones sociales o culturales desfavorecedoras;
  - alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes, especialmente psíquicas, que requieren una metodología de aprendizaje esencialmente manipulativa.
- b) Alumnos con retrasos graves de aprendizaje, ritmos de aprendizaje bajos, fuerte rechazo a la dinámica escolar, etc.

8. Información extraída del "Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament". Resolució de 30 de Juny de 1997. Organització i funcionament dels Centres docents públics d'Educació Secundària a Catalunya pel curs 1997-98. Generalitat de Catalunya.

El objetivo de crear en los centros de ESO estas unidades sería doble:

1. Favorecer la integración del alumnado con las características antes mencionadas en el centro educativo.
2. Buscar vías alternativas o complementarias para ayudarlo en la consecución de los objetivos de la etapa y, en consecuencia, obtener la acreditación.

Se ha de elaborar una programación específica para cada alumno (o grupo de alumnos), que tendrá como referente genérico los objetivos generales y como referentes más concretos las finalidades específicas de la UAC, que habrían de ser del tipo siguiente:

- contribuir a la consecución de los niveles de sociabilidad y maduración propios de la etapa evolutiva del alumno,
- recuperar los déficit de contenido conceptuales, procedimentales y actitudinales (especialmente los de carácter más instrumental), ...

La UAC es un recurso educativo que propone una metodología de trabajo esencialmente manipulativa y activa, basada en proyectos de duración trimestral con estructura formal de crédito, programados de manera que permitan vehicular los aprendizajes básicos y fundamentales de diversas áreas, prioritariamente las instrumentales, de forma globalizada. Se pone también especial énfasis en la significatividad y la funcionalidad de los aprendizajes y la atención a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, los diferentes entornos y referentes culturales, las diferentes expectativas y motivaciones de los alumnos, etc. En definitiva, el objetivo general que persigue es el desarrollo de los diferentes tipos de capacidades de los alumnos: cognitivas, motrices, de inserción social, de equilibrio personal y de relación.

Es, pues, un recurso complementario del centro, completamente integrado en el conjunto del operativo organizado por el centro para atender la diversidad, que queda definido en el proyecto educativo y desplegado en el proyecto curricular de centro y, por tanto, se han de tener ciertas cautelas para prevenir una utilización inadecuada de este recurso:

1. Las agrupaciones de alumnos que vayan a la UAC habrán de ser flexibles, con la finalidad de que cualquier alumno una vez haya pasado por el recurso se pueda integrar, en el grupo clase.
2. Se ha de evitar que el alumno que va a la UAC se sienta castigado o marginado. En este sentido, el espacio de la UAC no tiene

por que ser utilizado exclusivamente por los alumnos de esta unidad, sino que también puede servir, como cualquier otra aula, para impartir créditos a otros grupos de alumnos.

3. También se ha de evitar la dedicación exclusiva de un grupo de profesores a los alumnos de UAC, intentando que impartan también créditos al resto de alumnos.

Además de este recurso que acabamos de describir, se plantea también la posibilidad de una escolarización compartida, es decir, en casos extremos, de alumnos con muy bajo rendimiento académico y trastornos graves de conducta, se aconseja la escolarización en un centro especializado en la atención a este tipo de alumnos, sin perder su vinculación con el centro ordinario. Nos estamos refiriendo a las hasta muy recientemente denominadas Unidades de Escolarización Externas y que actualmente se denominan Unidades de Escolarización Compartida (UEC), a las cuales nos referiremos a continuación.

#### 3.2.1.4. Unidades de Escolarización Compartida

La atención educativa de los alumnos en estas unidades tiene un carácter excepcional y únicamente tendrá lugar cuando el centro ordinario haya agotado todas sus posibilidades de abordaje de la problemática de estos alumnos. Los allí derivados deberán tener cursado el primer curso de la ESO, o bien tener, como mínimo, 14 años y en ningún caso más de 16.

Los destinatarios de las UEC son aquellos alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de su inadaptación al medio escolar que, además de presentar retraso en sus aprendizajes, presentan de forma reiterada alguna de estas características:

- Desajustes conductuales graves que se manifiestan en comportamientos violentos que pueden poner en peligro la convivencia en el centro escolar
- Absentismo injustificado, rechazo a la escuela, existencia de conductas predelictivas que atentan contra las normas de convivencia del centro

Estas unidades se encuentran ubicadas en centros o instituciones de la comunidad (Centros Abiertos, Talleres Juveniles...) dependientes de entidades públicas o privadas que han firmado un acuerdo de colaboración con el “Departament d’Ensenyament” para acoger a estos alumnos y ofrecerles unas actividades específicas adaptadas a sus

necesidades, tomando siempre como referencia el currículum ordinario. Todos estos centros o instituciones tienen una larga experiencia en la atención a jóvenes en situación de marginación y con historial de conductas predelictivas o de naturaleza similar.

La escolarización en las UEC tiene siempre un carácter temporal y deberá ser sometida a revisión constante a lo largo del curso. El alumno que es derivado a una UEC sigue académica y administrativamente dependiendo de su centro escolar original.

Las UEC ofrecen la posibilidad de seguir la etapa de la ESO en grupos muy reducidos, de acuerdo con las correspondientes adaptaciones curriculares individualizadas. Las actividades que allí se realizan tienen como referente último los objetivos generales de la etapa, siendo todas ellas de carácter globalizado y eminentemente práctico. La finalidad del paso por una UEC es la readaptación del alumno al medio escolar.

Todos los detalles referentes al procedimiento a seguir para la escolarización de alumnos en las UEC aparecen publicados en el documento *Instruccions de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa per establir el procediment d'escolarització compartida i el traspàs d'informació sobre l'avaluació de l'alumnat d'ESO, entre els instituts d'Ensenyament Secundari i les Unitat d'Escolarització Compartida*. Dicho documento de la Generalitat de Catalunya fue aprobado el 30 de junio de 2000.

### 3.3 Desde la acción jurídica

Las distintas Comunidades Autónomas parten de un marco jurídico común para el desarrollo y puesta en funcionamiento de las medidas que dictan los Juzgados de Menores:

- La Constitución Española de 1978.
- Los correspondientes estatutos de autonomía.
- La Convención de los Derechos de la Infancia de 1989 y las orientaciones del Consejo de Europa y de los restantes organismos internacionales.
- Las leyes que en cada comunidad autónoma regulan el ejercicio de las actuaciones en materia de protección y tutela de menores, de acuerdo con las leyes orgánicas del Estado, Código Civil, ley de Protección Jurídica del Menor, Ley Orgánica 4/92 y Código Penal.
- La Ley Orgánica 5/2000 reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

No todas las CCAA han alcanzado el mismo nivel de desarrollo en la ejecución de las medidas que dictan los Juzgados de Menores, debido a la distinta disponibilidad de medios y recursos. Hasta la publicación de la Ley 4/92, la mayoría de ellas no iniciaron el proceso de implantación de las medidas que conllevaban una intervención en medio abierto.

Como apunta López (1991), hasta ese momento los jóvenes delincuentes tenían una discriminación de trato por el hecho de la residencia; así, por ejemplo, mientras un joven delincuente de 15 años en Pontevedra era amonestado o como mucho internado en un centro, en Barcelona podía disponer de una amplia gama de medidas judiciales alternativas, adaptadas a sus características personales y sociales.

Según las estadísticas de los Tribunales de Menores en España entre los años 1980 y 1987 (Martín, 1996b):

- el 61% de los menores tuvieron acuerdos de simple amonestación,
- un 35%, de internamiento
- únicamente en un 4% de los casos se aplicó la medida de libertad vigilada.

Sólo Cataluña y Madrid habían desarrollado hasta ese momento la ejecución de esta medida de forma significativa. En el caso de Madrid mediante los Delegados de Libertad Vigilada adscritos a los Tribunales de Menores<sup>9</sup> y en el caso de Cataluña mediante los Delegados de Asistencia al Menor (actualmente Educadores en Medio Abierto).<sup>10</sup>

La situación en la década de los 90 cambió sustancialmente según puede apreciarse en los siguientes datos de 1995:

9. La actuación de los delegados de libertad vigilada abarca tanto al menor como a su familia y contexto social. El delegado ha de ser una persona formada profesionalmente, que se ha de ocupar de una cantidad limitada de individuos y que precisa para su intervención de la cooperación del menor, de su familia y demás agentes de socialización y educación (M<sup>a</sup> A. Cea, 1992).

10. Son los profesionales que llevan a cabo la medida de libertad vigilada y otras medidas judiciales y de carácter preventivo, en medio abierto. Se trata de una nueva figura profesional que ejerce sus funciones en esa comunidad y que analizaremos en el capítulo siguiente, cuando hablemos de los profesionales que intervienen en el campo de la adaptación social.

	MEDIDAS JUDICIALES			TOTAL
	Internamientos	Libertad vigilada	Servicios en beneficio de la comunidad	
Acuerdos Juzgados de Menores de Aragón <sup>11</sup>	36	174	13	223
Acuerdos Juzgados de Menores de Extremadura <sup>12</sup>	10	53	38	101
Acuerdos Juzgados de Menores de Madrid <sup>13</sup>	54	117	32	203
Acuerdos Juzgados de Menores de Cataluña <sup>14</sup>	192	544	249	985

Vemos que predomina en todos los Juzgados de Menores el acuerdo de la medida de libertad vigilada frente al de internamiento, y también la preponderancia de la medida de servicios en beneficio de la comunidad, incluso por encima de la medida de internamiento en el caso de Extremadura y Cataluña.

Actualmente, la tendencia se ha consolidado definitivamente a favor de las medidas ejecutadas en medio abierto, como bien puede apreciarse en estas tablas elaboradas por el Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya, según datos del año 2000.

#### Ejecución de medidas de medio abierto de la jurisdicción de menores (12-16 años). Datos del año 2000

PROGRAMAS	DEMANDAS				
	BCN	GI	LL	TA	Total
Libertad vigilada - LV	701	50	36	64	851
Libertad vigilada cautelar - LVC	19	-	-	-	19
Servicios en beneficio de la comunidad - SBC	411	60	63	65	599
Tratamiento terapéutico ambulatorio - TTA	12	-	4	6	22
<b>Total</b>	<b>1.143</b>	<b>110</b>	<b>103</b>	<b>135</b>	<b>1.491</b>

11. Fuente: E.M.A. Dirección General de Bienestar Social. Diputación General de Aragón.

12. Fuente: Consejería de Bienestar Social-Junta de Extremadura.

13. Fuente: IMAIN. Comunidad de Madrid.

14. Fuente: Dirección General de Justicia Juvenil. Departamento de Justicia. Generalitat de Catalunya.

**Internamiento en centros educativos de la jurisdicción  
de menores (12-16 años). Datos del año 2000**

PROGRAMAS	DEMANDAS				
	<i>BCN</i>	<i>GI</i>	<i>LL</i>	<i>TA</i>	<i>Total</i>
Internamiento de fin de semana	23	-	-	-	23
Internamiento cautelar en centro - ICC	136	-	-	-	136
Internamiento en centro - IC	209	-	-	-	209
Internamiento en centro terapéutico - ICT	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>368</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>368</b>

En Cataluña, desde el momento en que se traspasan las competencias en materia de menores, en 1981, el gobierno autónomo, a través de la Dirección General de Protección y Tutela de Menores primero, y actualmente de la Dirección General de Medidas Penales Alternativas y de Justicia Juvenil, asume las competencias siguientes:

- Ejecutar las penas de trabajo en beneficio de la comunidad y los seguimientos y controles que se deriven de las formas sustitutivas de las penas privativas de libertad y de las medidas de seguridad
- Emitir informes a los órganos judiciales en los casos legalmente previstos, previamente a la determinación de la pena o medida o respecto de su ejecución
- Organizar programas de mediación y reparación a la víctima del delito
- La custodia de los menores puestos a disposición de los jueces de menores u otros órganos jurisdiccionales cuando éstos lo determinen
- Hacer el seguimiento de la ejecución de las medidas de internamiento y otras que se impongan a los menores y jóvenes
- Dar apoyo a los procesos de reinserción en los que puedan encontrarse los jóvenes una vez hayan cumplido la resolución o la medida correspondiente.

Dentro de esta estructura y dependiendo de la Dirección General de Medidas Penales Alternativas y de Justicia Juvenil se crea el Servicio de Ejecución de Medidas que tiene como funciones básicas:

1. En el ámbito de la jurisdicción de menores, el seguimiento de los acuerdos judiciales adoptados por los juzgados de menores en medio abierto y en centros educativos.
2. En el ámbito de la jurisdicción ordinaria, el seguimiento de la pena de trabajos en beneficio de la comunidad, de las medidas de seguridad y de la suspensión de la ejecución de las penas privativas de libertad.

A continuación pasaremos a exponer las diferentes medidas que en el ámbito de la delincuencia juvenil se vienen aplicando en nuestro país, pero queremos remitir al lector a la nueva Ley 5/2000 de Responsabilidad Penal del Menor, para que pueda consultar analizar el procedimiento judicial de menores que se sigue a raíz de su promulgación.

### 3.3.1 *Medidas judiciales para menores de 14 a 18 años*

La legislación vigente prevé que los jueces estudien las circunstancias personales y sociales de los menores, que se analice previamente a la decisión o sentencia judicial cuál es su situación. Estamos hablando del asesoramiento técnico. Este asesoramiento consiste en la elaboración de un informe que deberá ser entregado al Fiscal en un plazo máximo de diez días, sobre la situación psicológica, educativa, familiar y entorno social del menor.

Se mantienen entrevistas con el menor para asesorarle y con su familia o responsables legales para recoger la información; se mantienen los contactos necesarios con los recursos de la red comunitaria que estén interviniendo o conozcan la situación del menor objeto de asesoramiento y, finalmente, se elabora el informe.

Previamente a la ejecución de las medidas existe una que es la mediación y reparación a la víctima,<sup>15</sup> como alternativa al procedimiento judicial. Este programa está orientado a resolver el conflicto entre el infractor y la víctima, y para poderlo llevar a cabo es necesari-

15. "Atendiendo a la poca gravedad de los hechos, a las condiciones o circunstancias del menor, a que no se hubiese empleado violencia o intimidación, o que el menor haya reparado o se comprometa a reparar el daño causado a la víctima, el Juez, a propuesta del Fiscal, podrá dar por concluida la tramitación de todas las actuaciones" (Artículo 2.1.6. de la Ley Orgánica 4/92).

ría la participación voluntaria y activa de las dos partes. El proceso es conducido por un mediador imparcial que realiza las funciones siguientes:

- Mantiene entrevistas con el infractor y su familia o responsables legales.
- Se entrevista con la víctima.
- Organiza y facilita el encuentro entre el infractor y la víctima.
- Ayuda a la concreción de los acuerdos tomados para solucionar el conflicto.
- Informa al Ministerio Fiscal sobre el desarrollo del programa.

Las medidas que se contemplan en la legislación vigente, dirigidas a menores de edad penal, y que podrá dictar el Juez de Menores, aparecen detalladas a continuación:

MEDIDA	DEFINICIÓN	APLICACIÓN	EJECUCIÓN	RECURSOS
Permanencia de fines de semana	Consiste en la estancia del menor en un centro educativo de fin de semana, donde participará en unas actividades adecuadas a sus características. La permanencia también puede realizarse en el propio domicilio.	Se puede imponer de acuerdo a las características del menor y del delito. Únicamente puede suponer la restricción de libertad por un máximo de 36 horas, entre la tarde o noche del viernes y la noche del domingo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El menor participa en las actividades programadas y está sometido a la normativa de funcionamiento del centro. El equipo educativo elabora un programa educativo individualizado, el objetivo del cual es trabajar la inserción social del menor.</li> <li>▪ El centro ha de emitir al juez de menores un informe finalizada la medida.</li> </ul>	Los centros educativos y el equipo de profesionales del centro: educadores, maestros, maestros de taller, psicólogos, pedagogos, asistentes sociales y el equipo directivo.
Libertad Vigilada	Es una intervención sociopedagógica caracterizada por la combinación de asistencia educativa individualizada y de control, que se ha de ejecutar en el medio familiar y social del menor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El juez de menores puede acordarla en relación con las circunstancias del menor y del delito.</li> <li>▪ Cuando lo considere conveniente, el juez puede imponerla con un contenido determinado, formulado como instrucciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesional de intervención en medio abierto asignado mantiene entrevistas con el menor y su familia para conocer las circunstancias y establecer un plan de trabajo.</li> <li>▪ Se utilizan preferentemente los recursos de la red comunitaria.</li> <li>• El responsable del seguimiento ha de emitir informes periódicos al juez de menores.</li> </ul>	Para las entrevistas y el tratamiento adecuado a cada joven, se dispone de instituciones y entidades públicas y privadas que permiten intervenir en el propio entorno.
Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo	Consiste en el emplazamiento del menor en un núcleo familiar diferente al suyo, o con un grupo educativo, adecuadamente seleccionados, durante el tiempo que dure la medida judicial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El juez puede acordarla en relación con las circunstancias del menor y del delito.</li> <li>▪ No requiere el consentimiento del menor para su imposición.</li> <li>• La familia biológica no queda suspendida de sus derechos hacia el menor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El menor, la familia acogedora y la administración firman un acuerdo donde constan las obligaciones de la familia acogedora, del menor y de la administración.</li> <li>• El profesional de medio abierto asignado hace el seguimiento mediante entrevistas con el menor y la persona, familia o grupo acogedor.</li> </ul>	En relación con las demandas de cumplimiento de la medida, se hace la búsqueda del núcleo convivencial más adecuado.
Servicios en beneficio de la comunidad	Consiste en la cooperación del menor en actividades en interés de la comunidad mediante las cuales se pretende responsabilizarlo de sus acciones y de los daños o perjuicios que ha ocasionado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El juez de menores puede acordarla en relación con las circunstancias del menor y del delito.</li> <li>• No requiere del consentimiento del menor para su imposición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El profesional de medio abierto designado mantiene una entrevista con el menor para valorar las posibles actividades y se busca la institución o entidad más adecuada.</li> <li>• El responsable del seguimiento ha de emitir informes periódicos al juez de menores.</li> </ul>	Convenios de colaboración entre entidades públicas y privadas.

<p><b>Tratamiento ambulatorio o internamiento en un centro terapéutico</b></p>	<p>Consiste en la derivación y seguimiento del menor que ha sido sometido a un tratamiento psiquiátrico o deshabitador.</p>	<p>Se trata de una medida que se puede imponer a los menores que presentan trastornos psíquicos o de adicción a sustancias tóxicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesional de medio abierto asignado mantiene una primera entrevista con el menor y su familia para valorar el recurso más adecuado para tratar su problemática.</li> <li>• Se busca el recurso y se deriva al menor.</li> <li>• Se mantienen entrevistas con el menor y con el responsable del recurso para conocer el cumplimiento de la medida.</li> <li>• El responsable del seguimiento ha de emitir informes periódicos al juez de menores.</li> </ul>	<p>La red pública de atención a la salud mental y de carácter socio-sanitario.</p>
<p><b>Internamiento en un centro educativo</b></p>	<p>Consiste en la separación del menor de su propio entorno y atenderlo en un centro de carácter educativo, donde la intervención está dirigida a darle una respuesta adecuada a sus características y orientada a ofrecerle recursos que le faciliten el retorno a su propio medio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El juez de menores puede imponerla con carácter cautelar,<sup>16</sup> en cualquier momento del procedimiento, para la protección y custodia del menor.</li> <li>• El juez puede acordarla en relación a las circunstancias del menor y del delito.</li> <li>• El internamiento puede ser en régimen abierto,<sup>17</sup> semiabierto<sup>18</sup> o cerrado.<sup>19</sup></li> </ul>	<p>El cumplimiento de la medida de internamiento se hace en el centro del régimen que se haya acordado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El menor participa en las actividades programadas y está sometido a la normativa de funcionamiento del centro. El equipo educativo elabora un programa educativo individualizado, el objetivo del cual es trabajar la inserción social del menor.</li> <li>• Periódicamente se elaboran informes sobre el cumplimiento de la medida, dirigidos al juez de menores.</li> <li>• De acuerdo con la evolución del menor se puede proponer la sustitución de la medida de internamiento por la de libertad vigilada.</li> </ul>	<p>Los centros educativos y el equipo de profesionales del centro: educadores, maestros, maestros de taller, psicólogos, pedagogos, asistentes sociales y el equipo directivo.</p>

16. Cuando se hace el cumplimiento de una medida cautelar de internamiento, el centro elabora un informe de asesoramiento técnico donde constan las características del menor, la valoración y la propuesta de intervención educativa más adecuada.

17. El internamiento en régimen abierto consiste en la estancia del menor en un centro, del cual recibe el apoyo del equipo educativo, pero lleva cabo las actividades formativas o laborales y de tiempo libre fuera del centro. Los menores tienen permisos de fin de semana y de vacaciones.

18. El internamiento en régimen semiabierto supone la estancia del menor en un centro donde lleva a cabo las actividades formativas, prelaborales y de tiempo libre. Los menores pueden hacer salidas del centro acompañados de educadores y gozar de permisos de fin de semana y de vacaciones.

19. El internamiento en régimen cerrado implica la estancia del menor en un centro donde lleva a cabo todas las actividades formativas, prelaborales y de tiempo libre. No puede salir del centro si no es por expresa autorización de la autoridad judicial.

A excepción de la primera medida, cuya duración puede ser de uno a tres fines de semana, la duración de las otras medidas no puede ser superior a los dos años (solamente el internamiento en régimen cerrado puede prolongarse hasta cinco años si el delito cometido es muy grave y ha causado alarma social). El control de la ejecución de la medida, la lleva a cabo el juez de menores, y su incumplimiento, puede ocasionar que se abran diligencias.

Otras de las medidas o sentencias que pueden aplicarse en la jurisdicción de menores son las siguientes:

- Amonestación
- Asistencia a un centro de día
- Realización de tareas socio-educativas
- Privación del permiso de conducir ciclomotores o vehículos a motor, o del derecho a obtenerlo, o de las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de armas.

Como vemos hay un gran abanico de medidas, desde aquellas que otorgan a la respuesta penal un carácter eminentemente práctico de utilidad y de integración social (servicios en beneficio de la comunidad), a las que comportan la posibilidad formal de abrir vías de resocialización ligadas a la atención de problemas específicos como el consumo de drogas y la enfermedad mental (con el tratamiento ambulatorio o internamiento en un centro terapéutico) pasando por aquellas que ponen el acento en la intervención en medio abierto (libertad vigilada), frente aquellas que suponen la privación de libertad (internamiento en un centro educativo).

En la jurisdicción de menores además de estas medidas judiciales hay otra medida de tipo administrativo: la Asistencia educativa en aplicación de la Regla 11ª de la Ley Orgánica 4/92. No se actúa desde el ámbito judicial sino que el juez de menores remite el expediente del menor a las instancias administrativas correspondientes. Consiste en la intervención socioeducativa con unos menores, a los cuales no se aplica una medida judicial por la poca entidad de la infracción penal, pero se cree necesario adoptar medidas educativas o formativas.

Para su aplicación es necesaria la voluntariedad del menor y el consentimiento de la familia. Un profesional de intervención en medio abierto es el que hace el seguimiento del menor en su entorno, y elabora un plan de trabajo. El control de la ejecución de la resolución corresponde a la administración, y su incumplimiento no comporta ninguna resolución administrativa o judicial.

El actual marco legislativo también prevé que todas estas medidas judiciales puedan aplicarse a los jóvenes entre 18 y 21 años siempre que concurren las siguientes condiciones:

- Que el imputado hubiere cometido una falta, o un delito menos grave sin violencia o intimidación en las personas ni grave peligro para la vida o la integridad física de las mismas, tipificados en el Código Penal o en las leyes penales especiales.
- Que no haya sido condenado en sentencia firme por los hechos delictivos cometidos una vez cumplidos los 18 años.
- Que las circunstancias personales del imputado y su grado de madurez aconsejen la aplicación de la presente Ley, especialmente cuando así lo haya recomendado el equipo técnico en su informe.

Una vez analizados en este punto los servicios y las acciones que se llevan a cabo en los distintos ámbitos de intervención (la acción social, la acción escolar y la acción jurídica), en el siguiente punto vamos a explicar diferentes experiencias que se están desarrollando actualmente y que, como veremos, se enmarcan dentro de estos ámbitos de intervención.

## 4. DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS

A modo de concreción de lo expuesto en apartados anteriores, vamos a presentar ahora cuatro experiencias de intervención en el campo social. Consideramos que el conocimiento de experiencias diversas, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, por parte de profesionales en activo y de estudiantes, puede contribuir a diversificar el tipo de intervenciones educativas que se están llevando a cabo actualmente desde distintas instancias, así como contribuir o motivar el desarrollo de la investigación y la reflexión. Ésta es, por tanto, la razón que nos ha inducido a introducir este tema en el presente libro.

Las cuatro intervenciones que aparecen a continuación no han sido elegidas al azar. Son experiencias que conocemos directamente, bien porque las hemos visitado repetidas veces (es el caso del *Tratamiento Intermedio* o “Intermediate Treatment”, de Inglaterra y Gales), o bien porque hemos estado implicados en ellas en su dirección o coordinación (es el caso de *El Programa para el Cambio, Aula Oberta d’Aprentatges Socials* y *Petitons*). De ellas, hay que decir que las tres primeras responden a los nuevos modelos de intervención en materia de inadaptación social y la cuarta, *Petitons*, se mueve en un planteamiento clásico de la prevención de la inadaptación.

### 4.1. “Intermediate Treatment”

Es ciertamente difícil dar una definición del IT debido a múltiples factores: su complicada historia, la diversidad de proyectos que tradicionalmente se han englobado bajo la denominación de “IT Projects” o “IT Schemes”, la variedad de individuos a los cuales ha ido dirigi-

do, la disparidad de objetivos que ha contemplado a lo largo de su evolución, las muy diversas agencias e instituciones proveedoras de IT (Servicios Sociales, "Probation Services", Policía, instituciones privadas, etc.), etc.

Después de visitar numerosos Centros de IT o "IT Centres", desde 1989 hasta la actualidad, y después de haber leído y releído numerosos informes e investigaciones sobre el tema, nos atreveríamos a dar la siguiente definición de los actuales programas de IT: el IT constituye una intervención socio-educativa especializada dirigida a ofrecer una alternativa a la pena privativa de libertad a aquellos jóvenes entre 14 y 21 años que, por su alta conflictividad y su reiterada infracción de la Ley, recibirían una sentencia de internamiento o prisión. Tal intervención viene diseñada por programas que se confeccionan específicamente para cada individuo y cuya finalidad es reducir la conducta delictiva y favorecer el ajuste social de jóvenes especialmente conflictivos y multirreincidentes.

Los programas se desarrollan en los ya mencionados "IT Centres" y los jóvenes asisten a los mismos como un requerimiento incluido en una sentencia judicial. Las sentencias en que suele incluirse la orden de asistencia a un "IT Centre" son, básicamente, la "Supervision Order" (entre los 14 y los 16 años) y la "Probation Order" (entre los 16 y 21 años), ambas equivalentes a lo que aquí conocemos como Libertad Vigilada. Dado su carácter de alternativa al internamiento o prisión para estos grupos de edad, el fracaso en el seguimiento del programa o la no asistencia al Centro supone, en general, el ingreso en prisión para los mayores de 17 años o en una "Young Offenders Institution" para los menores de esa edad.

Describiremos muy brevemente la historia del IT para, posteriormente, focalizar el tema en los programas de IT que más aceptación tienen hoy en día entre los jueces, entre los profesionales de base y entre el público en general. Finalmente haremos referencia al resultado de las investigaciones sobre la efectividad del IT realizadas por un equipo de la Universidad de Cambridge, dirigido por el profesor Anthony Bottoms (1995).

#### *4.1.1. Orígenes y evolución del IT*

Todo empezó en 1969 cuando un documento del "Home Office" del gobierno británico, "Children in Trouble" (Niños con Problemas), menciona el I.T. y reflexiona sobre la evidencia consolidada durante esa década de que el internamiento para menores y jóvenes, como medio de prevenir la reincidencia en el delito, es inefectivo. Como anécdota diremos que fue un funcionario del "Home Office",

Derek Morrell, quien inventó el lógico nombre para referirse a una forma de intervención que se encontraba entre las formas de muy poca incidencia en la vida del joven y las formas que suponían una acción radical, como es el extraerlo de su medio socio-familiar e interarlo en un Centro.

No vamos a describir toda la evolución experimentada por el I.T. desde 1969 hasta la actualidad, pero si lo hiciéramos veríamos que podría ser calificada de mosaico en cambio constante. Durante la década de los años 70 proliferaron en Gran Bretaña (aquí nos referiremos únicamente a Inglaterra y Gales, ya que Escocia tiene una realidad muy diferente) los proyectos de I.T. Si en ese momento hubiéramos preguntado en diferentes partes de ambos países qué tipo de niños y jóvenes asistían a los Centros de I.T., sus edades, cómo eran seleccionados y enviados ahí, qué actividades realizaban en dichos Centros, qué objetivos perseguían, si todos los asistentes eran delincuentes o no, quién gestionaba los Centros, etc., las respuestas hubieran sido de lo más variadas. Para muestra de ello veamos una definición de I.T. dada en 1977 por una Circular del "Department of Health and Social Security": *"el I.T. es un tratamiento comunitario para menores y jóvenes delincuentes, así como para aquellos que se encuentran en riesgo de delinquir [...] el I.T. puede ser también una medida preventiva para niños no específicamente en riesgo o con problemas, sino para aquellas situaciones que pueden llegar a ser de riesgo si no se toman medidas"*. Se puede apreciar, por lo tanto, que en esta definición cabe todo.

Fue precisamente la indefinición y ambigüedad del I.T. lo que provocó, a finales de 1970, que tanto los jueces como los profesionales del ámbito socio-educativo perdieran la confianza en este tipo de intervención como una alternativa válida y fiable al internamiento para los niños y jóvenes más conflictivos. El I.T. no consiguió redefinirse y obtener nuevamente credibilidad en este sentido hasta que a partir de 1982, con la promulgación de una ley ("Criminal Justice Act, 1982"), se manifestó oficialmente que el internamiento para menores y jóvenes delincuentes debería ser el último recurso a aplicar. Esta ley, junto con el fuerte criticismo académico —especialmente por parte de profesores de la Universidad de Lancaster— en pro de la necesidad de una definición y delimitación del I.T., provocaron definitivamente que éste evolucionara rápidamente hacia una forma de intervención que suponía, y sigue suponiendo, una alternativa "dura" a la pena privativa de libertad. No obstante, durante toda la década de 1980 continuaron coexistiendo diferentes formas de I.T., aunque fue la modalidad destinada a los multirreincidentes la más usada por los Jueces en sus sentencias, notándose un significativo descenso del número de jóvenes enviados a prisión en Inglaterra y Gales (Bottoms, 1995).

En esta meteórica descripción de la evolución del I.T. es interesante destacar el fuerte apoyo administrativo y financiero que ha recibido normalmente por parte del gobierno británico; en este sentido, es de destacar que, posteriormente a la promulgación de la “Criminal Justice Act, 1982” y, quizá como consecuencia de la firme voluntad de los sectores implicados en el I.T. para erigirse como una alternativa real y exigente a la cárcel y al internamiento de menores, el gobierno conservador de la Sra. Thatcher ofreció a las instituciones privadas sin ánimo de lucro (que en Gran Bretaña se llaman “agencias voluntarias”) patrocinadas por las Autoridades Locales, 15 millones de libras (unos 18 millones de euros) para ayudarlas a desarrollar programas intensivos de I.T. Tenemos aquí el espaldarazo definitivo para la implantación del I.T. en su versión más exigente o “dura”, tal como la hemos llamado anteriormente. Esto ocurría en 1983 y, aunque no se ha repetido más una ayuda financiera del mismo calibre, lo cierto es que actualmente, en 1998, esta modalidad, a la que se le denomina HEIT (iniciales de “heavy end intermediate treatment”, donde “heavy end” es el calificativo que se utiliza para los delinquentes multirreincidentes autores de delitos más o menos graves) continúa siendo usada por los Jueces.

Para finalizar con este recorrido histórico veamos los tipos de I.T. que más comúnmente se desarrollaron durante la década de los 80, según los resultados de la primera fase de la investigación realizada por el anteriormente mencionado equipo de Cambridge. Tales resultados fueron publicados en 1990.

#### 4.1.2. Tipología de IT

- “*Prevention Pure*”: destinado a niños y jóvenes sin contacto con el Sistema Judicial. Se atiende básicamente a sus necesidades sociales, familiares y educativas.
- “*Prevention Plus*”: centrado también en las necesidades del sujeto pero dirigido más a aquellos que pueden llegar a tener un contacto inminente con el Sistema Judicial o con el sistema de “care” (equivalente a una protección de menores desamparados o en situación de riesgo social).
- “*Alternative to Custody and Care Pure*” (AtCC Pure): se centra en menores y jóvenes delincuente con muy altas probabilidades de ser internados o encarcelados (los “heavy-end”) y, también, en aquellos que sin ser infractores de la ley están en situación de riesgo social grave y, por lo tanto, pueden ser internados en lo que nosotros conocemos como centros residenciales. En el primer caso, los programas de I.T. se centran en la

conducta delictiva, no en las necesidades del sujeto. Cabe observar que ésta sería la modalidad que actualmente se denomina HEIT y que, como ya se ha dicho, es la más usada desde los años 80.

- “*Alternative to Custody and Care Plus*” (AtCC Plus): se ve también como una alternativa al internamiento o prisión, pero esta vez destinada a menores y jóvenes medianamente conflictivos (los “medium-range”).
- “*Broad-Based*”: son programas calificados como de “base amplia” que combinan el trabajo preventivo destinado a un amplio abanico de sujetos con el hecho de ofrecerse como alternativa al internamiento o a la cárcel.

Otra clasificación de los diversos tipos de I.T., no tan conocida como la anterior, pero probablemente más ilustrativa, la encontramos también en la misma investigación del equipo de Anthony Bottoms. Esta segunda clasificación está hecha en función de los objetivos de los programas de I.T. y, aunque no describiremos cada una de las categorías, consideramos que es interesante mostrarla ya que en ella aparece la categoría de I.T. más usada actualmente y con la nomenclatura con que usualmente se la conoce (la ya mencionada HEIT):

- I. “*Diversion from Court*” (desviar al joven de su paso por los Tribunales; es un I.T. voluntario).
- II. “*Preventive*” (también voluntario).
- III. “*Medium Range*” (I.T. incluido en una “*Supervision Order*”, por orden judicial o no).
- IV. “*Heavy End I.T.*” (incluido en una “*Supervision Order*” o en una “*Probation Order*” por orden judicial, como una alternativa a la privación de libertad).
- V. “*I.T. as After-Care*” (como un seguimiento al desinternamiento).
- VI. Otras.

#### 4.1.3. *Los actuales programas de IT*

Hoy en día, los Centros de I.T. dependen en su gran mayoría de los Servicios Sociales Locales, del “*Probation Service*”, o de instituciones privadas que colaboran estrechamente con las Autoridades Locales o con el “*Home Office*”. Estos Centros funcionan cinco o seis días por semana con un horario escolar. Los profesionales que trabajan en ellos son asistentes sociales, educadores sociales especiali-

zados o “probation officers”<sup>1</sup> (delegados judiciales de libertad vigilada), que han recibido una formación especializada en I.T.

Aunque en estos Centros se trabaje fundamentalmente por grupos, en realidad cada joven sigue su propio programa, el cual es diseñado después de un período de observación y valoración. En general, el joven en cuestión juega un papel muy importante en el proceso de su propia valoración y diseño de la posterior intervención. Los jóvenes asisten diariamente al Centro, a horas determinadas, en función del programa que están siguiendo o del punto del mismo en que se encuentran. La duración máxima de un programa de I.T. son 90 días, con un promedio de 3 horas diarias, si bien su longitud puede adaptarse a 60 o 30 días, en función de lo que se recoja en la sentencia. Las normas de asistencia y cumplimiento del programa son muy estrictas y su no observancia puede suponer, como ya se ha dicho, el internamiento o ingreso en prisión del menor o joven.

El macro-objetivo de los programas de I.T., en su modalidad HEIT, aparte de ofrecer una alternativa seria a la privación de libertad, es la reducción o desaparición de la conducta delictiva del menor o joven. Se trata, en definitiva, de impactar fuertemente en la vida de los mismos a fin de ayudarles a examinar su conducta, motivarles para cambiar y proporcionarles los recursos personales necesarios para no verse envueltos en nuevas situaciones delictivas.

Después de revisar la documentación procedente de diferentes Centros de I.T., los objetivos que más comúnmente destacan en los diversos programas son los siguientes:

- Examinar la conducta delictiva del individuo en el contexto de su estilo de vida.
- Confrontar al individuo con su conducta, con las consecuencias de la misma y hacer que descubra formas alternativas de comportarse.
- Analizar las variables que le llevan a delinquir y proporcionarle margen para el desarrollo de actitudes positivas hacia la sociedad y la norma social.
- Ayudarle a efectuar decisiones más racionales y a que preste mayor atención a las probables consecuencias de sus acciones; mejorar su habilidad de dar respuestas adecuadas a las situaciones que podrían llevarle a la comisión de nuevos delitos.
- Desarrollar la autoconciencia y el sentido de la responsabilidad.
- Promover su integración social y normal desarrollo mediante la

1. Todos estos profesionales son considerados “social workers”, es decir, trabajadores sociales. En el Estado Español, los antiguos asistentes sociales se han atribuido en exclusiva el calificativo de trabajadores sociales.

animación para que participen en los recursos normales de la comunidad: educación, formación profesional, utilización del tiempo libre, etc.

- Proporcionar conocimientos acerca de las normas sociales, del Sistema Judicial y de las víctimas.

Los ámbitos temáticos o contenidos que se trabajan en los programas de IT a fin de alcanzar todos estos objetivos son, básicamente, los siguientes:

- Habilidades sociales y habilidades de vida.
- Autoconcepto y autoestima.
- Valores y actitudes subyacentes a la actividad delictiva.
- Utilización del tiempo libre.
- Los recursos sociales de la comunidad.
- Formación para el empleo.
- Las normas sociales.

Desde muy recientemente se está introduciendo otro ámbito de trabajo como consecuencia de las nuevas evidencias sobre lo que funciona a la hora de reducir la conducta delictiva (lo que podríamos calificar como la nueva ortodoxia del “What Works” comentada ya en apartados anteriores); nos referimos a la incidencia sobre las habilidades cognitivas básicas para la resolución de problemas interpersonales (RPI) y la toma de decisiones. Anthony Bottoms, en la segunda parte de su investigación sobre la efectividad del I.T., publicada en 1995, recomienda la introducción definitiva de este ámbito de trabajo en los HEIT.

#### 4. 1.4. *Los resultados*

Esta segunda parte de la investigación de Anthony Bottoms se centra exclusivamente en la modalidad HEIT por razones obvias. El informe de la misma lleva por título “*Intensive community supervision for young offenders: outcomes, process and cost*” (Supervisión intensiva en Medio Abierto para jóvenes delincuentes: resultados, procedimiento y coste), y fue publicado por el Instituto de Criminología de la Universidad de Cambridge. Es curioso destacar, y puede apreciarse por el título del informe, que en escritos oficiales nunca se refieren al I.T. como tal sino que utilizan la denominación de “*intensive community supervision*”. Puede que la razón de ello la encontremos en que aún actualmente el término I.T. está sufriendo la herencia del desprestigio que experimentó hace más de una década.

Curiosidades aparte, describiremos muy sucintamente los resultados en cuanto a la efectividad del HEIT. Cabe decir que la investigación utiliza un diseño experimental; el grupo experimental lo constituye una muestra de jóvenes que participan o han participado ya en programas de la modalidad HEIT y el grupo control está formado por jóvenes que cumplen o han cumplido ya una sentencia de prisión. Se realizan también otras comparaciones paralelas como, por ejemplo, otras modalidades de I.T. *versus* libertades vigiladas sin el requerimiento de I.T., pero no nos referiremos ahora a las mismas a fin de no extendernos excesivamente en el tema.

En el informe al que nos estamos refiriendo se aprecia que el I.T., en su modalidad HEIT, no ha dado los resultados que se esperaban en cuanto a una evidente reducción de la conducta delictiva de los individuos, al menos a corto y medio plazo; se experimenta una cierta reducción o, incluso, disminución de la gravedad de los delitos, pero estas diferencias a favor del HEIT deben calificarse únicamente de modestas respecto de lo que se obtiene en el grupo control. No obstante, se han constatado un conjunto de efectos secundarios –o no buscados activamente en los programas– que a largo plazo pueden traducirse en una reducción importante o desaparición de la conducta delictiva de los sujetos que han pasado por un HEIT en comparación con los sujetos que sólo han estado en la cárcel o que únicamente han recibido una libertad vigilada sin I.T. Tales efectos secundarios podrían resumirse de la siguiente manera:

1. Muchos programas HEIT han desarrollado una ética colectiva interpretable como un modelo prosocial fuerte; está demostrado que modelos de este tipo aparecen como más exitosos a la hora de reducir la conducta delictiva.
2. Los jóvenes que han cumplido un programa HEIT perciben que tienen menos problemas personales y sociales un año después de haber finalizado el programa que los jóvenes que han cumplido una sentencia de prisión después del mismo periodo. Tal diferencia no existe justo después de haber finalizado el programa. El hecho de que los jóvenes que han pasado por la cárcel reinciden algo más que los que han pasado por un programa HEIT puede contribuir a que los primeros perciban que hay muchos más problemas en su vida, aunque, en realidad, no se ha conseguido demostrar cuál es la causa y cuál es el efecto. Aunque hace falta mucha más investigación sobre el tema, el informe de Cambridge parece sugerir que una percepción elevada de problemas personales conduce a un mayor nivel de criminalidad a largo plazo. Esta percepción puede estar ligada al

efecto que produce la cárcel en cuanto a la pérdida de lazos sociales: el individuo percibe esta pérdida como un problema. Efecto que, en cambio, no se produce en los programas HEIT —o se produce en menor medida— ya que el sujeto no abandona su medio socio-familiar. No obstante, hay que advertir que el tema de los lazos socio-familiares no ocupa, en ningún caso, un lugar importante en estos programas.

3. Los jóvenes delincuentes participantes en un programa HEIT, así como sus padres, han percibido la experiencia como altamente positiva, en comparación con la percepción que tienen los que solamente han recibido una libertad vigilada sin I.T., a pesar de que un programa HEIT implica una intervención mucho más intensiva en la vida del joven. *“Este resultado tiene una significación especial ya que sugiere un alto nivel de legitimidad para este tipo de programas, y hay evidencia científica de que la legitimidad puede, en ciertas circunstancias, favorecer el cumplimiento de la Ley”* (Tyler, 1990; McIvor, 1992; Sparks y Bottoms, 1995; citados por Bottoms, 1995:31).

El informe sugiere también las líneas futuras a emprender con el objetivo de aumentar la efectividad del HEIT en cuanto a su capacidad para reducir la conducta delictiva. Mencionaremos únicamente dos:

- a) Los profesionales implicados deberían identificar como su objetivo primordial la reducción de la conducta delictiva, dejando en segundo lugar el objetivo de ofrecer una alternativa a la pena de prisión o internamiento (parece ser que dichos profesionales hasta ahora se han mostrado más comprometidos con esta última meta).
- b) Prestar atención más sistemática a las variables cognitivo-conductuales en la línea de los nuevos modelos de intervención.

En definitiva, aún hoy no hay resultados concluyentes sobre los efectos del I.T. en su modalidad HEIT, aunque cabe decir que, por el momento, los resultados son esperanzadores. Las investigaciones continúan y falta por hacer muchos estudios longitudinales para seguir la evolución de los jóvenes una vez ha finalizado su paso por los programas.

Las recomendaciones referentes a la necesidad de introducir intervenciones encaminadas a potenciar las habilidades cognitivas de RPI vienen avaladas por el éxito de las mismas en el ámbito de los adultos infractores de la ley.

## 4.2. El “Programa para el Cambio”<sup>2</sup>

Se trata de una experiencia de educación especializada para jóvenes delincuentes o, también, jóvenes que presentan claros signos de riesgo de iniciar una carrera delictiva (los jóvenes con los que trabajamos presentan todas las variables que Andrews y Bonta, 1994, califican como altamente predictivas: antecedentes delictivos en la familia, asociación diferencial con otros jóvenes conflictivos, sustentación de actitudes antisociales, impulsividad y agresividad, fracaso escolar y serias dificultades para entrar en el mundo laboral). Tal experiencia toma como referencia o punto de partida el programa “Reasoning and Rehabilitation” de Ross y Fabiano (1985) e incorpora las más recientes aportaciones del ya explicado debate “What Works” en materia de intervención socio-cognitiva sobre poblaciones inadaptadas sociales. Asimismo, en cuanto a sus aspectos organizativo-funcionales se inspira en algunas modalidades del “Intermediate Treatment”, especialmente la modalidad HETT, que acabamos de describir.

En definitiva, el *Programa pel Canvi* es una experiencia planteada desde una óptica pedagógico-didáctica muy marcada y situada en una concepción amplia del Trabajo Social. Su escenario es el Taller Juvenil “El Trampolí”, situado en un barrio de la periferia de Tarragona; este taller era colaborador del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya, en el período en que aplicamos el programa.

La finalidad de esta experiencia no es demostrar que las intervenciones cognitivo-conductuales o socio-cognitivas funcionan. Existen ya numerosas investigaciones que han dado y están dando resultados muy esperanzadores sobre la bondad de este tipo de intervención (recordemos a Gendreau y Ross, 1980; a Ross y Fabiano, 1985; a McGuire y Priestley, 1985; a Denman, 1988; a Gendreau y Andrews, 1991; a Raynor y Vanstone, 1994). El objetivo de la misma es contribuir a la optimización y a la diversificación del contenido de las intervenciones educativas en materia de desadaptación social que se están dando en nuestro ámbito geográfico, mediante el diseño y ensayo de un conjunto de herramientas y materiales didácticos adaptados a las características y necesidades de la población juvenil conflictiva de nuestro entorno.

Para ello realizamos el diseño inicial del programa y lo aplicamos a los asistentes al Taller, con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años. A partir del análisis del proceso y de los resultados de esta

2. Información extraída de Guasch, M. (1999): “El Programa pel Canvi: una experiència en el marc dels nous models d'intervenció educativa en inadaptació social”. *Educació Social. Revista de Intervenció Socioeducativa*. Núm. 13, setembre-diciembre, p. 103-118.

primera aplicación, que se desarrolló en los meses de marzo a mayo de 1997, modificamos todos aquellos aspectos del diseño inicial que se revelaron como poco útiles o poco adecuados para nuestro grupo de jóvenes. A partir de ahí repetimos todo el proceso (aplicación-evaluación-modificación) dos veces más.

#### 4.2.1. *Algunos aspectos relevantes del diseño del programa*

Como ya hemos dicho, el programa se aplicó a grupos de jóvenes comprendidos entre los 14 y los 18 años que han iniciado ya una carrera delictiva y han entrado en contacto con el Sistema Judicial, por lo tanto, jóvenes que han comparecido ya ante el Juez y que han recibido, la mayoría de ellos, una sentencia (tales sentencias van desde la simple amonestación al internamiento en Centro de Reforma). Si bien éste es nuestro grupo destinatario preferencial, también aceptamos en los grupos de trabajo a jóvenes que, no habiendo entrado en contacto con el Sistema Judicial, presentan actividad delictiva. La razón es muy sencilla: es evidente que el hecho de que algunos hayan sido detenidos por la policía y otros no se debe, muy a menudo, al factor suerte. En cambio, el perfil o características sociales, psicológicas y educativas varían mínimamente entre unos y otros.

En la primera aplicación del Programa, que es la que describiremos a continuación, el grupo estuvo formado por 10 jóvenes, todos ellos varones.

Cabe decir que, en esta primera fase de experimentación del Programa, los jóvenes con los que trabajamos asistían diariamente al Taller Juvenil “El Trampolí”; los jóvenes participaban en el mismo como una actividad más de las que se realizaban en el taller.

El *Programa pel Canvi* se sitúa claramente en la línea de las más modernas corrientes de intervención cognitiva-conductual destinada a jóvenes delincuentes. Busca, por lo tanto, el cambio activo de las personas infractoras de la ley mediante la incidencia directa sobre la forma cómo estas personas perciben y entienden la realidad, cómo piensan y toman sus decisiones, y cómo se ven a sí mismas y a los demás.

El conocimiento necesario para comprender el funcionamiento e interacción de todos estos aspectos, así como las claves para incidir en todos ellos – incidencia que necesariamente implica intervenir en el código moral del individuo, en su posicionamiento ante la realidad social, en sus formas de interactuar con los demás y en la percepción que tiene de sí mismo– nos los proporcionan la Psicología Social y la Psicología Cognitiva, básicamente, de la mano de autores como Ro-keach, 1976, Fishbein y Ajzen, 1980, Spivack, Platt y Shure, 1982, etc.

Por su parte, el conocimiento de los déficit que los inadaptados sociales –concretamente los que desarrollan carreras delictivas– presentan en tales aspectos, nos los proporcionan las investigaciones de autores como Gendreau, 1980, Ross y Fabiano, 1985, McGuire y Priestley, 1985, Sampson y Laub, 1993, McGuire, 1995, etc. Todos estos conocimientos nos han permitido establecer que el cambio que queremos provocar (cambio que debe comportar el abandono de la actividad delictiva), pasa por los siguientes objetivos específicos:

1. Ayudar a las personas a enfrentarse con éxito a las múltiples situaciones que plantea la vida cotidiana.
2. Dotar a las personas de las habilidades cognitivas básicas para la toma de decisiones y la resolución de problemas interpersonales.
3. Mejorar el nivel de autocontrol emocional ante situaciones problemáticas o imprevistas, así como el nivel de autocontrol de los pensamientos que nos llevan a la acción.
4. Posibilitar el autoconocimiento y una mayor autoestima.
5. Favorecer el cambio actitudinal, especialmente referido a aquellas actitudes que están posibilitando la manifestación de conductas inadaptadas o conflictivas.
6. Incidir en el sistema de valores de la persona, especialmente sobre aquellos que más directamente pueden estar condicionando el comportamiento inadaptado o conflictivo.
7. Paliar, en la medida de lo posible, la influencia que el entorno social más próximo (familia y grupo de iguales) puede estar ejerciendo sobre el mantenimiento de la conducta inadaptada o conflictiva.
8. Proporcionar conocimientos elementales sobre el funcionamiento del Sistema Judicial-Penal y, dado el caso, enseñar cómo afrontar los requerimientos del mismo.

Para trabajar sobre todos estos aspectos el *Programa pel Canvi* hace incidencia en 6 grandes bloques de contenido, cada uno de ellos objeto de un subprograma concreto. Dichos bloques de contenido son los siguientes:

- Habilidades sociales (sub-programa “*Mi día a día*”).
- Habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales y autocontrol (sub-programa “*Pienso*”).
- Valores y actitudes (sub-programa “*Yo también puedo cambiar*”).
- Autoconcepto y autoestima (sub-programa “*¿Quién soy yo?*”).
- La propia familia (sub-programa “*Raíces*”).

– El Sistema Social y el Sistema Judicial-Penal (sub-programa “Sistema”).

El *Programa pel Canvi* está pensado para aplicar de manera intensiva. En principio, el período de aplicación lo hemos fijado en tres meses, con sesiones diarias de unos 45 minutos, de lunes a viernes. Cada día se aplica uno de los sub-programas, cada semana en el mismo orden, a excepción del programa que versa sobre la familia que es de aplicación individual y mucho más flexible. Vemos, por lo tanto, que cada sub-programa está diseñado para ser desarrollado entre 12 y 15 sesiones.

Cabe decir que ya desde el principio optamos por aplicar todos los sub-programas simultáneamente por dos razones, hasta entonces sólo hipótesis: en primer lugar, haciéndolo así podríamos mantener más alta la motivación ya que al tocar un tema distinto cada día no habría tantas probabilidades de que los jóvenes cayeran en el aburrimiento o desinterés; en segundo lugar, con la aplicación simultánea transmitiríamos a los jóvenes más fuertemente la idea de unidad e interrelación de todos los temas, ya que así sería más fácil hacer referencia a los otros sub-programas (es más fácil hacer una referencia a lo que se hizo en el programa de ayer o de hace dos días, que a lo que se hizo en aquel programa de hace un mes).

En cuanto a las técnicas utilizadas cabe destacar la variedad de las mismas: desde las genuinas o más propias de los modelos cognitivos como, por ejemplo, los ejercicios de “lápiz y papel”, hasta las técnicas que rayan lo conductista como, por ejemplo, las “autoinstrucciones”, pasando por las típicas discusiones en grupo sobre algún tópico, el “rol-playing” o el “rol-reversal”, técnicas todas ellas utilizadas en muy variados modelos de intervención.

#### 4.2.2. Desarrollo de la experiencia

Podríamos dividir el desarrollo de nuestra experiencia en tres fases, sin incluir, evidentemente, la fase previa de diseño de los programas, sin duda, la más extensa temporalmente, y la fase de contactos entre el Taller-Juvenil “El Trampolí” y nuestro Departamento (Departamento de Pedagogía de la Universidad “Rovira i Virgili” de Tarragona) a fin de formalizar nuestra relación.

En la primera fase, desde octubre de 1996 a febrero de 1997, ambos incluidos, realizamos básicamente tres tareas: a) formar a los que iban a aplicar los programas (cuatro alumnos de Pedagogía de nuestra Universidad); b) informar a los educadores de “El Trampolí” del contenido de los programas, de la finalidad de la experiencia y de cuál

iba a ser su papel durante el desarrollo de la misma; y c) pocas semanas antes del inicio de la aplicación de los programas, presentación de la experiencia al grupo de jóvenes que iban a participar en ella.

En la segunda fase, de marzo a junio de 1997, ambos incluidos, se realizó la primera aplicación de los programas (cabe decir que en esta primera aplicación únicamente desarrollamos tres sub-programas: los referidos a las habilidades sociales, las habilidades cognitivas y el autoconcepto) y la evaluación de la experiencia en sí. Dicha evaluación se centró, primordialmente en los siguientes aspectos:

- a) la idoneidad del programa y los materiales
- b) el desarrollo de las sesiones
- c) la motivación y participación de los jóvenes
- d) el papel de los distintos profesionales
- e) los primeros resultados inmediatos

Tras el paréntesis veraniego, se inició la tercera fase en octubre de 1997, la cual se prolongó hasta enero de 1998. En esta fase se reelaboraron algunos de los programas (concretamente el de Habilidades Sociales y el de Autoconcepto; se diversificaron las técnicas y se adaptó el lenguaje a un nivel más elemental y comprensible, respectivamente) y de los materiales (se simplificaron algunos de los ejercicios de “lápiz y papel” del programa de Autoconcepto), a partir de la información extraída de la fase de evaluación.

La cuarta fase se inició en marzo de 1998 con la puesta en marcha de la segunda aplicación del programa ya modificado (en esta segunda aplicación “activamos” también el sub-programa sobre valores y actitudes). Finalmente, se realizó una tercera aplicación entre febrero y junio de 1999, pendiente aún de evaluación en el momento de escribir este texto.

#### *4.2.3. Resultados provisionales y perspectivas de futuro*

De manera muy sintética expondremos los resultados de la primera evaluación:

1. En cuanto a la idoneidad de los subprogramas, detectamos los siguientes problemas:

- escasa variedad de las actividades del sub-programa referido a habilidades sociales, lo cual suponía en ocasiones un cierto aburrimiento para los jóvenes o una negativa a realizar más “role-playing”;

- dificultad de comprensión de los ejercicios que se planteaban en el sub-programa referido al autoconcepto, tanto por el vocabulario utilizado como por la temática de los ejercicios en sí;
- dificultad de realización de la Escala de Rossenberg en este mismo sub-programa, por el grado de abstracción que requiere;
- el sub-programa sobre habilidades cognitivas y autocontrol se mostró el más adecuado en todos los aspectos: nivel de exigencia, temática, metodología, ejercicios, vocabulario, etc.

2. En cuanto al desarrollo de las sesiones únicamente cabe apreciar que la duración ideal, sin que la atención del grupo se disperse, está entre los 30 y los 45 minutos. Por lo que respecta a los tres meses de duración del programa, nos reafirmamos en ello. Respecto a la influencia de la variable género en el desarrollo de las sesiones tenemos serias dudas sobre si el hecho de que quien aplicó el sub-programa de autoconcepto era mujer pudo contribuir a que el programa tuviera dificultades para ser aplicado en los términos previstos. A parte de la dificultad intrínseca al sub-programa, por su exigencia de un alto nivel de abstracción, lo cierto es que todos los jóvenes (recordemos, todos varones, excepto dos) intentaban resaltar su mejor perfil al hablar de sí mismos, especialmente cuando hablaban de su físico o de lo simpáticos que se consideraban.

3. Respecto a la motivación y participación de los jóvenes, si bien en general ha sido muy buena, pensamos que en algunos casos se hubiera tenido que hacer un trabajo de motivación más personalizado. Para una futura aplicación del programa deberíamos plantearnos evaluar la conveniencia de que no todos los jóvenes asistentes al Taller participaran en el programa (quizá habría que delimitar un perfil más concreto), o bien aplicar el programa por grupos más reducidos y homogéneos en características como la edad, el tipo de actividad delictiva, la problemática socio-familiar o el grado de motivación por el Taller y por el “cursillo” (no obstante, esta última opción nos plantea muchas dificultades, tanto por que supondría una mayor alteración de la dinámica de trabajo del Taller, como porque supondría redoblar los esfuerzos de nuestro equipo de investigación).

4. En cuanto al papel de los educadores del Taller cabe decir que han sido un elemento importante durante el desarrollo de las sesiones, ya que en muchas ocasiones su presencia ha contribuido al orden y al mejor comportamiento de algunos chavales concretos. Asimismo, ha sido una manera de que los jóvenes percibieran la implicación de sus educadores en la organización del “cursillo”. Siempre hemos estado convencidos de la necesaria separación de papeles entre los educado-

res y nosotros para el éxito del programa. Ellos tienen un papel de mucha implicación personal, de acercamiento al joven, de acompañamiento, de atención personalizada, y ello les dota de una posición de mayor ascendencia sobre los jóvenes que les permite dar toques de atención y aplicar correctivos ante situaciones o comportamientos conflictivos o transgresores en el seno del Taller y en la interacción diaria educador-joven o entre los jóvenes mismos. Nuestro papel es más neutro, aséptico, si se quiere, de menor implicación personal. Nosotros les entrenamos en el uso de unas habilidades y les hacemos reflexionar sobre unos temas que raramente se plantean ellos mismos. Nosotros les hacemos pensar un rato y luego desaparecemos de la escena. Al desaparecer nosotros se inicia el verdadero papel de los educadores: el seguimiento y la facilitación de la transferencia y generalización de los aprendizajes. No obstante, tenemos la duda de si con la presencia de los educadores durante el desarrollo de las sesiones estamos facilitando esa separación de roles ante los ojos de los jóvenes.

5. Finalmente, respecto a los primeros resultados cabe observar lo siguiente:

- En los sub-programas sobre habilidades cognitivas y habilidades sociales, la práctica totalidad de los jóvenes conseguían entender la utilidad de la habilidad que se les enseñaba en cada sesión, así como aplicarla correctamente –en distintos grados– en lo que llamamos “situación de laboratorio”. Respecto al de autoconcepto no podemos ofrecer ningún dato ya que sus problemas de diseño impidieron su correcta aplicación.
- En la actividad cotidiana del Taller era frecuente, durante y después de la aplicación del programa, oír a algunos de los chavales cómo evocaban lo aprendido en las sesiones al presentárseles alguna situación o conflicto que requería solución.
- Se observó una mejora del clima social en el Taller.
- En uno de los jóvenes, de 18 años de edad y el único de raza gitana, se observó una mayor valoración de sus propias posibilidades.

Una vez hayamos realizado la evaluación de la tercera aplicación del programa pensamos que estaremos en condiciones de ofrecer una propuesta de intervención coherente y suficientemente contrastada que podrá contribuir a esa necesaria diversificación de acciones a la que aludíamos al principio cuando nos referimos a los objetivos de esta experiencia.

A continuación presentamos algunos ejemplos de ejercicios extraídos de los diferentes sub-programas.

*Primer ejercicio (extraído del sub-programa Mi día a día).*

**Habilidad social: formular una queja.**

**Objetivo:** ser capaces de plantear un desacuerdo y una rectificación de la conducta del otro cuando nos consideramos víctimas de una situación injusta o un malentendido, a fin de evitar perjuicios para nosotros mismos.

**Actividades a desarrollar en una sesión:**

1. *Hoy trabajaremos la habilidad de quejarnos de manera adecuada. Si consideramos que hemos sido víctimas de un malentendido o de una injusticia es bueno saber dirigirnos a la persona o personas adecuadas para explicarles por qué creemos que somos "víctimas" y pedir una rectificación. Si no somos capaces de quejarnos cuando tenemos razón, podemos vernos obligados a sufrir consecuencias que no merecemos o, incluso, a que alguien nos tome el pelo.*

2. *Pensemos en la siguiente situación: estamos todos trabajando tranquilamente en el taller y, de repente, por una mala casualidad, una lata de barniz cae al suelo y todo queda pringado y pegajoso. Como tú estabas al lado de la lata y, además, esa misma mañana habías tenido una pequeña discusión con uno de los monitores porque, según él, no estabas concentrado en el trabajo, las culpas de la mala casualidad recaen automáticamente sobre ti. El monitor, que no ha visto cómo sucedía el incidente, piensa que has hecho caer la lata a propósito y decide que deberás pagar el importe de la misma y, además, te expulsa del Taller durante una semana.*

*Puedes reaccionar de muchas maneras ante una situación así, pero probablemente, la que te puede ser más beneficiosa es ir a ver al Director y quejarte. Después de explicarle lo que ha sucedido puedes decir (en este momento empieza el modelaje de la habilidad por parte del profesional; alguno de los participantes puede hacer de director):*

*"Entiendo muy bien que el monitor piense que he tirado la lata a posta, pero pienso que no siendo esa mi intención es muy injusto que haya que pagar ese dinero y que durante una semana no pueda ir al Taller. Pienso que si el monitor hubiera estado cerca de mí en aquel momento habría visto que yo estaba serrando una madera y que era imposible que desde donde yo estaba pudiera tocar la lata. Quizá la lata estaba demasiado cerca del borde de la mesa y con las vibraciones de mi sierra se movió y se cayó. Desearía que tanto usted como el monitor confiaran en mi palabra".*

3. Cuando todos los miembros del grupo han entendido en qué consiste la habilidad se pedirá a una pareja de participantes que imiten lo que el profesional acaba de escenificar.

4. Mientras, el resto de participantes habrán de observar la representación y, una vez finalizada, habrán de formular comentarios críticos sobre el nivel o calidad de la representación.

5. Se pedirá al resto de participantes que también por parejas, y a turnos, representen el mismo episodio.

6. Cuando todas las parejas hayan actuado, se preguntará al grupo en qué otras situaciones deberían aplicar la misma habilidad.

7. Entre todos se seleccionará una nueva situación y, de nuevo, cada pareja la representará teniendo en cuenta que, en esta segunda tanda, pondrá en práctica la habilidad el miembro de la pareja que en la representación anterior no lo haya hecho.

8. Se dará por acabada la sesión cuando todos los participantes hayan representado la habilidad satisfactoriamente. Si se acaba el tiempo y no se ha podido conseguir el objetivo habrá que plantearse la repetición de la habilidad en la siguiente sesión.

*Segundo ejercicio (extraído del sub-programa Pienso):*

#### **Habilidad cognitiva: pensamiento alternativo.**

**Objetivo de la sesión:** generar varias soluciones diferentes a un mismo problema y consensuar razonadamente aquellas más positivas o acertadas (nótese que este ejercicio nos lleva ya a la habilidad de pensamiento consecuente).

#### **Actividades a desarrollar en una sesión.**

*1. Hoy vamos a comprobar que hay distintas formas de solucionar los problemas. Yo os voy a presentar varios; vosotros tendréis que escribir todas las soluciones que se os ocurran en un papel. Cuando ya no podáis pensar en más, cada uno dirá en voz alta las soluciones que ha pensado; yo las escribiré en la pizarra y entre todos buscaremos la que nos parezca más original, en unos casos, y más adecuada, en otros. Pero antes de hablar de problemas, hagamos unos ejercicios muy sencillos y divertidos.*

*2. Decid distintos usos que daríais a los objetos que ahora os voy a mencionar:*

- tenedor
- ladrillo
- hoja de papel en blanco
- libro gordo
- caja de cartón vacía

*Para cada objeto podemos elegir entre todos la respuesta más original.*

3. *¿De cuántas posibles formas podemos...*

- *ver la tele*
- *dormir*
- *comer*
- *andar*
- *bailar*
- *hablar*

*Vamos a escenificar vuestras respuestas y a elegir las más divertidas.*

4. *Ahora os voy a presentar problemas un poco más serios y vamos a elegir entre todas las soluciones más adecuadas que vosotros hayáis planteado.*

- *Si vinieras hoy al Taller por primera vez y no conocieras a nadie, ¿qué harías para conseguir amigos?*
- *Si fueras a una tienda donde te conocen de toda la vida y te dieras cuenta a la hora de pagar de que no llevas suficiente dinero, ¿qué harías para salir airoso de la situación?*
- *Si en la tienda no te conocieran de nada, ¿qué harías?*
- *Supón que tienes un piso alquilado y, como consecuencia de haber perdido el trabajo, debes cuatro meses al casero. Éste te viene a ver un día y te dice que si en el plazo de quince días no le pagas lo que le debes, tendrás que dejar el piso. Tú sabes que no podrás alquilar un nuevo piso, ya que ahora no tienes dinero. ¿Qué se te ocurre para solucionar este problema?*
- *Acabas de salir de un Centro de Reforma en el que has estado un año internado. Desde que ingresaste no has vuelto a ver a los colegas con los que te detuvieron por el delito que provocó la sentencia de internamiento. El primer fin de semana que pasas en tu casa alguien te da una nota de tus antiguos colegas en la que dice que te esperan el sábado por la noche en "el sitio de siempre para pasarlo como nunca". Tú sabes que si vas allí vas a tener problemas otra vez y no estás dispuesto a soportar otro internamiento. ¿Qué puedes hacer para evitar encontrarlos? Y si los encuentras, ¿qué puedes hacer para no volver a meterte en líos?*

*Tercer ejercicio (extraído del sub-programa "Yo también puedo cambiar").*

Las actividades que componen este ejercicio se refieren únicamente a los valores y a actitudes hacia el delito, en general.

Objetivo de la sesión: a partir del análisis de las respuestas que se

den a los distintos ejercicios de “lápiz y papel” los miembros del grupo reflexionarán sobre los valores y las actitudes que sustentan las acciones humanas.

### Actividades a desarrollar en una sesión.

1. *A continuación vamos a hacer un juego que se llama “¿A quién?”.*

2. Dad a cada miembro del grupo un folio donde aparezcan dibujados 7 u 8 círculos concéntricos. Pedid que escriban el nombre de alguna persona en cada uno de los círculos: en los centrales, personas muy próximas y queridas o que les gusten; en los más periféricos, personas indiferentes o que no les gusten. Indicad que no es necesario que pongan nombres, pueden poner categorías: madre, amigo, vecino, maestro, etc.

Se puede hacer el ejercicio tantas veces como se quiera, con preguntas diferentes. Necesitaremos un folio nuevo cada vez que se cambia de pregunta. Cuando la respuesta sea NO, el círculo se dejará en blanco; cuando la respuesta sea SÍ, el círculo se pintará de color.

3. Posibles preguntas:

a) *¿Robarías a esta persona*

– *si estuvieras seguro de que no te descubrirían?*

– *aunque hubiera alguna posibilidad de que te cogieran?*

c) *¿Ayudarías a esta persona*

– *si te hubiera hecho un favor recientemente?*

– *si hubieras tenido una discusión con ella recientemente?*

– *si ella te hubiera robado algo a ti en el pasado?*

c) *¿Acusarías falsamente a esta persona*

– *para salvarte tú?*

– *para ajustar con ella una cuenta pasada?*

– *para caer bien a la policía?*

4. Cuando todos hayan realizado el ejercicio se pondrán las respuestas en común (mejor si las escribimos en la pizarra). Podemos buscar una manera que facilite el anonimato si así lo desean, por ejemplo, intercambiándose los papeles o que nos los den a nosotros sin el nombre.

5. Se comentarán las respuestas y se intentará identificar aquellos valores que las rigen (solidaridad, cooperación, respeto por el más débil, violencia, egoísmo, dinero, diversión, tolerancia, racismo., etc.). También se identificarán aquellas respuestas que denoten una actitud negativa hacia la sociedad, la ley, la normas, y aquellas respuestas que denoten una actitud positiva hacia la transgresión de la norma social y el delito.

6. Se iniciará un proceso de reflexión sobre el hecho de que son los valores y las actitudes los condicionantes de nuestra conducta en la sociedad y hacia los demás. Posteriormente se iniciará un proceso de confrontación con las consecuencias, para uno mismo y para la sociedad, del hecho de sostener valores y actitudes antisociales (debemos huir de moralismos y de críticas personalizadas). Por ejemplo, para el tema de las consecuencias se puede realizar un balance entre las positivas y las negativas mediante un cuadro comparativo en la pizarra.

#### *Cuarto ejercicio (extraído del sub-programa “¿Quién soy yo?”).*

Se trata de uno de los ejercicios preliminares del sub-programa que será útil al profesional para obtener una primera idea de la autoimagen, en general, de los miembros del grupo. Puede ser útil, también, para detectar aquellos casos que más llamen la atención y puedan necesitar una atención individualizada.

**Contenido:** ¿Cómo soy yo?

**Objetivos:**

- ser capaces de hacer una descripción de sí mismos
- calibrar conjuntamente el grado de positividad o de negatividad de las descripciones

**Actividades a desarrollar en una sesión:**

1. Pediremos que cada miembro del grupo escriba en un papel diez frases que lo definan, empezando por la expresión “Yo soy...”. Debemos decir que deben ser frases tanto referidas a su aspecto físico como a su manera de ser. El profesional también puede realizar el ejercicio.

Si los miembros del grupo no quieren escribir se puede pedir que lo hagan en voz alta. Si, en esta primera fase, hay algún miembro que no quiere participar, deberemos respetarlo; se le puede decir: *bueno, si no quieres hablar de ti mismo no lo hagas, pero escucha lo que tienen que decir los demás; si más adelante te animas a participar, ¡estupendo!, serás bienvenido.*

Cuando todo el mundo haya acabado el ejercicio pediremos voluntarios para que lean en voz alta lo que han escrito. Las frases se escribirán en la pizarra en dos columnas: aspectos positivos y aspectos negativos.

De momento no hará falta ir más allá, pero con esta información el profesional tendrá ya una primera visión aproximativa del autoconcepto de los miembros del grupo. Nos fijaremos bien en aquellos miembros del grupo que destaquen mucho por un autoconcepto negativo.

2. Se dará a cada miembro del grupo un ejemplar de la Escala de Autoestima de Rosenberg y se pedirá que la completen. Advertiremos que no vamos a dar las respuestas en voz alta sino solamente un número. Una vez completada la Escala, daremos las instrucciones oportunas para que cada uno califique su ejercicio. Posteriormente se invitará a que cada miembro diga el número que ha obtenido y a que los miembros del grupo que lo deseen comparen entre sí las respuestas dadas.

Aquí el profesional deberá estar atento a cómo reaccionan los jóvenes que han puntuado muy bajo (menos de 20). No deberá hacer ningún comentario, pero sí que deberá decidir, conjuntamente con los educadores del Taller, la conveniencia de intervenir individualmente con el joven o jóvenes en cuestión.

#### 4.3 El Proyecto “Petitons”<sup>3</sup>

El Proyecto “Petitons” nace en el año 1994 para dar respuesta a la necesidad de intervenir educativamente ante la detección, por parte de los profesionales de los Servicios Sociales de Atención Primaria del Ayuntamiento de Reus, de muchos casos de niños y niñas residentes en barrios socioeconómicamente deprimidos, que no están escolarizados y otros que presentan un elevado absentismo y fracaso escolar.

Para evitar esta problemática de inadaptación escolar, se partió de la hipótesis de que la prevención es el arma más eficaz que tenemos, por lo que se hace imprescindible intervenir tempranamente.

Los destinatarios fueron, pues, niños entre 1 y 3 años que en condiciones normales no necesitarían este tipo de intervención, pero el medio social y familiar en que viven la hace necesaria. Son niños que se desarrollan en condiciones socio-económicas y socio-educativas desfavorables. Teóricamente cuentan con servicios educativos normalizados (escuelas infantiles), pero en realidad no asisten a ellas por diversas causas:

\*insuficiencia de plazas en las escuelas infantiles del propio barrio, en las que se prioriza la escolarización de niños cuyas madres trabajan fuera de casa;

\*lejanía de otros centros educativos, lo cual supone la utilización de transporte público;

3. Información extraída del artículo: COMES, G. y PONCE, C. (1997): “La prevención de la inadaptación escolar: valoración de algunas experiencias de educación temprana”, en *Revista de Educación Especial*. Nº 24. Amarú. Salamanca. Pp. 37-47.

\*una especial concepción educativa por parte de la familia, que supone que la escuela antes de la edad obligatoria no es el lugar adecuado para educarlos, especialmente las familias de etnia gitana, ya que piensan que el lugar idóneo y exclusivo para hacerlo es la propia familia.

#### 4.3.1 Población y contextos de intervención

Para seleccionar a los niños y niñas que habían de participar en el proyecto se priorizaron las siguientes situaciones:

*\*en relación con los barrios:*

- mayoría de población con edades comprendidas entre 0-25 años, lo cual supone que exista un número importante de población infantil y de matrimonios jóvenes
- alto índice de desocupación
- nivel cultural y económico bajo
- escasa participación asociativa

*\*en relación con las familias:*

- familias numerosas
- con bajo nivel económico y de instrucción
- con antecedentes de intervención en servicios sociales
- que reciban la prestación del PIRMI (Proyecto Interdepartamental de la Renta Mínima de Inserción. Es una iniciativa de la Generalitat de Catalunya para ayudar a todas aquellas personas o familias que no tienen suficientes recursos para atender sus necesidades más esenciales, a la vez que se las prepara para su inserción o reinserción social y laboral)
- con problemas de toxicomanía, delincuencia, con estilos de vida que podrían denominarse marginales
- con problemas laborales por carecer de trabajo estable (trabajos temporales en el campo, venta ambulante, recogida y venta de chatarra, etc.)

*\*en relación con los niños:*

- no están escolarizados
- con edades comprendidas entre 1 y 3 años
- que alguno de sus hermanos presente un alto absentismo y fracaso escolar

Respecto al número de niños adecuado para constituir un grupo, dada la atención individualizada que se precisa, sería de máximo 10 niños.

Como es obvio, es imprescindible diagnosticar al grupo de niños participantes en el proyecto de forma individual con la finalidad de detectar tanto deficiencias como potencialidades en los distintos campos de su desarrollo evolutivo. Para ello se utilizan escalas del desarrollo –Escala Bayley, Escala Brunet-Lezine, ...– y especialmente la Guía Portage de Educación Preescolar por la sistematización que hace de los campos a evaluar (cognición, lenguaje, autoayuda, socialización y desarrollo motriz) y por su facilidad de aplicación y valoración. La evaluación, no obstante, debe completarse con la observación en situaciones reales en las que el niño manifiesta los aspectos a estudiar de una forma más espontánea y más completa que la que se produce en una situación de examen, es decir, cuando se emplean las escalas.

Los escenarios elegidos para el desarrollo de la intervención pertenecen al Ayuntamiento y en ellos se desarrollan actividades relacionadas con la atención primaria de los servicios sociales y con la atención cívica a los ciudadanos (actividades de animación sociocultural). Su elección creemos que es positiva por diversos motivos:

- \*en primer lugar es un espacio ubicado en el barrio que todos conocen, algunas de las madres realizan o han realizado alguna actividad, por lo que el lugar les resulta familiar y cercano,

- \*además de conocer las instalaciones y su funcionamiento han tenido contacto con los profesionales que en él trabajan, lo cual facilita que no tengan reparo en que sus hijos participen en actividades que allí se desarrollan,

- \*porque dichos equipamientos disponen de la infraestructura adecuada para poder llevar a cabo la intervención: salas polivalentes y material educativo.

Respecto al equipo que interviene en el desarrollo del proyecto se ha contado con: el educador social del barrio (es el que establece, mantiene el contacto con las familias y coordina el proyecto en su centro), un monitor (maestro de educación infantil que es el que implementa directamente el programa), alumnos en prácticas de los dos últimos cursos de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona y, el seguimiento y coordinación por parte de profesores del Departamento de Pedagogía y de la coordinadora de atención primaria del Ayuntamiento de Reus.

Queremos resaltar y poner énfasis en que es imprescindible la actuación del educador social del barrio para que, en primer lugar, haga una selección de las familias (los niños susceptibles de participar en el programa son los que presentan las características antes mencionadas en el apartado de población). De forma individual va conectando con dichas familias (a través de visitas a domicilio), explicando el proyecto y, después de un cierto tiempo en que las familias han decidido su participación o no en el proyecto, lleva a cabo entrevistas individuales para explicar el contenido y funcionamiento del mismo y establecer el compromiso de la asistencia regular a la actividad, desechando injustificados temores o miedos.

#### 4.3.2 *Objetivos y áreas a trabajar*

Se contemplan objetivos para desarrollar las capacidades de los niños priorizando la cognición, el lenguaje, los hábitos escolares y las habilidades sociales, pero también, atendiendo a un principio ecológico, se prevén objetivos para hacer intervenir a la familia y a los maestros de las escuelas donde se matricularán los niños que asisten al proyecto.

*\*En relación con el niño:*

A través del proyecto se pretende crear un espacio educativo en el que el niño desarrolle sus potencialidades y adquiera unos hábitos y aprendizajes que le faciliten su posterior adaptación al medio escolar. Los objetivos a conseguir se podrán concretar en:

- Detectar tempranamente cualquier problemática especial en la esfera afectiva, física, psíquica, intelectual, ... que puede presentar el niño, y derivarlo a otros servicios y/o recursos en casos necesarios.
- Favorecer el proceso de autonomía y socialización del niño para hacerlo capaz de vivir unas relaciones estables y efectivas consigo mismo y con los otros.
- Favorecer el desarrollo armónico del niño atendiendo a sus necesidades básicas de orden biológico, psicológico, afectivo, lúdico y social.
- Favorecer en el niño el desarrollo de sus capacidades de conocimiento y de interpretación de sí mismo y del entorno.
- Favorecer el desarrollo de una capacidad comunicativa con sus semejantes y con personas adultas.
- Favorecer la expresión y comprensión oral.

- Favorecer la adquisición de los hábitos escolares básicos.
- Mejorar la autoestima y confianza.
- Preparar al niño para iniciar la escolaridad, tomando como punto de referencia el diseño curricular de educación infantil.

*\*En relación con la familia:*

La valoración que hacen de la escuela no es muy positiva; los padres no conocen el centro escolar ni suelen asistir a las reuniones que la escuela convoca, lo que hace considerar como prioritario conseguir un cambio de actitud positiva hacia la importancia de la educación como medio para conseguir que sus hijos se desarrollen de una forma óptima, así como la necesidad de su participación para conseguirlo. Para lograrlo se proponen los siguientes objetivos:

- Fomentar la participación activa de los padres en las actividades educativas de sus hijos.
- Potenciar actitudes positivas hacia la realidad escolar.
- Favorecer la interacción entre los padres y los profesionales de la educación.
- Orientar a los padres respecto a la educación de sus hijos.
- Propiciar que la familia conozca el centro escolar de una forma participativa.
- Potenciar la participación de los padres en actividades relacionadas con el programa (charlas sobre temas educativos, sanitarios, ... relacionados con sus hijos), que se realizan en el centro cívico.
- Informar y orientar sobre el proceso de matriculación escolar para que la lleven a cabo respecto a sus hijos en la etapa de educación infantil (P-3) y, por supuesto, en la etapa obligatoria.

*\*En relación con los maestros:*

La inclusión de su participación en el proyecto se debe a varias razones:

- en primer lugar informan, a través de un cuestionario confeccionado a tal fin y que contempla valoraciones sobre aspectos de las distintas áreas curriculares a trabajar durante la etapa de educación infantil, y de una entrevista personal, que pone de manifiesto qué áreas son prioritarias, así como aquellos aspectos relacionados con las actitudes y comportamientos escolares que los niños han de manifestar para una buena adaptación al medio escolar;
- aportan la información necesaria sobre la planificación de actividades a realizar para el desarrollo del proyecto;

- también, al ser conocedores del proyecto y del grupo de niños participantes, se genera una actitud positiva hacia la labor que se está realizando, lo cual les hace estar abiertos a la participación;
- fomenta una actitud receptiva hacia los niños que participan en el proyecto y que probablemente durante el curso siguiente serán alumnos suyos.

Los objetivos se concretarán en:

- Concienciar y dar a conocer la problemática que pueden presentar ciertos niños del barrio en posible situación de riesgo.
- Potenciar actitudes positivas hacia niños/-as que puedan presentar dificultades escolares y puedan no seguir adecuadamente la “cultura” escolar.
- Favorecer actitudes positivas hacia niños/-as que puedan presentar dificultades y problemas socio-familiares.

A pesar de que se deben contemplar todas las áreas que contribuyen al desarrollo integral y armónico del niño, se han mostrado como prioritarias después del diagnóstico realizado, las áreas de lenguaje, hábitos y habilidades sociales. Es preciso destacar que en el área psicomotora estos niños no presentan ningún déficit respecto al desarrollo normal. En el campo del lenguaje debe destacarse que si se trabaja con niños de etnia gitana, la atención hacia esta área se muestra aún más necesaria, ya que junto a la pobreza de vocabulario familiar que presentan en general todas las familias, se añade el hecho de que el lenguaje empleado por esta etnia es bastante distinto al escolar. Respecto a los hábitos, generalmente son muy deficitarios, lo que puede ocasionar problemas de adaptación y aceptación y más si se tiene en cuenta que los futuros maestros que atenderán estos niños manifiestan explícitamente que su adquisición es un requisito imprescindible para la buena adaptación al entorno escolar; por todo ello, en nuestro programa, tienen un peso específico.

Los grandes campos de intervención son los siguientes:

I. - *Hábitos:*

- De limpieza, higiene, vestido y orden
- De consecución de automatismos y rutinas escolares
- De intencionalidad
- De atención y concentración

II. - *Habilidades sociales:*

- Pautas de convivencia
- Responsabilidad
- Cooperación
- Participación

III. - *Comunicación y lenguaje:*

- Comprensión verbal
- Expresión oral

IV. - *Psicomotricidad:*

- Esquema corporal
- Motricidad gruesa y fina
- Conductas perceptivo motrices

V. - *Cognición:*

- Memoria
- Razonamiento
- Desarrollo conceptual
- Desarrollo del pensamiento lógico

A continuación pasamos a detallar las áreas priorizadas:

## I. HÁBITOS

### a) *De limpieza, higiene, vestido y orden*

#### LIMPIEZA:

- Tendrá cuidado personal de la limpieza del material que use: pinceles, recipientes, etc.
- Tendrá cuidado personal de la mesa, después de cada actividad y al final de la sesión

#### HIGIENE:

- Se limpiará las manos después de realizar actividades que ensucien, y después de ir al lavabo

#### VESTIDO:

- Desabrocharse y abrocharse los botones
- Sacarse el abrigo
- Colocar el abrigo en su sitio

- Subir y bajar la cremallera
- Hacer y deshacer lazos

#### ORDEN:

- Poder la silla en su sitio
- Controlar no hacer ruido al poner la silla en su sitio
- Una vez se ha sentado, control postural sobre la silla
- Dejar los materiales en su sitio
- Ordenar su propio espacio
- Lanzar el material inservible en la papelera

b) *De consecución de automatismos y rutinas escolares:* rutinas en la realización de tareas, orden, limpieza. Por ejemplo, después de hacer servir el lápiz, colocarlo en su sitio; después de ensuciarse las manos, ir a lavárselas; al acabar la sesión, poner la silla en su sitio.

c) *De intencionalidad:*

- Inicio de la reflexión antes de actuar
- Exploración de las cosas
- Tomar la iniciativa
- Acción dirigida a un objetivo

d) *De atención y concentración:*

- Control de la atención voluntaria
- Concentración
- Mantenimiento de la acción
- Constancia para acabar la actividad
- Valoración del propio esfuerzo para llegar a resolver una situación

## II. HABILIDADES SOCIALES

a) *Pautas de convivencia:*

- Saber escuchar
- Esperar el turno
- Pedir permiso
- Pedir ayuda para hacer las cosas
- Expresión de órdenes y sentimientos de forma correcta
- Dar las gracias
- Seguir órdenes, instrucciones
- Formular preguntas

- Ayudar a los otros
- Respetar lo que es de todos
- Compartir las cosas

b) *Responsabilidad*: encargarle una tarea concreta dentro del grupo (orden, limpieza, ...) de aspectos comunitarios

c) *Cooperación*:

- Realizar una tarea común en la que cada uno aporta su esfuerzo personal (puzzles, encajes, ...)
- Colaborar en el reparto del material, ...

d) Realizar tareas en las que sea necesaria la participación de todos (por ejemplo, pintar un dibujo en el cual cada niño tiene un color y es necesaria la participación de todos para acabarlo).

### III. COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

a) *Comprensión verbal*:

- Capacidad de interpretación y seguimiento de órdenes orales
- Comprensión de datos referidos a sí mismo
- Comprensión de datos referidos a su entorno
- Capacidad de identificación de objetos y dibujos
- Comprensión de conocimientos de ámbito familiar/social/natural

b) *Expresión oral*:

- Capacidad de nombrar los diferentes objetos y personas relacionadas con su medio familiar
- Capacidad de estructuración progresiva de la frase
- Capacidad de retener los elementos más relevantes de un cuento y de una narración
- Capacidad de responder y formular preguntas
- Capacidad de aplicar categorías a objetos y animales
- Capacidad para describir objetos, imágenes y actividades
- Exponer las propias ideas de la forma más coherente y fluida posible
- Responder y formular preguntas de forma adecuada
- Capacidad de expresión para adaptarla a sus necesidades y deseos

Hay que destacar que en Cataluña la lengua vehicular de enseñanza es la catalana. Por ello, en nuestro programa, aunque la lengua utilizada mayoritariamente por los niños era la castellana, se iba incorporando progresivamente el catalán.

El área de comunicación y lenguaje se ha tratado a través de diferentes actividades, siendo una de las más relevantes y significativas la utilización de un cuento ilustrado. A través de él, se ha trabajado tanto la expresión oral, como la comprensión verbal, vocabulario y aspectos cognitivos:

- Identificación de objetos, animales y personas
- Descripción de personas (alto/bajo, grande/pequeño), objetos (tamaño, forma, color)
- Explicación de acciones representadas
- Situación espacio-temporal
- Clasificaciones (animales, personas, objetos)
- Seriaciones (de más grande a más pequeño, etc.)
- Número
- Vocabulario (propio cuerpo, prendas de vestir, parentivos -padre, madre, hermano, ...-, colores, formas, objetos cotidianos de la vida diaria, animales, alimentos, vehículos, etc.

Ha resultado también muy positivo el aprendizaje de canciones populares infantiles para automatizar estructuras en la lengua catalana y castellana, y a su vez incrementar su vocabulario.

#### 4.3.3 *Metodología*

En cuanto a la metodología a utilizar para el desarrollo del proyecto, partimos de las siguientes premisas:

- Ha de haber una intensa actividad del niño, a partir fundamentalmente de: la observación directa, la manipulación y la experimentación. Para ello se ha llevado a cabo una distribución y organización del espacio en torno a talleres de: psicomotricidad (imitar movimientos, desplazamientos libres, carreras, iniciar el control del equilibrio, etc.), manualidades (estampación, dibujo, doblar papeles, etc.), juegos didácticos (hacer encajes, seriaciones, construcciones, etc.), juego simbólico, música (cantar, imitar sonidos, trabajar el ritmo, etc.) y actividades con libros ilustrados.
- El descubrimiento y exploración de experiencias reales ha de ser el medio privilegiado para establecer nuevos aprendizajes y

que éstos puedan ser utilizados para adquirir otros nuevos o se puedan aplicar a nuevas situaciones. Se trata de que los aprendizajes que el niño adquiera sean funcionales y significativos.

- La interacción a través del juego y del lenguaje será uno de los instrumentos fundamentales para conseguir los objetivos.
- Se ha de trabajar de acuerdo con las capacidades y posibilidades propias de cada niño, de aquí la importancia de una intervención individualizada.

En definitiva se trata de utilizar una metodología en la que el niño participe activamente y las tareas a realizar partan de sus intereses y, por tanto, sean motivadoras, con actividades muy sistematizadas y con gradual dificultad.

El horario de las clases es sólo por las mañanas de 10 a 12, de lunes a viernes, durante los meses de Octubre a Junio, en la mayoría de los barrios (hay barrios que también continúan durante el verano).

A modo de conclusión decir que el "Proyecto Petitions" se valora muy positivamente no sólo por las relaciones institucionales que se han establecido (Universidad-Departamento de Pedagogía y Ayuntamiento-Servicios Sociales) sino también por que los alumnos que han participado han adquirido unos hábitos y unos conocimientos que son considerados imprescindibles para una buena adaptación escolar. También se han constatado cambios cualitativos en la dinámica educativa familiar, una actitud positiva hacia la educación y hacia la escolarización de los hijos y una notable participación en las escuelas que acogerán a sus hijos: todos los niños que han asistido al proyecto han sido escolarizados a la edad de tres años y las familias han participado en aquellas actividades que la escuela ha diseñado. Esta nueva actitud de las familias en relación con la educación y la importancia de la escolarización ha beneficiado también a los hermanos/as, puesto que ha descendido el absentismo escolar en los barrios que participan en el proyecto (Comes y Ponce, 2000).

#### 4.4 Aula abierta de aprendizajes sociales<sup>4</sup>

Se detectan algunas necesidades desde diferentes servicios educativos y sociales que trabajan con adolescentes en sus diferentes ámbitos de vida (personal, familiar, escolar, laboral, social): errores en la

<sup>4</sup> Información extraída del documento "Aula abierta de aprendizajes sociales: Proyecto piloto de una experiencia innovadora de colaboración interinstitucional en el campo de la educación con adolescentes y jóvenes en las comarcas meridionales (1996)".

percepción de hechos y situaciones, distorsiones en los procesos de interpretación de las causas, dificultades en los procesos de elaboración de la información, dificultades para plantear alternativas y prever consecuencias, falta de destrezas para tomar decisiones o resolver conflictos, dificultades en el proceso de autocontrol, etc.

Estas necesidades no tienen aún una respuesta estructurada, sistemática e integrada en los currícula escolares y/o sociales de la población adolescente, aunque se han iniciado ya experiencias de programas de intervención que responden a un modelo socio-cognitivo que, sin olvidar la vertiente social de la conducta, buscan encontrar el cambio activo de los comportamientos de las personas en conflicto con la sociedad, mediante la incidencia directa sobre la forma en la que estas personas ven y entienden la realidad, piensan y toman sus decisiones, perciben su mundo, comprenden a los demás, qué es lo que valoran, cómo intentan solucionar sus problemas, etc.

La conducta humana no es sólo el producto de un contexto social, sino también de una estructura psicológica personal y única, de una manera de ser y entender la existencia que se ha ido configurando a lo largo de su proceso de socialización. Es necesario contemplar, por tanto, la conducta humana desde una óptica interactiva, contexto social, individual y personal. En consecuencia toda intervención educativa que pretenda provocar o favorecer el cambio ha de contemplar las tres vertientes, aunque no necesariamente en la misma intensidad. Aquí está la clave de la forma de intervención que se propone: habrá numerosos aspectos contextuales sobre los cuales no podremos incidir como profesionales, porque superarán nuestras posibilidades de acción.

Evidentemente, tampoco podremos cambiar la historia. Pero nos queda la persona. Una persona plástica, cambiante, con voluntad propia, con capacidad de razonar. Podremos actuar, por tanto, sobre esta persona incidiendo sobre las consecuencias personales de su contexto y de su historia, con el fin de minimizar los efectos negativos.

Partiendo del reconocimiento de las necesidades antes mencionadas desde ámbitos profesionales diferentes (Servicios Sociales, Institutos de Secundaria, Atención a la Infancia, Justicia, Universidad, etc.) y de las posibilidades de respuesta efectiva que ofrecen las técnicas de aprendizajes sociales, surge la propuesta de promover una experiencia piloto de colaboración interinstitucional, con la finalidad de ensayar, adecuar y validar algunas de estas técnicas con adolescentes atendidos desde los siguientes ámbitos. Educación, Servicios Sociales, Justicia y Servicios Comunitarios de la demarcación de las Comarcas Meridionales de la provincia de Tarragona.

Se trata de un proyecto o experiencia interinstitucional que, se inició el curso 1996-97, y se desarrolló en la demarcación de Tarrago-

na. En él participan el Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya, los Servicios Sociales de Reus, Valls, Deltebre y Tortosa, Institutos de Educación Secundaria de Reus, Valls, Tortosa, Gandesa y Torredembarra y el Departamento de Pedagogía de la URV en las tareas de coordinación, seguimiento y formación, asumidas por nosotros mismos.

La propuesta concreta consiste en implantar simultáneamente aulas abiertas de aprendizajes sociales, en contextos diferentes (Centros de Secundaria, Centros Cívicos, Centros Abiertos), con unos contenidos comunes y una duración de 35 horas, repartidas homogéneamente en tres meses (así, en el caso de los IES, puede encajar en la programación de un crédito variable), se inscribe en la línea de los programas cognitivos e incorpora elementos del programa *El Pensamiento Pro-social*, Ross, Fabiano, Garrido y Gómez (1996) y del *Programa pel Canvi*, descrito en este mismo apartado. Se parte, pues, de un mismo diseño base, adecuando la intervención a las diferentes realidades contextuales de cada aula, en sintonía con las diferentes características y necesidades socioeducativas de los alumnos que participan.

#### 4.4.1 *Objetivos de intervención*

Objetivo general:

*Desarrollar la competencia social necesaria para establecer relaciones interpersonales positivas, adaptadas al entorno, y enfocar constructivamente los problemas de la vida cotidiana.*

Objetivos específicos:

- *Desarrollar las habilidades cognitivas básicas para la resolución de problemas interpersonales.*
- *Aumentar la capacidad de autocontrol.*
- *Potenciar el uso de las habilidades sociales simples y complejas.*

#### 4.4.2 *Destinatarios*

Adolescentes y jóvenes entre 12 y 17 años que presenten dificultades de relación interpersonal como consecuencia de déficit en aquellas variables cognitivas subyacentes en la resolución de problemas interpersonales.

Entendemos la resolución de problemas interpersonales como la capacidad de establecer relaciones positivas y no conflictivas con los

otros, así como la capacidad de solucionar los problemas del día a día donde interactúan una o más personas.

Algunos indicadores o aspectos conductuales externos a observar por parte del profesional, y que vienen a definir el perfil de los jóvenes que participarían en el proyecto serían los siguientes:

- respuestas desproporcionadas e incluso agresivas ante los pequeños conflictos cotidianos;
- externalización sistemática de los conflictos;
- tendencia a solucionar los problemas de la vida diaria siempre de la misma forma;
- incapacidad reiterada para prever las consecuencias sociales de las propias acciones;
- dificultad para ponerse en lugar del otro;
- no tener consciencia del problema;
- dificultades para entender y respetar las normas sociales y de convivencia.

Es imprescindible para poder acceder al aula que el joven:

- Haya sido derivado por un profesional
- Se haya hecho previamente un trabajo de motivación por parte del profesional que deriva
- Haber estado informado previamente de los objetivos y del trabajo que se hará.

Serán alumnos de IES o usuarios de los Centros Abiertos de los Servicios Sociales aquellos que presentan dificultades de relación interpersonal y conflictividad social. El hecho de incorporar a los IES en esta experiencia está motivado por el aumento de la conflictividad juvenil en dichos centros. En este sentido, es un proyecto novedoso ya que este tipo de intervenciones o programas no suele encontrarse en el contexto educativo formal.

#### 4.4.3 *Diseño base del programa*

Consta de tres grandes bloques de contenidos:

- A) Habilidades sociales
- B) Solución de problemas
- C) Autocontrol emocional

A continuación pasamos a concretar cada uno de estos bloques.

## A) HABILIDADES SOCIALES

Se trabajaran las siguientes:

<b>Habilidades sociales simples</b>	<b>Habilidades sociales complejas</b>
Escuchar	Formular una queja
Expresar gratitud	Responder a una queja
Pedir disculpas	Hablar por teléfono
Iniciar una conversación	Defender una opinión
Mantener una conversación	Negociar
Finalizar una conversación	Persuadir a los otros
Hacer preguntas	
Pedir aclaraciones	
Presentarse uno mismo y a terceros	

El procedimiento que se seguirá para el desarrollo de las sesiones de habilidades sociales será el siguiente:

1. Se iniciará la sesión anunciando qué habilidad se trabajará. Se explicará para qué sirve y por qué es tan importante. Esto puede hacerse de las siguientes formas (se puede optar por una sola fórmula o por la combinación de éstas):
  - a. Simplemente explicándolo
  - b. Representando una escena donde la falta de la correspondiente habilidad evidencie las nefastas consecuencias que pueden derivarse para el interesado (la escenificación la llevarán a cabo los dos entrenadores del aula o bien el entrenador y uno de los participantes).
  - c. Viendo una secuencia de una película donde se muestren igualmente los efectos negativos de no poner en práctica la habilidad social adecuada a la situación.
2. El entrenador moldeará la habilidad social que se pretende trabajar con la ayuda de uno de los participantes. En cada modelaje se habrá de insistir en el tono de voz y la expresión corporal adecuada a la habilidad que se trabaja.
3. Cuando todos los miembros del grupo han entendido en qué consistía la habilidad social, se pedirá a una pareja de participantes lo que el entrenador acaba de escenificar.
4. Mientras tanto el resto de participantes habrán de observar la representación y, una vez finalizada, habrán de formular comentarios críticos sobre el nivel o calidad de la habilidad presentada.

5. Se pedirá al resto de participantes que también por parejas, y a turnos, representen la misma escena.
6. Cuando todas las parejas hayan acabado, será necesario preguntar a los miembros del grupo en qué otras situaciones habrían de explicar la misma habilidad.
7. Entre todos se seleccionará una nueva situación y, de nuevo, cada pareja la presentará, teniendo en cuenta que pondrá en práctica la habilidad el miembro de la pareja que en la presentación anterior no haya hecho.
8. Se dará por acabada la sesión cuando todos los miembros del equipo hayan representado la habilidad satisfactoriamente. Si acaba el tiempo de la sesión y no se ha podido conseguir el objetivo, será necesario plantearse repetir la misma habilidad en la sesión siguiente.

Para cada sesión, el entrenador habrá de disponer de una ficha donde aparezca el diseño de la misma.

## B) SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Con la finalidad de llevar a término soluciones eficaces, se propone una secuencia, unos pasos que hay que seguir. Estos pasos se aplican a todos los problemas.

A continuación pasamos a enumerar los pasos a los que más arriba hemos hecho referencia:

- Reconocimiento de problemas
- Identificación de problemas
- Recopilación de información
- Conceptualización
- Comunicación no verbal
- Comunicación verbal
- Pensamiento alternativo
- Pensamiento consecuente
- Comunicación asertiva

## C) AUTOCONTROL EMOCIONAL

Este contenido está pensado para que se pueda trabajar en tres fases claramente diferenciadas:

- Identificación de las variables que alteran nuestro estado emocional

- Reconocimiento de cuando nos estamos enfadando o alterando emocionalmente
- Entrenamiento en las técnicas pertinentes a dominar los estados emocionales alterados.

### *Técnicas*

En los tres bloques de contenido utilizaremos las siguientes técnicas:

- Ejercicios de “lápiz y papel”
- Diálogos
- “Rol-playing”, “rol-reversal” y “modelling”
- Autoinstrucciones

Cuando iniciamos el proyecto en el curso 1996-97, fueron 5 las aulas que formaron parte de esta experiencia piloto. El material elaborado inicialmente se ha ido completando, revisando y actualizando, adecuándose a los contextos en donde se desarrolla la experiencia. Fruto de esta experiencia inicial es la publicación que llevó a cabo el Ayuntamiento de Reus (REGIDORIA DE SERVEIS SOCIALS, 2000: *El joc d'aprendre a ser*. Reus: Ajuntament de Reus).

## 5. LOS PROFESIONALES AL SERVICIO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN DESADAPTACIÓN SOCIAL

Los profesionales y equipos que intervienen en el campo de la inadaptación social ejercen sus funciones en ámbitos muy diversos: atención a niños y jóvenes en centros residenciales, atención en aulas de educación especial, intervención en medio abierto, etc. En definitiva, en el ámbito familiar, escolar y extraescolar, con la finalidad de que estos niños y jóvenes lleven a cabo con éxito su proceso de socialización, es decir, los profesionales de este campo actúan como mediadores entre estos menores y la realidad social.

Si bien hasta hace pocos años la intervención que se ha llevado a cabo en este campo se ha basado en un mero asistencialismo, actualmente podemos hablar de acciones e intervenciones socioeducativas. Es decir, se ha de dar una respuesta educativa, se ha de formar a estos sujetos que presentan problemas de adaptación social con la finalidad de que dejen de depender del sistema y de las instituciones, favorecer así su integración y a su vez evitar la segregación y marginación. Este cambio ha venido marcado, entre otras cosas, por la propia dinámica social y por la aparición de una formación específica a nivel académico.

Desde la Constitución se plantea la necesidad de dar una respuesta educativa a aquellas personas o grupos que configuran la realidad social menos favorecida y se plantea la formación que se debe ofrecer a los profesionales que den respuesta a tales necesidades. En este sentido, es importante señalar que se han reglado definitivamente unas profesiones con la introducción de estudios universitarios.<sup>1</sup> Así pues,

1. Hasta entonces, y debido al vacío de formación institucionalizada y reglada, diferentes colectivos sensibilizados por los problemas de los niños y la juventud, respondieron con la organización de cursos y cursillos de todo tipo con la finalidad de paliar este vacío académico.

tenemos la diplomatura de Trabajo Social, por un lado, y la de Educación Social, por otro. A su vez, es necesaria una licenciatura ya que se precisan profesionales de nivel superior que desarrollen funciones de investigación, planificación, gestión, evaluación, docencia en los centros de formación, etc.; es aquí donde encuentra amplio sentido y vigencia la licenciatura de Pedagogía.

En este cuadro quedan reflejados los profesionales y equipos que intervienen, desde el ámbito escolar y social, en casos de inadaptación social, intentando dar respuesta a las necesidades que presentan niños y jóvenes, y cuyas funciones desarrollaremos en los siguientes puntos.

	Profesionales de la atención especializada	Equipos interdisciplinarios
Ámbito escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor de apoyo</li> <li>• Especialista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico</li> </ul>
Ámbito social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educador Social</li> <li>• Delegado de Atención a la Infancia (DAI)</li> <li>• Educador en Medio Abierto</li> <li>• Pedagogo Social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipo de Servicios Sociales</li> <li>• Equipo de Atención a Menores</li> </ul>

### 5.1 Profesionales de la atención especializada

Son profesionales que desarrollan acciones en situaciones en las que niños/jóvenes presentan alguna forma de problemática social. A través de la intervención educativa que estos profesionales realizan, dentro y fuera del ámbito formal escolar, los sujetos pueden ver notablemente superada la situación diferencial o de marginación social en que se encuentran.

Desempeñan funciones relacionadas con la educación formal el profesor de apoyo y los especialistas (logopeda, fisioterapeuta y otros); y desempeñan funciones relacionadas con la educación no formal, el educador social, el DAI, el educador en medio abierto y el pedagogo social.

#### □ *Profesor de apoyo*

La función del profesor de apoyo tiene dos aspectos básicos:

- Atención a los alumnos con NEE, derivadas de disminuciones u otras circunstancias personales que, por sus características, necesitan seguir un tipo de escolarización adaptada que suponga modificaciones significativas del currículum. Esta atención puede llevarse a cabo de diferentes formas:
  1. Proveer y asesorar a los maestros tutores de materiales específicos y adaptados.
  2. Intervenir en los grupos de alumnos, en colaboración con los tutores, a través de actuaciones dirigidas a los alumnos con NEE en situaciones individuales o de pequeño grupo.
  3. Intervenir en situaciones escolares de trabajo individual o de pequeño grupo en emplazamientos alternativos al aula ordinaria, aunque se tenderá a realizar la atención educativa específica en las situaciones escolares ordinarias.
- Participación en la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas (ACI), conjuntamente con los maestros tutores, tanto en los aspectos relacionados con la preparación de actividades y experiencias como en su puesta en práctica.

#### □ *Especialistas*

Las funciones de estos profesionales (logopeda, fisioterapeuta, psicomotricista, etc.) deben desarrollarse en estrecha colaboración con el claustro y el profesor-tutor, tanto si la labor de estos profesionales se realiza con carácter itinerante como fijo.

El tratamiento de la diversidad de los alumnos/as en el nuevo modelo educativo ha supuesto una nueva actitud para enfrentarse a los problemas que cotidianamente acontecen en las aulas y respecto a los sujetos que presentan algún tipo de deficiencia, dificultad actualmente se ha dado paso al planteamiento de adaptaciones curriculares donde los especialistas complementan las funciones del profesorado.

El especialista diseña su programa de intervención en base a:

- La evaluación psicopedagógica, analizar y describir las necesidades que presenta un alumno determinado. En este primer paso han de implicarse todos los especialistas que trabajen directamente con el alumno.
- Si una vez adecuados los planteamientos curriculares en su grupo-clase el alumno persiste en sus dificultades, se abordará la problemática dentro de un cuadro que requiere un plan de tra-

tamiento basado en la orientación al profesor-tutor, y demás profesores, realizando un seguimiento o contactos periódicos con de la evolución del niño. Asimismo, el especialista colaborará mediante la elaboración de programas para relizar con padres.

- Por último si el refuerzo educativo no es suficiente para atender las necesidades que dichos alumnos presentan será necesario llevar a cabo un tratamiento específico por parte del especialista.

#### □ *Educador Social*

Este nuevo perfil profesional (la Diplomatura en Educación Social se aprueba en 1991) corresponde al de un “*técnico de la intervención socioeducativa preparado para el trabajo con población que presenta necesidades específicas*” ( Armengol, 1995: 17).

La nueva diplomatura de educador social se configura, entre otros antecedentes, a partir de la figura del educador especializado. En este sentido Núñez (1989) señala que el educador social aparece como nominación que recoge la historia en torno al educador especializado.<sup>2</sup>

Todo reconocimiento social de un profesional y toda consolidación de una nueva profesión, constituye una proceso más o menos largo y, en algunos casos, especialmente difícil y accidentado. Puede que ésta sea la realidad de la Educación Social, en general, y de la Educación Social Especializada, en particular.

La emergencia del Estado Democrático y Social y del Estado del Bienestar, trajo consigo la aparición de instituciones o entidades que prestaban servicios a los ciudadanos a fin de garantizarles los derechos que la Constitución les otorgaban. Huelga decir, por lo tanto, que junto a estas instituciones aparecieron determinadas figuras profesionales. Si bien en el campo de la asistencia social la figura del Asistente Social (actualmente, Trabajador Social) se consolidó como profesión diferenciada sin excesivos problemas, distanciándose perfectamente de los trabajadores voluntarios procedentes de instituciones benéficas, no ocurrió lo mismo con el campo de la atención edu-

2. El concepto de educador especializado también sirve de referencia a la realidad europea, aunque no todos los países la utilicen: en los países anglosajones (Alemania, Dinamarca, Inglaterra, etc.), se utiliza el nombre de pedagogo social o trabajador social de la comunidad o de los jóvenes, fruto de su evolución y de la concepción de la intervención educativa y social con personas con dificultades, de acuerdo con su cultura e influencias religiosas. En los países latinos (Francia, Bélgica, Luxemburgo, etc.) se utiliza el concepto de educador especializado.

cativa a la población con problemas de marginación social, de desadaptación social o, simplemente, en riesgo social. Lo curioso es que, si bien las instituciones dedicadas a la atención socio-educativa de esta población iban creciendo en definición, reconocimiento social e implantación en el territorio, no sucedía lo mismo con los profesionales que desempeñaban las funciones educativas en el seno de tales instituciones. Podríamos establecer varias razones para comprender este fenómeno:

- los profesionales que cubrían los nuevos puestos de trabajo, procedían de muy distinta formación académica (maestros, asistentes sociales, pedagogos, psicólogos, sociólogos, antropólogos, abogados, etc.);
- en el seno de las instituciones se carecía de un análisis de funciones o valoración de funciones que determinara o delimitara un perfil profesional coherente y, en consecuencia, un estatus profesional determinado dentro de la escala profesional de la Administración;
- no había una formación universitaria específica que cubriera este campo;
- el carácter “militante” o “postulante” con que, a menudo, los profesionales describían o entendían su tarea o su función.

Ello tenía como consecuencia que no había una percepción social clara de esta figura profesional y, si alguna percepción había, era siempre referida al cuadro institucional en que desarrollaba su función. Por ejemplo, un médico es un médico, independientemente de si trabaja en un hospital público, en una clínica privada, o en su consulta particular; en cambio, en el ámbito de la desadaptación social nunca ha habido esa percepción común de sus trabajadores, sino que se ha hablado del educador de un centro del Departamento de Justicia, del educador de un centro de Bienestar Social, del DAM, del educador de Servicios Sociales, etc., cuando todos eran, y son, genéricamente, *Educadores Sociales* y, específicamente, *Educadores Sociales Especializados*. Es más, por el ámbito en que desarrollan su función, el social, son *Trabajadores Sociales*, aunque en nuestro país, decirlo así es confundir aún más el tema, a raíz de que los Asistentes Sociales tomaran esa denominación en exclusiva (cosa que no ocurre en los países de nuestro entorno donde Trabajadores Sociales o “Social Workers” lo son todos los profesionales, con funciones educativas o sin ellas, que trabajan en el ámbito social). Las denominaciones específicas varían según los países: en Alemania se habla del *pedagogo social* o, concretamente, del *educador de calle* o “*strassenarbeiter*”; en Francia también se habla de *educador especializado* o *educador de ca-*

lle; en Gran Bretaña no existe la denominación de pedagogo social o de educador social y se habla de “*community worker*” o “*youth worker*”; en el Estado Español, la primera denominación para este profesional fue, también, la de *educador de calle*, que recibía una formación profesional de la categoría FP II (la *Escola “Flor de Maig”* de Barcelona, creada en 1981).

Podemos decir que, sobre los ámbitos de intervención del educador social, hay numerosas tipologías y categorizaciones. Básicamente son cinco las áreas de intervención que contemplan la mayoría de autores (Martínez, 1995: 30):

1. *La Animación Sociocultural, entendida como actuación preventiva sobre el ámbito comunitario. En este campo se incluye preferentemente la atención al ocio y tiempo libre.*
2. *La Educación especializada, dirigida a la intervención con sujetos inadaptados y marginados especialmente niños, jóvenes y familias sociodeprimidas. Cabría incluir en este apartado el tratamiento de otras minorías marginadas como la población de tercera edad, las minorías étnicas, etc.*
3. *La Educación permanente de Adultos, especialmente la dirigida a colectivos con problemas sociales y de integración social y laboral.*
4. *La Formación ocupacional que se dirige fundamentalmente a la intervención que pretende la formación para generar iniciativas laborales de integración de los individuos con dificultades económicas y sociales.*
5. *Los tratamientos terapéuticos para distintos tipos de desajustes y minusvalías.*

Actualmente, con la aparición e implantación de los estudios universitarios de Educación Social y Pedagogía Social se ha dado un salto cualitativo hacia delante en el tema del reconocimiento social y consolidación de la figura profesional del Educador Social y, concretamente, del Educador Social Especializado.

Vamos a detenernos, aunque sea brevemente, en analizar cuáles son los factores que definen una profesión y si todos esos factores se encuentran presentes en la figura profesional que nos ocupa.

Ayerbe (1995) cita a Fan (1991) y a Múgica (1991) para hablar de este tema: I. Fan, al preguntarse si la educación especializada es una profesión, expone unas condiciones constitutivas de la profesión que él considera que se cumplimentan en nuestro caso: 1) *El reconocimiento de la función por los diferentes representantes sociales a quienes concierne.* 2) *La presencia de un conjunto de conocimientos específicos.* 3) *Una (o varias) asociaciones profesionales representativas.* 4) *El desa-*

*rrollo de una cultura profesional* (Ayerbe, 1995: 519).

Por su parte, Múgica (1991) refiriéndose al colectivo Agintzari, nos dice que la profesionalidad implica : 1) *Tener una identidad profesional que se define en los proyectos educativos, en la metodología de trabajo y en las condiciones laborales.* 2) *Tener un espacio socioprofesional propio, unos ámbitos de intervención socioeducativa propios, aun faltos de reconocimiento social en todos los ámbitos institucionales, pero distintos a los de otros profesionales.* 3) *Utilización de una metodología y unas técnicas específicas que dotan al trabajo de una calidad técnica.* 4) *Realización de una actividad que exige una formación y unas aptitudes determinadas que se concretan en perfiles profesionales y personales.* 5) *Tener en el trabajo un calendario y un horario como cualquier otra profesión. Estos espacios de tiempo se estructuran en función de los objetivos propios de los proyectos educativos.* 6) *Obtener un salario por la actividad* (citado por Ayerbe, 1995: 519).

Vayamos ya a definir qué es un Educador Social Especializado, qué funciones tiene y en qué ámbitos desarrolla tales funciones.

Hemos escogido, como más representativas, las definiciones de Renau (1990), Martinell (1995), la FEAPEE (1993) y Marcón (1994).

*El educador especializado es un profesional de la educación, dedicado a trabajar con todos aquellos que por una y otra razón se encuentran en situación de marginación, sea cual sea la forma de ésta. [...] Su tarea educativa se realiza en el marco de la vida cotidiana y mediante la convivencia calificada, analizada y reflexionada en este marco, que puede ser el de una institución, un servicio en la misma calle, en marcos de vida normal, etc.* (Renau, 1990, citada por Martínez Sánchez, 1995: 29).

Según Martinell (1995:50): *su labor fundamental se centra en la intervención educativa cerca de personas con disfuncionalidades por inadaptaciones o procesos de marginación de nuestro sistema social.*

La Federación Española de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados (1993) dice que es el profesional de la educación que trabaja en el marco de la vida cotidiana en contacto directo, atendiendo a sujetos, grupos, comunidades que por diversas causas se encuentran en situaciones de riesgo, dificultad consigo mismo o con el entorno inmediato. El educador especializado trabaja, a través de mediaciones, potenciando el desarrollo de los recursos del sujeto, que posibiliten su inserción social activa, facilitando su circulación en un entorno comunitario más amplio.

Finalmente, Marcón (1994:39) dice: *Por educador social se entiende de la persona que, después de una formación específica, favorece, mediante métodos y técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales, el desarrollo personal, la maduración social y la autonomía de las personas,*

*jóvenes o adultos incapacitados o desadaptados o en riesgo de serlo. El educador comparte con dichas personas las diferentes situaciones espontáneas o provocadas de la vida cotidiana, sea dentro de las instituciones residenciales o de servicio, sea en el ambiente natural de la vida a través de la acción continua y conjunta con la persona o el ambiente.*

De las definiciones anteriores podemos sacar, por lo tanto, unas notas definitorias que caracterizan al Educador Social Especializado:

- es un profesional de la educación
- atiende a poblaciones con problemática social
- su contexto de actuación inmediata es la vida cotidiana
- busca el desarrollo, maduración y autonomía de las personas, con vistas a su inserción social
- su intervención educativa se basa en la mediación sujeto-entorno y en la convivencia cualificada, marcos en los cuales utiliza todo un conjunto de métodos y técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales específicas para conseguir sus fines

Éste centra su intervención en las personas que presentan problemas de inadaptación, especialmente niños y jóvenes (Funes, 1995; Lázaro, 1995):

- *En el campo de la infancia* se podría apuntar una intervención en los espacios o ámbitos siguientes:
  - en los equipos de atención primaria de servicios sociales, con funciones preventivas y de intervención educativa en coordinación permanente con el resto de profesionales que trabajan con la infancia desde los diferentes ámbitos;
  - en las familias, como soporte educativo y para evitar la separación del niño del núcleo familiar, teniendo en cuenta que el internamiento del menor ha de ser el último recurso a utilizar y que se ha de trabajar la prevención en el núcleo familiar;
  - en centros educativos de protección y reforma de menores con una función claramente educativa y socializadora;
  - en los Juzgados y Fiscalía de Menores, asesorando a los Jueces y Fiscales sobre las problemáticas susceptibles de medidas educativas y acompañando a los menores en los procesos judiciales;
  - en los equipos de seguimiento de los acogimientos familiares, acompañando y reforzando a la familia acogedora en el proceso.
- *En el campo de la juventud*, el educador participa:
  - en los programas de atención y seguimiento en el propio medio (desde las situaciones de desamparo a las de conflicto penal);

- en los programas residenciales e institucionales;
- en los centros abiertos y pre-talleres. La reforma educativa permite la creación de nuevos recursos educativos complementarios a la escuela para aquellos adolescentes y jóvenes con dificultades en seguir los ritmos escolares.

Éstas serían posibilidades en las que la educación especializada podría aportar soluciones a los problemas de la infancia y adolescencia más problematizada, pero se ha de tener presente la movilidad del ámbito social, por lo que los profesionales se han de adaptar a las nuevas realidades y, por tanto, estar abiertos a la innovación y alternativas educativas novedosas.

También se desprende de este análisis de los espacios educativos de intervención del educador que estos profesionales intervienen en medio abierto y en medio cerrado:

- *En medio abierto* el educador ha de trabajar para potenciar los recursos del sujeto, para que pueda utilizar las redes normalizadas y también ha de potenciar los recursos de la red comunitaria, para que puedan ofrecer al joven aquello que le hace falta y así conseguir su integración.
- *En medio cerrado* el ámbito de trabajo es una institución que tiene unos objetivos, unos medios, unos espacios, unos horarios, unas normas, etc. específicas. El educador en medio cerrado debe incidir sobre el individuo, la familia, el grupo, potenciando en el individuo hábitos positivos, servir como marco de referencia, participar activamente en el desarrollo de la vida del centro, etc. (March, 1990). El educador *es la pieza clave de los centros, ejerce como docente sobre los aspectos personales, físicos y sociales de los menores en coordinación con el equipo técnico del centro* (Urra, 1995a: 186).

Si bien la titulación de estos profesionales es la misma, diplomatura en educación social, es decir, hay una misma formación básica, sí que pensamos que en su formación han de contar con matices diferenciales. Así, por ejemplo, en el caso de la formación del educador en medio cerrado, se tendría que plantear una formación sobre: el análisis institucional, las técnicas de observación, conocimientos sobre organización de centros, etc.

En uno y otro caso, la intervención del educador, responsable del seguimiento educativo del niño/joven, plantea algunos aspectos importantes que se deben tener en cuenta:

- *La intencionalidad*, saber el porqué y para qué de cada una de sus intervenciones. Para ello debe contrastar sus valoraciones con otros compañeros, supervisores, a fin de reflexionar sobre lo hecho y lo que hay que hacer.
- *Debe adaptar su trabajo al ritmo de cada niño/joven*, respetando las diferencias. El conocimiento y la comprensión de las capacidades, historia personal y diferentes señas de identidad de cada individuo debe llevar a diferentes formas de abordar los objetivos y, a su vez, tener presentes los distintos ritmos de progreso.
- *El educador debe respetar y favorecer la autonomía de cada niño/joven*. Desde las edades más tempranas es importante reforzar las iniciativas personales, elementos decisivos en la construcción de la personalidad del niño.

Otro instrumento de trabajo que posee y necesita un educador es la palabra. *Hablar y escuchar a los niños/jóvenes* son dos facetas inseparables de su intervención. La relación individual de diálogo con el educador es fundamental a la hora de revisar en el niño/joven su situación personal, ofrecerle pautas de comportamiento, llegar juntos a acuerdos que volverán a ser revisados y ayudarle a organizar su mundo personal, provocando el ejercicio de la introspección y el razonamiento, de la expresión de sentimientos e ideas.

Éstas son las notas comunes a todos los Educadores Sociales Especializados, en general. No obstante, cada una de estas notas adquiere particularidades, especificidades o características diferenciales en función de los siguientes factores:

- el grupo de edad al que va dirigida la acción: niños, jóvenes o adultos;
- el marco físico de la acción: en general, medio abierto o medio cerrado;
- la problemática específica del colectivo: riesgo social o desadaptación social, en sus diversas formas;
- el mandato institucional o social que recibe el profesional: ayudar, orientar, prevenir, desarrollar o corregir, con todas las funciones que ello implica: asistir, acoger, conocer, incentivar, motivar, informar, promover, dinamizar, diagnosticar, reeducar, reinsertar, etc.;
- la forma en que se inscribe este mandato: una disposición judicial (por ejemplo, el internamiento en un Centro Residencial de Acción Educativa), una orden judicial o una sentencia (por

- ejemplo, la Libertad Vigilada o el encarcelamiento), o una necesidad social sentida, pero que carece de orden expresa (por ejemplo, la acción de un Centro Abierto);
- en estrecha relación con lo anterior, la institución o entidad en que desarrolla su acción; cada institución tiene un “mandato” o razón de ser y unas formas a través de las cuales vehiculizan el mandato;
  - el modelo teórico que dirige la intervención: tradicionales, por ejemplo, el *Modelo de Responsabilidad* o de *Justicia*; emergentes, por ejemplo, la intervención *sociocognitiva* o *multimodal* de los nuevos programas.

Con lo que acabamos de decir hemos aludido ya a las funciones de este profesional y a su ámbito de actuación. Para acabar este apartado quisiéramos, además, hacer unas breves reflexiones sobre la formación del Educador Social Especializado.

Con la entrada en el mercado laboral de las nuevas promociones de Educadores Sociales se estará pronto en condiciones de evaluar el grado de adecuación de los programas de esta titulación universitaria a los requerimientos de los distintos puestos de trabajo. Sin embargo, no es éste el tema que queremos ahora abordar, sino el tema de si es precisa una formación específica y diferenciada para cada tipo de Educador Social o no. Actualmente, la titulación de Educador Social faculta para trabajar como *animador sociocultural*, como *formador de adultos* y como *educador especializado*. Ello se desprende del Real Decreto 1.420/1991, de 30 de agosto, en el que se establecen las directrices generales del plan de estudios del diplomado en Educación Social. Este decreto dice que las enseñanzas “deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socioeducativa”.

El intento de unir bajo una misma denominación a tres figuras con historias diferenciadas, con ámbitos de intervención diferenciados y con formas de intervención también diferenciadas, puede acarrear, en principio, serias dificultades. No obstante, ya se vio en el *I Congreso del Educador Social* celebrado en Murcia, en 1995, la voluntad y los esfuerzos que se están realizando en la línea de concretar la identidad y de recuperar e incorporar las distintas trayectorias y colectivos profesionales, lo cual no fue incompatible con el hecho de que allí también se vieran tres discursos muy diferenciados. Si bien las especificidades profesionales de las tres figuras están muy diferenciadas, la troncalidad en los estudios está muy marcada, dotando a los estudiantes de una formación general de amplia base. Aún no se está

en condiciones de evaluar la conveniencia de que existan tres titulaciones separadas, no obstante, estamos de acuerdo con Soler (1995:28) cuando afirma que *el limitado número de horas de formación propias de una diplomatura, el poco conocimiento de muchos de estos temas con el que parten la mayoría de alumnos que inician los estudios y la complejidad y seriedad que requiere el tratamiento de algunos de estos contenidos y problemáticas impiden una auténtica especialización en sólo tres años.*

Sin embargo, aun admitiendo esto, pensamos que es bueno y conveniente que los Educadores Sociales reciban una formación polivalente, que no les reduzca a un único ámbito de intervención, sino que les permita cambiar de “escena” o rotar cuando ello sea necesario o indicado. Y, ello, por una razón muy sencilla: como una manera de paliar el malestar inherente al ejercicio de esta profesión, concretamente, de los Educadores Sociales Especializados.

Actualmente podríamos situar las causas de ese malestar en los siguientes puntos:

- el aún escaso reconocimiento social;
- la forma como el profesional es percibido por los sujetos de la intervención: como una figura más de la sociedad represora, o como un elemento más de control social;
- las escasas posibilidades de promoción laboral;
- la sensación de que se vive de la marginalidad, de los problemas de los otros, de que se es un gestor de la precariedad social;
- el desgaste que produce el tratar día a día con situaciones vitales límite, en numerosos casos;
- la dificultad real en establecer límites entre “mi vida” y “su vida”;
- la dificultad real en impedir la implicación emocional en las situaciones que, a menudo, puede acarrear, incluso, problemas psicológicos en el profesional;
- la tensión personal que produce la contradicción implícita del mandato profesional: educa y controla, ayuda y castiga;
- la precariedad de medios técnicos con que, a menudo, se trabaja;
- el poco entendimiento entre el estamento político y el profesional a la hora de valorar la tarea (rentabilidad económica *versus* rentabilidad social);
- los salarios más bien escasos.

Según Sanchou (1993), la toma de conciencia de estas dificultades se manifiesta en conductas diversas (citado por Ayerbe, 1995: 561):

- El *enmascaramiento*, proceso cognitivo que permite reducir las contradicciones negando las dificultades.

- La *huida*, que se manifiesta en frecuentes cambios de trabajo, en enfermedades profesionales.
- La *retirada* o la resignación, que es otro modo de defenderse y que consiste en la mínima exposición de sí mismo en las situaciones profesionales. Aunque el individuo trabaje, lo esencial de su vida transcurre en otros ámbitos y delimita territorios en los que operar y resguardarse.
- La *lucha* que traduce inquietudes y combates personales o colectivos (políticos, sociales, sindicales).

Ayerbe (1995), para ilustrar más el tema, cita una investigación llevada a cabo por Demouron y Fochesato (1993) con una muestra de educadores. De los resultados se desprenden siete áreas significativas en las que se refleja el malestar:

- Una profesión que necesita una voluntad de acción. Ésta es la característica esencial de su trabajo, lo cual conduce a un serio peligro: la rutina, la clausura, el marasmo, el inmovilismo, la instalación, etc.
- Una profesión cuya función social está mal definida.
- Una profesión que privilegia una relación educativa, pero el trabajo cotidiano impide a veces esta relación.
- Una profesión que padece inmovilismo debido a la pesadez administrativa, la ausencia de perspectivas de promoción, la falta de tiempo, el no reconocimiento, el miedo al cambio; todo ello genera, a su vez, y aunque parezca paradójico, deseos de cambio.
- Una profesión cuya formación está mal adaptada.
- Una profesión que espera mucho del porvenir.
- Una profesión que responde a las nuevas formas de precariedad social y personal.

En definitiva, nos encontramos con una figura profesional que no es nueva, pero que difícilmente ha encontrado su lugar o, si lo encontraba, no le era reconocido por la sociedad (el hecho de trabajar con la marginalidad, la miseria y la precariedad social ¿habrán contribuido a esa negación del reconocimiento?; reconocer la necesidad de esta figura profesional es aceptar implícita y explícitamente que hay marginación, miseria y exclusión, de la misma forma que reconocer a la profesión médica es aceptar que hay enfermedad). No obstante, pensamos que hay mucho margen para el optimismo y que la consolidación de los estudios universitarios de Educación Social favorecerá el definitivo reconocimiento social de la figura que nos ocupa y, en general, del Educador Social, que ha de estar

preparado para actuar en “*los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa*” (Directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Diplomado en Educación Social. Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto. BOE nº 243 de 10 de octubre).

#### □ *Delegado de atención a la infancia*

Los Delegados de atención a la infancia (DAI) son profesionales de la educación dedicados a realizar funciones de seguimiento intensivo de menores que viven con su familia de origen, pero que están tutelados por la Dirección General de Atención al Menor. La intervención de estos profesionales se inicia por resolución administrativa, a propuesta de los equipos técnicos de atención a la infancia y adolescencia (EAIA) ([www.gencat.es/justicia/dgam/aten.htm](http://www.gencat.es/justicia/dgam/aten.htm)).

Estos profesionales llevan a cabo las siguientes funciones:

- Incidir positivamente en los procesos que afectan al correcto desarrollo de los menores.
- Favorecer la búsqueda de soluciones a situaciones conflictivas.
- Ayudar al menor y su familia al conocimiento y consciencia de su problemática.
- Fomentar la integración y convivencia del menor en la dinámica familiar por medio de pautas, orientaciones y normas de tipo relacional y conductual.
- Motivar al menor para que haga actividades que favorezcan su desarrollo.

#### □ *Educador en medio abierto*

Históricamente, desde el año 1982 en que se creó el primer equipo de Delegados de Asistencia al Menor (DAM), ha sido un profesional que ha actuado por mandato de una instancia judicial, en el caso de menores que han cometido algún delito tipificado como tal en el Código Penal. Es decir, las medidas judiciales que ejecutan los DAM son las que se derivan de la Fiscalía de Menores y de los acuerdos de los Juzgados de Menores.

Dentro de la jurisdicción de menores, las órdenes y medidas que ejecutan los DAM en medio abierto son:

- Pre-sentenciales: Mediación y reparación a la víctima, asesoramiento técnico y libertad vigilada provisional.
- Ejecución de medidas: Libertad vigilada, servicios en beneficio de la comunidad, tratamiento ambulatorio, acogimiento familiar.

Actualmente también realizan intervenciones socioeducativas en la jurisdicción ordinaria, por tanto, ejecutan medidas penales alternativas con contenido socioeducativo a personas adultas, sin límite de edad, y previstas en el Código Penal.

Esto ha supuesto un debate en el seno del colectivo de delegados, ¿están especializados en menores ? o ¿se definen como trabajadores en medio abierto y, en este sentido, también pueden intervenir con adultos? Hasta la implantación del nuevo Código Penal el DAM sólo trabajaba con menores y a partir de la nueva legislación también ha de asumir el seguimiento de adultos, pero sin que previamente haya habido unas condiciones (formación específica, adecuación de programas, coordinaciones especializadas en los juzgados, niveles de seguridad, etc.). En cierta forma ,el DAM reúne una cierta experiencia de lo que significa trabajar con adultos (aunque desde otro nivel) cuando interviene con las familias de los menores objeto de medida judicial. Al intervenir con adultos, además de un cierto cambio en las funciones, se tendrá que llevar a cabo un cambio de nombre, que ha de ser más amplio que el de Delegado de Asistencia al Menor. Ha pasado a denominarse Educador en Medio Abierto, por lo que a partir de ahora usaremos esta nueva denominación.

Las intervenciones que el educador en medio abierto lleva a cabo en el ámbito de la jurisdicción ordinaria pueden ser las siguientes:

- Pre-sentenciales: Libertad provisional con asistencia educativa.
- Ejecución de sentencias: Condena condicional con asistencia educativa, libertad condicional con asistencia educativa, trabajos en beneficio de la comunidad, medidas de seguridad, medidas sustitutivas.

La ejecución de las medidas depende de las condiciones establecidas en cada programa. En los programas dirigidos a menores y jóvenes, la actuación del educador en medio abierto se define como una intervención de carácter socioeducativo y de control. Respecto a los programas dirigidos a la población adulta, el tipo de intervención está en fase de definición y experimentación, por lo que cuando hablemos de la intervención que lleva a cabo este profesional, nos centraremos en la franja de edad 14-18 años.

Los elementos que definen y enmarcan su intervención son:

- El mandato judicial como punto de partida.
- Función socioeducativa y de control en relación con el menor o joven infractor.
- Intervención en el propio entorno del menor.
- Objetivo: favorecer los procesos de responsabilización y socialización, situando al menor infractor en el seno de la sociedad y sus normas, con un fin último de integración en el marco comunitario.

El proceso que sigue el educador en medio abierto es, a grandes rasgos, el siguiente:

#### *a) Observación*

En esta primera fase el educador en medio abierto tendrá que intervenir sin precipitaciones, acentuando más los aspectos de observación que los de intervención. El inmediatismo, querer solucionar sin entender, es el riesgo principal de cualquier intervención. El educador ha de contrastar las informaciones y, sobre todo, ha de establecer la relación con el menor; sólo mediante la relación, el educador accederá al menor, le entenderá y establecerá las pautas de cambio que sean necesarias.

#### *b) La intervención*

En un primer momento, la técnica más generalizada para trabajar es la entrevista, posteriormente empiezan las estrategias de intervención para conseguir que el menor evolucione positivamente. Es necesario establecer compromisos con el menor que han de ser asequibles al joven o al adolescente. La variedad de situaciones personales o sociales obligan a intervenciones tan diversas que es imposible establecer esquemas de actuaciones preconcebidos. Los educadores en medio abierto, por tanto, utilizarán diferentes técnicas de trabajo, desde la entrevista individual y las entrevistas en grupo, a las actividades individuales o en grupos. La organización de otras actividades conjuntas con otros profesionales de las zonas respectivas (animadores socioculturales, educadores, etc.) es otro elemento de intervención.

Durante este proceso de intervención, los elementos que más pueden incidir en el apoyo al trabajo del educador son la supervisión metodológica y la supervisión técnica. La primera va unida a lo que podríamos llamar como control de calidad y se hace individualmente, el educador y el coordinador de zona, e incide en:

- la revisión de la orientación y valoración global de los casos (análisis de los aspectos formales y de los funcional-operativos);
- análisis del nivel de trabajo comunitario (grado de implicación y coordinación con los profesionales de la zona de influencia del educador);
- proporcionar al educador una contrastación y un apoyo en los casos que tiene a su cargo.

La segunda, la supervisión técnica, se hace en equipo y es responsable un técnico externo a la institución (pedagogo, psicólogo, psiquiatra, etc.). Esta supervisión asume algunos de los aspectos siguientes:

- refuerzo del equipo de educadores en medio abierto como un grupo capaz de trabajar y de encontrar salidas a las conflictividades;
- comprensión del tipo de relaciones personales que funcionan espontáneamente en el grupo familiar.

Podemos distinguir los siguientes espacios de intervención del educador en medio abierto:

- **Intervención individualizada.** El objeto de la intervención del educador en medio abierto con menores y jóvenes es la responsabilización y la mejora de sus condiciones personales y sociales hacia una correcta integración social. El educador elabora, aplica y evalúa los Proyectos Educativos Individualizados (PEI) y tiene la responsabilidad directa del seguimiento de los casos asignados y de informar a la instancia correspondiente, judicial o administrativa.
- **Intervención en el ámbito familiar.** Entendida la familia como el núcleo básico de socialización, la intervención del educador va dirigida básicamente a promover cambios, facilitar pautas educativas, potenciar las capacidades y recursos propios de la familia y su implicación en el proceso educativo del menor, derivar a otros recursos y a otros profesionales, etc.
- **Intervención en el medio sociocultural.** El educador actúa en un marco geográfico determinado y deberá que tener en cuenta las características del territorio en que se mueve. Tendrá que conocer los grupos de relación del menor, la situación y las condiciones escolares y formativas del sector, etc. Tendrá que conocer y coordinarse con los equipos, servicios y profesiona-

les del barrio y otros recursos con el objetivo de poder proponer en el momento adecuado las alternativas más oportunas para el menor de tipo formativo, laboral, sanitario, de tiempo libre, y si fuera necesario, tratamientos más específicos. Preferentemente el educador ha de utilizar los recursos del entorno del menor, pero en ocasiones la zona de residencia del menor carece de los recursos adecuados o bien las características del caso aconsejan otro tipo de abordaje, por lo que en ocasiones el profesional ha de contactar con otros recursos fuera del entorno natural.

- **Intervención en el ámbito institucional.** El trabajo de los educadores no puede estar basado en una labor personalista e omnipotente, sino que ha de ser un trabajo coordinado con otros profesionales e instituciones relacionadas con el campo de trabajo social y de la justicia de menores. Esta intervención se puede dar a dos niveles:
  - *Relación con la instancia judicial:* Este profesional interviene a instancia judicial, lo que supone participar en las comparecencias, audiencias y juicios, tanto en la justicia de menores como en la ordinaria; y, la coordinación, por casos concretos, con fiscales, jueces y abogados.
  - *Relación con servicios de la comunidad para acercar las instancias judiciales:* El educador en medio abierto a menudo tiene que informar de los circuitos y/o programas que se llevan a cabo desde Justicia a entidades o instituciones públicas o privadas, ya sea para dar cumplimiento a medidas concretas, o para orientar en consultas motivadas por situaciones de alarma social.

#### □ *Pedagogo social*

Como sabemos, hoy por hoy no existe la licenciatura de pedagogía social, pero se perfila que el futuro Licenciado en Pedagogía Social habría de tener una sólida formación profesional en los siguientes ámbitos (Petrus, 1991):

##### 1. Conocimiento de:

- Teoría socio-educativa
- Teoría curricular
- Diseño de programas de formación social
- Evaluación de programas de formación social
- Educación Ética y Cívica.

2. Conocimiento del *medio socio-educativo* en el que va a desempeñar su función profesional.
3. Conocimiento de la *situación ocupacional* propia de la realidad social en la que va a intervenir.
4. Conocimiento del *sujeto* de la intervención social.
5. Conocimiento y dominio de las técnicas de *planificación, gestión e intervención* social.
6. Dominio de las técnicas y programas de *orientación social comunitaria*.
7. Dominio en la aplicación de técnicas de *comunicación* personal y de grupo.
8. Dominio de las técnicas de *evaluación y supervisión* social.
9. Conocimiento de las metodologías y técnicas de la *investigación social*.
10. Conocimiento y dominio de las estrategias de intervención socio-educativa a través de los *Mass Media*.

El pedagogo social podría desarrollar funciones para (Ortega, 1991):

- La investigación, planificación, coordinación, gestión, intervención y evaluación de programas y proyectos comunitarios e integrados.
- La dirección, coordinación, gestión, intervención y evaluación de programas e instituciones de protección, observación, reforma de menores, etc.
- Para ser agentes de prevención e integración social en las instituciones del sistema educativo.
- Como colaboradores en los equipos multiprofesionales.
- Como gestores y coordinadores en los organismos de Servicios Sociales en las administraciones locales, autonómicas y del Estado, etc.
- Docencia en los centros de formación propios de este ámbito.

El ámbito que nos ocupa es el de la inadaptación social, por lo que centraremos las funciones del pedagogo social en este ámbito. Para ello apuntaremos cuál podría ser la intervención de este profesional en tres ámbitos y, en cada uno de ellos, señalamos las acciones y el papel que el pedagogo social puede desempeñar:

TIPO DE INTERVENCIÓN	ACCIONES	PAPEL DEL PEDAGOGO/A SOCIAL
INTERVENCIÓN COMUNITARIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campañas de sensibilización ciudadana, para incrementar su colaboración en el desarrollo de programas de carácter preventivo</li> <li>• Creación de programas concretos de intervención educativa: dirigidos a las familias, educación para la salud, sobre drogas, ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación de los programas</li> <li>• Asesoramiento y apoyo técnico a los profesionales</li> <li>• Trabajo en equipos multiprofesionales</li> </ul>
INTERVENCIÓN EN INSTITUCIONES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actuar con instituciones y servicios que están en condiciones de detectar situaciones de riesgo (escuela, servicios sanitarios, servicios sociales, etc.)</li> <li>• Creación de servicios alternativos para aminorar las situaciones de riesgo (centros de acogida, centros residenciales, centros abiertos, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirección, organización y gestión de centros y servicios</li> <li>• Coordinación pedagógica de los servicios técnicos</li> </ul>
INTERVENCIÓN INDIVIDUALIZADA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concreción de las líneas de tratamiento individualizado: programas educativos individualizados</li> <li>• Programas de integración social (talleres de trabajo, cooperativas laborales, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico y formulación de las líneas de tratamiento</li> <li>• Intervención, atención directa</li> <li>• Evaluación del proceso de intervención dentro de la perspectiva de los equipos multiprofesionales</li> </ul>

- a) *La intervención comunitaria*, también denominada prevención primaria, se dirige a la población en general para detectar si alguno de sus miembros puede estar en situación de riesgo. Se actúa a partir de condiciones que tienen posibilidad de desencadenar situaciones conflictivas, es decir, se intenta intervenir antes de que la inadaptación o el conflicto se produzca.
- b) *La intervención en instituciones* se dirige a los individuos o colectivos en situación de riesgo, con el objetivo de que la inadaptación o el conflicto no vaya a más. Se intenta la detección precoz del problema, así como la respuesta inmediata, adaptada a las necesidades de los individuos implicados. También se denomina a este tipo de intervención, prevención secundaria.
- c) *La intervención individualizada* es la actuación con los individuos que presentan una conducta desviada importante, y así evitar la reincidencia, haciendo un seguimiento posterior a la intervención. Sería la prevención terciaria.

## 5.2 Equipos interdisciplinares de ámbito socioeducativo

En el seno de los equipos que intervienen en el campo de la inadaptación social, se lleva a cabo un trabajo interdisciplinar y, a su vez, estos equipos colaboran y trabajan conjuntamente con diversas instancias presentes en los servicios y en la comunidad.

A continuación presentamos tres equipos interdisciplinares: el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico, el Equipo de Servicios Sociales y el Equipo de Atención a Menores. Estos equipos desde diferentes administraciones llevan a cabo acciones educativas en el ámbito de la infancia y adolescencia con problemas de adaptación social.

### □ *Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico*

Los equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica tienen su origen en el Plan Nacional de Educación Especial elaborado en el año 1978. Se crearon, con carácter experimental en el año 1980 y se inspiran en los principios de normalización de servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza.

Son equipos interdisciplinares que tienen como objetivo común cuidar de la prevención, detección, valoración y seguimiento de la problemática educativa que se produce en el sector en donde se inscribe su actuación.

*“Los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico, como servicio público de la Administración Educativa, sitúan su ámbito de trabajo en la escuela y, desde la escuela, entendida la globalidad de la vida del alumno, se dirigen al medio familiar y al entorno social, tanto del mismo niño como de la institución escolar” (Giné 1989: 77).*

La mayoría de equipos psicopedagógicos creados, ya sea a través del Ministerio de Educación y Ciencia, ya sea por las Administraciones Autonómicas, presentan estructuras y competencias equiparables.

Por ejemplo, en Cataluña se crean los EAPs (Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica) por orden de 20 de mayo de 1983 (DOGC 13-7-83), y por la Resolución de la Directora General de Enseñanza Primaria de 31 de Julio de 1984, se establecen las líneas básicas de actuación de los EAP como órganos técnicos de carácter interdisciplinar dentro del sistema educativo de la Administración Pública Catalana.

Actualmente, los EAPs cuentan con la nueva figura profesional del psicopedagogo, y algunos de ellos continúan contando con la figura del asistente social.<sup>3</sup> Como indica la propia ley (DOGC n° 1918, de 8/7/1994) “*son servicios educativos de composición multidisciplinar que, en un ámbito territorial definido, dan apoyo psicopedagógico a los centros docentes. Su intervención, que requiere actuación directa en los centros, se dirige a los órganos directivos y de coordinación de los centros, al profesorado, al alumnado y a las familias, con la finalidad de ofrecer una respuesta educativa más adecuada, especialmente para los alumnos con disminuciones y para los que presentan más dificultades en el proceso de aprendizaje*” (Art.6. 6.1.).

Estos equipos tienen asignadas las funciones siguientes:

- a) Identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales de los alumnos, en colaboración con los maestros y profesores, especialistas y servicios específicos
- b) Participación en la elaboración y el seguimiento de los diversos tipos de adaptaciones del curriculum que puedan necesitar los alumnos, en colaboración con los maestros y profesores, especialistas y servicios específicos
- c) Asesoramiento a los equipos docentes sobre los proyectos curriculares de los centros educativos en lo que hace referencia a aspectos psicopedagógicos y de atención a la diversidad de necesidades de los alumnos.
- d) Asesoramiento al alumnado, familias y equipos docentes sobre aspectos de orientación personal, educativa y profesional
- e) Colaboración con los servicios sociales y sanitarios del ámbito territorial de actuación, para ofrecer una atención coordinada a los alumnos y familias que lo necesiten
- f) Aportación de apoyo y de criterios técnicos psicopedagógicos a otros órganos de la Administración educativa

Es evidente que dichas funciones encomendadas al EAP presentan un marco y deben concretarse en cada sector según las necesidades que éste presenta y los recursos con los que cuenta.

#### □ *Equipo de Servicios Sociales*

Estos equipos están integrados por los siguientes profesionales:

3. Inicialmente estos equipos estaban formados por psicólogos, pedagogos, asistentes sociales y, en algunos casos, médicos.

## A) TRABAJADOR/-A SOCIAL

Es un trabajador (diplomado en trabajo social) que trabaja en tres ámbitos de población: infancia y juventud, adultos y tercera edad. El objetivo de su trabajo es la normalización social de los sujetos que atiende. Lleva a cabo, con su intervención, una acción preventiva, asistencial, educativa y rehabilitadora, realizando trabajos a diferentes niveles:

- Información: dar a conocer los servicios y recursos existentes, asesorar a la población sobre sus derechos y deberes, etc.
- Individual y familiar: detectar situaciones de necesidad y/o de riesgo, actuar sobre las causas para evitar la aparición de problemas, provocar procesos de autodesarrollo de manera que la persona se valga por sí misma, determinar los casos susceptibles de Ayuda Domiciliaria, seguir y evaluar el proceso de intervención, etc.
- Comunitario: proponer sistemas para favorecer la participación social, fomentar el asociacionismo, promocionar el voluntariado, encontrar soluciones colectivas para problemas individuales, etc.
- Gestión y organización: aplicar y ejecutar los programas realizados, sugerir cambios o reformas en los Servicios Sociales para una mejora cualitativa y cuantitativa de la realidad social, etc.
- Promoción e Investigación: estudio y conocimiento de la realidad social, elaboración de programas de actuación, participar en la planificación general de Servicios Sociales, etc.
- Coordinación: promover el trabajo en equipo, integrar todas las acciones que se lleven a término a través de los programas, hacer de intermediario entre la institución y el usuario, etc.
- Documentación: realizar informes periódicos y una memoria general del servicio, informar a la administración, etc.

## B) EDUCADOR/A SOCIAL

La demanda de educadores que realizaban los diferentes servicios sociales durante los años 1980-1990 se cubría con profesionales de diversa formación académica: psicólogos, pedagogos, sociólogos, maestros, y otros sin ninguna titulación pero con experiencia en el campo de la atención a menores con problemas de adaptación social.

El reconocimiento de una formación específica y de una titulación no se aprueba hasta el 10 de octubre de 1991 publicado en el BOE con la creación de la Diplomatura de Educador Social.

El educador es un técnico del equipo de base de atención primaria cuya función es la intervención educativa con personas y/o grupos que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización para conseguir su integración en la dinámica social de su comunidad. Si hablamos de personas, la intervención educativa se puede producir sea cual se la edad de la persona. Pero la actual configuración de los equipos de atención primaria en Cataluña, hace que los educadores de estos equipos actúen de forma prioritaria en la franja de edad de 0 a 18 años.

Además de llevar a cabo tareas de información, trabajo comunitario, gestión y organización, el educador se centra más en el tratamiento individualizado que en el ámbito de la infancia y adolescencia con las siguientes funciones:

- detectar problemáticas familiares que incidan negativamente en el niño o adolescente;
- contacto y coordinación con grupos y/o entidades para la infancia y adolescencia;
- sensibilización y educación ciudadana en relación a la infancia y adolescencia;
- recogida de datos y elaboración de propuestas de futuros recursos para la infancia y adolescencia y planificación global del sector;
- seguimiento de individuos o grupos en riesgo social;
- prevención de las situaciones de marginación juvenil;
- intervención encaminada a movilizar la red de servicios para intentar restablecer la conexión familiar, escuela, barrio, Juzgado o Servicios Especializados.

El educador establece una relación educativa con el niño-joven y lleva a cabo una planificación educativa de la intervención. Es decir, mediante el proyecto de intervención y a partir de un conocimiento de la situación (evaluación inicial), establece unos objetivos, unas estrategias de intervención y la evaluación.

### C) TRABAJADOR/A FAMILIAR

Es el profesional que presta directamente el Servicio de Ayuda a domicilio; es responsable de ejercer el servicio siguiendo el plan de trabajo elaborado por el Trabajador Social de los Servicios Sociales de Atención Primaria.

La función específica que se atribuye al trabajador familiar es la de atención directa en el domicilio, aportando a las personas o familias ayuda material con una proyección educativa y preventi-

va. Se apoya a los miembros de la familia para que logren dar una respuesta válida y adecuada a sus necesidades personales, familiares y de relación. Pero además, y teniendo en cuenta que se trata de un trabajo interdisciplinar, el trabajador familiar tendrá que:

- aportar elementos fundamentales para el conocimiento de la población de la zona de actuación y de sus necesidades;
- colaborar en el análisis de la realidad social;
- participar en la aplicación de programas y proyectos, y en su evaluación.

#### □ *Equipo de Atención a Menores*

La mayor parte de las comunidades autónomas, en el campo de la atención a la infancia y adolescencia, han creado departamentos o servicios especializados que se encargan de atender a los menores que presentan una situación de alto riesgo social.

Pondremos como ejemplo la concreción que se ha hecho en Cataluña de este tipo de servicios, por ser nuestro contexto más inmediato.

En Cataluña, mediante el Decreto 338/1986 se crean los Equipos de Atención a la Infancia y Adolescencia (EAIA) para promover la prevención y paliar las causas que llevan a la marginación, en coordinación con otros servicios de bienestar, educación, juventud, sanidad y justicia.

Los EAIA son unos equipos interdisciplinarios de profesionales dedicados a la atención de niños y adolescentes de 0 a 18 años que manifiestan síntomas de alto riesgo social. Es el equipo de referencia de la familia natural y del niño en alto riesgo social, sobre quien tiene el mandato de incidir para intentar modificar las condiciones adversas de riesgo. Para ello, recoge y globaliza la información, valora y hace el seguimiento y emite las propuestas técnicas que beneficien más a los niños.

Los EAIA son unos servicios sociales especializados de la *Generalitat* de Cataluña que pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- apoyo y asesoramiento a los servicios y equipamientos destinados a la infancia y adolescencia con alto riesgo social, en cada territorio concreto;
- canalizar y garantizar la solución de todos los casos que por su complejidad o gravedad no puedan ser atendidos de manera adecuada por los servicios sociales de atención primaria (UBASPs), priorizando aquellos a los que se proponga un acogimiento alternativo a la propia familia, o una intervención judicial;

- mantener una información actualizada sobre los recursos sociales de que dispone su sector territorial para atender las problemáticas sociales y psicosociales de los niños y adolescentes;
- garantizar que cada caso disponga de una evaluación y de un programa de intervención, así como supervisar la ejecución de dicho programa;
- revisar, completar y tramitar todos los casos en los que se proponga una intervención protectora- judicial, quedando a disposición del juez y fiscal para esclarecer o ampliar la información que les sea requerida;
- velar por la prevención y detección de las situaciones de riesgo social en cada sector territorial, coordinadamente con los otros servicios e instituciones existentes.

Cada EAIA dispone como mínimo de tres profesionales: un psicólogo, un pedagogo de orientación social y un trabajador social; también pueden disponer de más profesionales, como es el caso del apoyo jurídico de un abogado. Uno de ellos es el coordinador técnico, es decir, asume las funciones de coordinación y organización de las tareas del equipo.

Estos equipos de atención a la infancia y adolescencia con alto riesgo social atienden a la población que se encuentra en las siguientes situaciones:

- **Situaciones personales del niño y adolescente entre 0 y 18 años:**
  - malos tratos físicos o psíquicos;
  - abandono, desatención por parte de los progenitores;
  - problemáticas emocionales o caracteriales importantes;
  - falta de escolaridad o alto nivel de absentismo;
  - acogimiento parental sin regularizar;
  - estancamiento de aprendizajes que no estén derivados de sus limitaciones intelectuales, congénitas o traumáticas;
  - desnutrición o falta de higiene importante;
  - consumo de sustancias que generen drogodependencias;
  - menores con cuidadoras sin garantías de atención adecuada;
  - abuso sexual, prostitución infantil;
  - actos delictivos de cierta importancia;
  - adolescentes embarazadas, madres prematuras.
- **Situaciones familiares.** En relación con estas situaciones se interviene en las familias que presentan algunos de los siguientes factores:
  - algún hijo institucionalizado o con expediente abierto en el Juzgado de Menores;

- prostitución;
  - progenitor que presente alguna enfermedad grave, así como alguna drogodependencia o esté en prisión;
  - familias monoparentales que sean numerosas o de edad muy avanzada, con dificultades económicas;
  - familia con acumulación de dificultades personales o especial incapacidad para la relación educativa;
  - núcleos integrados por adultos que tengan conflictos internos violentos, especialmente cuando alguno de los responsables no tiene ningún parentesco natural con el niño;
  - viviendas altamente deficientes;
  - familias con algún hijo con un expediente abierto en el Juzgado de Menores o en la DGAM.
- **Situaciones del medio social:**
    - entorno social que ofrece multitud de imágenes identificadas no deseables;
    - falta de servicios para el tiempo libre;
    - presencia de grupos de adolescentes vagabundeando por las calles en horas lectivas, o fuera de éstas si se dedican regularmente a actividades marginales;
    - incluyendo la falta de posibilidades de los adolescentes para realizar estudios de formación profesional;
    - alto índice de delincuencia o de victimización;
    - predisposición del medio a rechazar al niño por sus características (prejuicios étnicos, actitudes agresivas o represivas).

Las diferentes intervenciones que realizarán cada uno de los técnicos que componen el EAIA quedan explicitadas en los siguientes puntos:

#### ◆ Asistente social

1. Tiene conocimiento de los recursos sociales disponibles en cada sector.
2. Aporta y analiza la información referente a la integración de la familia en su barrio, y sobre la función de este medio social como contención para los menores y familias, así como las disfunciones sociales que pueden padecer las familias por cuestiones de etnia, nacionalidad y rasgos culturales diferenciados.
3. Analiza la información social facilitada por los UBASP y otros servicios, ampliándola, si es necesario, a través de entrevistas, visitas domiciliarias, contactos con profesionales, etc.
4. Interviene con las familias, elaborando hipótesis sobre el fun-

cionamiento familiar, valora sus necesidades, y decide sobre los recursos a aplicar en el medio socio-familiar.

5. Garantiza el adecuado seguimiento de la evolución de cada familia mientras esté en curso un programa de intervención coordinado por el EAIA.
6. Realiza y/o colabora en la cumplimentación de los informes sociofamiliares.

#### ◆ Psicólogo

1. Informa sobre la situación personal y relacional de cada menor y pone énfasis en el análisis de los vínculos, basado en las propias exploraciones y en la que puedan aportar otros profesionales.
2. Analiza la estructura familiar y las dificultades de comunicación y relación, así como la integración y el sentimiento de pertenencia del menor dentro de su contexto familiar.
3. Informa sobre las necesidades de apoyo terapéutico, de carácter psicológico o psico-social, así como sobre la derivación a los servicios o instituciones de salud mental y hace el seguimiento.
4. Identifica y diferencia las dificultades que nacen del comportamiento propio de la familia en relación con las características de sus miembros y del medio social y elabora un plan de intervención capaz de mejorar la situación problema.
5. Favorece el desarrollo de la personalidad del menor y su proceso de socialización.
6. Asesora y orienta, cuando sea necesario, a otros profesionales sobre las intervenciones que requieren una actuación especial relacionada con la salud psíquica de los niños y/o sus familias.

#### ◆ Pedagogo

1. Conoce la red de recursos educativos que existen en el medio en que vive el menor
2. Informa y analiza, desde la vertiente pedagógica, el modelo educativo de la familia y la situación personal y social del menor; pone énfasis en las potencialidades educativas y los aprendizajes sociales. Se basa en las propias exploraciones y en las que puedan aportar otros profesionales
3. Informa sobre las necesidades educativas del menor en el ámbito escolar
4. Orienta el proyecto educativo que se llevará a término con el menor y proporciona pautas educativas a la familia

5. Vela por el adecuado seguimiento y coordinación de las intervenciones educativas
6. Asesora desde su perspectiva profesional a servicios e instituciones que intervengan en una situación concreta del menor y elabora estrategias de información y sensibilización sobre aspectos educativos de carácter comunitario.

### 5.3 Los problemas-necesidades de los profesionales

Es bien conocido que la intervención en este campo parte de que cada situación precisa el esfuerzo de hacer un diseño a medida y algunas situaciones habituales en las que puede encontrarse el profesional del campo social pueden ser generadoras de conflicto:

*“A causa de estos sentimientos, es fácil dejarse absorber y agobiar por el caos del cliente. Cuando esto sucede, resulta cada vez más difícil permanecer en un rol de ayuda” (D’ Agostino, 1993: 283).*

Durante el desarrollo de su intervención, el papel del profesional es el de asistir y orientar, más que hacerse cargo de una situación, que si bien en un principio puede darse un período inicial de fuerte dependencia, ésta ha de dirigirse progresivamente a un funcionamiento independiente. Otro peligro es tomar decisiones por los usuarios. Es decir, intentar adelantar las cosas, olvidando que el papel del profesional es asistir y capacitar al usuario para tomar sus propias decisiones.

Por ello, el trabajo en este campo es a menudo muy frustrante, ya que los éxitos son lentos, pocos los recursos y el prestigio escaso, y los profesionales se sienten muchas veces agobiados y sobrecargados. Los problemas a los que se enfrentan pueden venir de (Hernández, 1991):

1. La sociedad y las instituciones de las que se sirve.
2. Las relaciones que surgen necesariamente en el quehacer socializador entre las personas implicadas en el proceso (equipos de trabajo, compañeros/as, etc.).
3. El propio profesional, con su historia, su personalidad y todo lo que ella conlleva.
4. Los instrumentos, los medios y las técnicas de las que se disponen para la tarea encomendada.
5. Del propio sujeto de educación o ayuda, de sus resistencias, de su propia historia y personalidad, de su proceso evolutivo, etc.

Se ha venido a denominar *Síndrome de Tensión y Agotamiento* o *Burn out and Strees Sindrome*, al cuadro que presentan algunos profesionales frustrados o agotados. Barjau (1993) apunta las fases por las que pasaría un profesional hasta llegar a esta situación:

- Hay una primera etapa caracterizada por el *entusiasmo*, se formulan grandes expectativas, se derrocha gran cantidad de energía, y no se tienen en cuenta el tiempo que se invierte en el trabajo.
- En la etapa de *estancamiento*, se reduce el entusiasmo al reconocer las expectativas no conseguidas y las dificultades reales con las que el profesional se encuentra para alcanzar los resultados previstos.
- La *frustración*, aparece una gran ansiedad al entrar a cuestionarse el profesional si realmente merece la pena el esfuerzo realizado frente a los obstáculos que se le presentan.
- Finalmente vendría la *apatía*, el progresivo distanciamiento lleva a la inhibición y es difícil que se encuentre una motivación para el cambio sino es con ayuda externa.

Evidentemente, al reflejar esta situación en la que se encuentran algunos profesionales del campo social, como hemos visto no sólo hay factores personales que llevan a desencadenarla (falta de madurez psico-afectiva, falta de entrenamiento para tomar distancia, falta de formación, ...) sino también factores relacionados con los espacios de trabajo. De estos últimos vamos a hacer un análisis, siguiendo los parámetros del modelo ecológico, puesto que son los que sin duda tienen mayor incidencia (Barjau, 1993):

- *Microsistema*: los trabajos de más riesgo son los que conllevan una relación diaria y directa con los usuarios y sus problemas. Las recompensas insuficientes, frente a la exigencia de perfeccionamiento, y la excesiva demanda de energía y de recursos personales, producen sentimientos de frustración.
- *Mesosistema*: espacio formado por la interacción de diversos espacios en los que las personas interactúan simultáneamente. Por ejemplo, el conjunto de servicios de un mismo territorio orientados a la promoción de la calidad de vida de una colectividad. En las instituciones sin una organización clara y unas tareas bien definidas, las funciones de los trabajadores suelen desbordarse invadiendo las de otros y, en ocasiones, se dedica más esfuerzo para delimitar las fronteras entre el campo de acción propio, el del equipo y el de las otras instituciones que a promover la coordinación.

- *Exosistema*: pertenecen a él los programas sanitarios, educativos o sociales de un sistema amplio, la legislación en una determinada materia, los medios de comunicación social o la opinión pública. Así, por ejemplo, las expectativas de la opinión pública que exige soluciones totales y el sensacionalismo de los medios de comunicación en el tratamiento de los problemas sociales, hace que aumente la tensión del profesional.
- *Macrosistema*: se compone de los elementos más generales socioeconómicos y culturales que definen un ecosistema. Pero no es posible operar cambios en los espacios más exteriores de un ecosistema, si no hay una modificación gradual en los espacios interiores.

A continuación analizaremos dos estudios que se han llevado a cabo recientemente sobre la realidad de los profesionales del campo social, el llevado a cabo por Ayerbe, Catedrático de Pedagogía de Inadaptados de la Universidad del País Vasco, y el llevado a cabo por Anguera, Catedrática de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Barcelona.

Ayerbe (1996) llevó a cabo una investigación que pretendía explorar lo que ocurría en la realidad profesional de los educadores, centrándose en cuatro campos profesionales (comunidades terapéuticas, hogares funcionales, educación en medio abierto y talleres de iniciación profesional -PGS-): *“atendiendo preferentemente las cuestiones y temas que conforman la profesión de educadores especializados, profesionales que trabajan en la prevención o “rehabilitación” de sujetos con problemas de inadaptación social en el campo de la Educación Social”*(5). Para ello respondieron a las entrevistas 16 educadores y 99 contestaron un cuestionario; pertenecían todos ellos a las provincias de Guipúzcoa y Vizcaya. A partir de este estudio, del conocimiento de la realidad, el autor formula unas propuestas que están unidas a los problemas y deficiencias observadas, propuestas que agrupa en torno a tres bloques:

**A. Propuestas dirigidas a la administración:** Los problemas profesionales percibidos y sentidos por los profesionales, y que requieren medidas para su solución progresiva, hacen referencia a la atención y comprensión por parte de la administración de la tarea que llevan a cabo, reconocimiento social, estatus salarial, provisión de recursos, exceso de trabajo, etc. Por esto, las diferentes administraciones:

- Han de poner medios y recursos para ir mejorando los servicios existentes y reorientando la acción educativa, en un trabajo

conjunto con los educadores, en un sentido preventivo y más comunitario, dejando de lado arbitrariedades, orientaciones meramente asistenciales y proyectos al servicio de la urgencia y de la imagen social.

- No se deben conformar con la mera creación de recursos, sino que deben prestar un mayor reconocimiento social al trabajo de los educadores.
- Han de pensar y proyectar medidas, en un ambiente de colaboración y diálogo con los educadores, de rotación laboral para responder a su cansancio y desánimo.
- Deben posibilitar la evaluación y el seguimiento postinstitucional de los sujetos que han estado en los centros y servicios y así aumentar el éxito de la inserción social y/o laboral.

### *B. Propuestas dirigidas a los centros y servicios:*

- Se debe avanzar hacia una mayor orientación de su acción en un sentido comunitario y avanzar en las ideas de normalización.
- Han de coordinarse con el conjunto de servicios existentes que desarrollan un trabajo similar y con los entes formales que forman parte de la vida comunitaria de la zona.
- Han de mejorar los recursos materiales, personales y funcionales.
- Los centros, apoyados por la administración, mediante los recursos suficientes, han de favorecer que los educadores puedan dedicar más tiempo a la formación permanente, las entrevistas y tutorías, y a la preparación de actividades educativas.
- Para combatir el cansancio que acecha a los educadores utilizar estrategias como las siguientes: revisión del trabajo que se realiza, debate y contraste en los equipos, posibilidades de promoción, supervisión, etc.

### *C. Propuestas dirigidas a la Universidad:*

- Con la incorporación de los Estudios de Educación Social a la Universidad, se ha de prestar especial atención a la preparación práctica de los alumnos, es decir, conceder importancia al prácticum y organizar la colaboración con centros y servicios. Asimismo, crear espacios para debatir y reflexionar sobre los problemas, dimensiones y líneas de acción presentes en el mundo profesional.
- Los futuros educadores deben abordar los problemas desde un enfoque educativo, más allá de un enfoque asistencial o de control, es decir, desde una perspectiva de promoción de las personas hacia el desarrollo, la autonomía y la conciencia social.

- Desde la formación que se imparte en la Universidad se debe dar una formación básica sólida, para posibilitar la rotación y polivalencia profesional.
- La Universidad debe colaborar con los centros y educadores en la formación permanente que debe ser abordada conjuntamente con otras instancias (administraciones, centros y asociaciones de educadores).

Respecto a la otra investigación, se realizó un estudio empírico, en el marco de un Convenio, suscrito en 1992, entre el Ministerio de Asuntos Sociales (Centro de Estudios del Menor y la Familia) y la Universidad de Barcelona (Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento) con el fin de conocer la realidad y demanda de los profesionales que trabajaban en el circuito de atención a la infancia que se halla en desprotección, es decir, en situaciones en las que los menores son objeto de abandono, maltrato, negligencia en los cuidados, etc. El estudio se llevó a cabo en las Comunidades Autónomas de Madrid, Murcia, Andalucía y Cataluña.

Algunos de los análisis a los que se llegaron fueron los siguientes (Anguera, 1996):

- Respecto a la *formación*, sólo Cataluña parece no necesitar mayor formación para sus profesionales. En el resto de las Comunidades los valores son similares, con puntuaciones altas demandan más formación específica y concreta para el desarrollo de su profesión.
- Respecto a la *intervención*, sólo Madrid sobrepasa los valores promedio destacando una necesidad de mayor intervención, en los casos que llegan a sus centros.
- Respecto a la *coordinación*, parece que es en Madrid donde se ve una mayor dificultad de coordinación entre los profesionales. En Murcia, es donde se oferta una mejor coordinación, esto es algo totalmente lógico en una Comunidad uniprovincial, donde todas las secciones y/o servicios están en una misma ubicación física y los profesionales están más cercanos unos a otros.
- Respecto a la *autovaloración*, en Andalucía y Murcia es mejor la valoración que hacen de su trabajo los diferentes profesionales. En general, los profesionales valoran de forma muy positiva su trabajo ante la incomprensión, como ellos dicen, de la gente que no conoce el tipo de labor que realizan. Todos están de

acuerdo en que se debería dar información a la población sobre el tipo de trabajo y los riesgos que supone.

- Respecto al *seguimiento*, es valorado globalmente de forma positiva, aunque en Cataluña es donde se encuentra mayor dificultad de efectuar un seguimiento adecuado.
- Respecto a los *recursos*, la valoración también es positiva, aunque Murcia es la Comunidad que demanda mayores recursos para la realización de su trabajo.
- Respecto a los *objetivos*, sólo en Andalucía existen dificultades para cumplir los objetivos fijados previamente; en Cataluña es donde se da mayor cumplimiento.
- Respecto a los *casos no resueltos*, es en Cataluña donde se da un mayor índice de dificultad en llevar a cabo un correcto seguimiento de los casos, por lo que quedan muchos casos por resolver. El excesivo número de casos y la falta de recursos son las dificultades que encuentran dichos profesionales para dejar casos sin resolver.

En ambas investigaciones se describe y detecta una realidad, unos problemas, unas necesidades, y ante esta situación nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Cómo dar respuesta a estos problemas-necesidades?

A continuación analizamos algunas estrategias que consideramos de suma importancia para la mejora en los contextos laborales, y en especial en el campo social:

- *Adecuada selección de profesionales.* Si bien la titulación académica no es un requisito básico para una adecuada selección de los profesionales que han de intervenir en el campo social (psicólogos, pedagogos, educadores sociales, trabajadores sociales, etc.), sí lo es una formación específica para el adecuado desarrollo de sus funciones. Un segundo aspecto a tener en cuenta a la hora de seleccionar profesionales que han de intervenir en este campo, es el aspecto referente al área motivacional. Es importante que haya un interés por el trabajo, por ayudar a paliar situaciones difíciles y por llevar a cabo una tarea profesional.
- *La supervisión técnica.* Cuando el profesional lleva a cabo su intervención, hay casos que provocan interrogantes en la manera de abordarlos. Ante la incerteza de no saber cómo actuar

la posibilidad de supervisar, de hablar del caso, permite, en primer lugar, escucharse a uno mismo, es decir, poder aprender de uno mismo, y en segundo lugar, escuchar a los otros, el grupo y/o el supervisor. El espacio de supervisión permite también poner límites, se ve el caso de una manera más objetiva y se pueden priorizar objetivos y ver con más claridad las posibilidades y los límites. A su vez, el espacio de supervisión permite tomar distancia del caso. El riesgo de centrarse mucho en un punto o en un aspecto impide ver los otros elementos a lo cual crea dificultad en la aplicación de recursos orientados a la globalidad del problema. Así pues, la supervisión psico-socio-pedagógica se convierte en un modelo de intervención social, ya que se sirve de los mismos elementos que la propia acción educativa o social

*“Hay unos clientes, los supervisados, hay un mediador, el supervisor en la supervisión individual, y además el grupo en la supervisión grupal, hay un objetivo fundamental que es la redefinición de la propia identidad del supervisando, que le permita en la vida profesional actuar con más profesionalidad, con más eficacia, y además con mayor satisfacción”* (Hernández, 1991: 246).

Este concepto de supervisión es diferente al concepto de supervisión como control de alguien sobre la actividad profesional de otro, ya que, por el contrario, acentúa su carácter de ayuda.

- *Apoyo institucional y reconocimiento social.* La energía de los profesionales no se perdería y aumentaría la calidad de los resultados de sus intervenciones si el trabajo que realizan fuera más reconocido y apoyado por la comunidad y por las autoridades. A su vez, el profesional debe sentir que lo que está haciendo tiene una utilidad. En este sentido, es importante que las instituciones promuevan investigaciones y estudios sobre la intervención que se está llevando a cabo; es decir, evaluar la intervención, las metodologías utilizadas, etc. con la finalidad de que se beneficien los usuarios y a su vez los profesionales puedan crecer profesionalmente.
- *Producción.* La participación en seminarios, cursos, en donde se llevan a cabo debates, se contrastan opiniones y experiencias con otras personas interesadas en el tema, ayuda a cuestionar la práctica. También publicar artículos sobre la propia experiencia, obliga a reflexionar, a reconocer los elementos negativos y positivos de la intervención.

- *Programas de iniciación para principiantes.* Normalmente cuando se llega a trabajar a un servicio o institución es por necesidades del equipo que allí está trabajando, y con el deseo de que el nuevo profesional que se incorpora asuma cuanto antes sus tareas. Pero es importante prever períodos destinados a una incorporación gradual. Ésta pasaría por la provisión de una formación específica sobre el trabajo a desarrollar. Es decir, una primera información descriptiva sobre los circuitos de la institución, normas no escritas, personajes clave, etc., y una información más detallada sobre los objetivos y tareas. Después de esta formación específica, el principiante debe pasar a la acción, empezando por tareas de menor a mayor complejidad.
- *Facilitación de oportunidades para una formación continuada.* Desde las diferentes instituciones y/o servicios se ha de facilitar, con espacios y tiempos, que los profesionales puedan tener una formación permanente, es decir, que haya una organización sistemática y periódica de las actividades de formación permanente. Esto conlleva (Ayerbe, 1995) la posibilidad de estar al tanto de los nuevos conocimientos y corrientes, ayuda a responder a las necesidades que surgen en el trabajo, capacita para adaptarse a las diferentes y nuevas tipologías de sujetos que llegan a los servicios, impulsa la mejora de la actividad diaria, facilita la revisión de la práctica cotidiana, y proporciona una instrumentación técnica.

En definitiva, pensamos que la intervención social no se ha de plantear únicamente a través de las instituciones. La sociedad en general, es decir, el tejido social, también tiene un nivel de responsabilidad. La intervención de los profesionales en el ámbito comunitario no solamente facilita la implicación de la sociedad en la problemática que estamos abordando, sino que además es un instrumento clave en la modificación de actitudes sociales, evitando así respuestas de tipo segregador.

## 6. LAS FUENTES DEL CONOCIMIENTO: LA INVESTIGACIÓN EN DESADAPTACIÓN SOCIAL

Todo lo relacionado con cuestiones que afectan a los seres humanos con problemas sociales, presenta una gran complejidad, lo cual hace que la investigación en este campo presente dificultades.

Habitualmente para abordar el conocimiento de esta problemática, en sus diferentes grupos (infancia, adolescencia, mujer, tercera edad) y ámbitos (escolar, social, jurídico), los profesionales se basan en la idea de que conocen el problema, saben cuáles son sus causas e incluso la forma en que se ha de intervenir para intentar solventarlo. Es el conocimiento basado en las experiencias particulares personales y en teorías no sustentadas. Este tipo de conocimiento es lo que llamamos creencias, opiniones, que a pesar de su utilidad, pues en un primer momento del desarrollo de un tema concreto es normal que se avance en base a las opiniones y creencias extraídas de la experiencia particular que cada uno tiene sobre este tema, no genera cambios, ya que no se basa en una investigación rigurosa.

Pero cada vez más se hace patente la necesidad de reflexionar sobre la práctica, los profesionales son conscientes de la necesidad de investigar sobre su propio trabajo con el fin de mejorarlo. La investigación social va unida a la acción social; este tipo de investigación, partiendo de la descripción y comprensión de los fenómenos sociales, conlleva propuestas de acción con la finalidad de promover el bienestar.

Evidentemente, en educación social, el profesional inmerso en una realidad concreta, *“se preocupa de elaborar un estudio de campo con el fin de conocer mejor la realidad en la que trabaja y acercarse a ella por métodos diversos para analizar, valorar, interpretar y proyectar para el futuro con el fin de ir progresivamente mejorando dicha realidad, implicándose él mismo e implicando a toda la comunidad en*

*el proceso de transformación y mejora de la misma*” (Pérez, 1990: 442).

Ciertamente, la realidad social es muy compleja, lo cual presenta dificultades a la hora de llevar a cabo estudios e investigaciones rigurosas en estos temas, pero ahí está el reto. Drouard (citado por Ayerbe, 1995) señala algunos de los objetivos de la investigación en el mundo de la práctica social:

- *Comprender*: es una realidad compleja, que supone comprender el sentido, la dirección, la intención de un acto.
- *Explicar*: aunque sea difícil o imposible saber con exactitud las causas, no se renuncia a conocer por qué ocurren las cosas.
- *Experimentar*: la experiencia humana es imprescindible para comprender a los otros, sus intenciones, sus actos, y la investigación científica pretende ser una comprensión más rigurosa. En la investigación social, la experimentación va desde el acercamiento a los escenarios reales a la observación in situ, y a la creación de dispositivos más controlados.
- *Aplicar*: obtener consecuencias operativas del aprendizaje, de la comunicación, etc.
- *Evaluar*: conocer y valorar los procesos seguidos y los resultados obtenidos en una intervención, en un tratamiento, etc.

Podríamos afirmar que la investigación en el ámbito de la adaptación social se encuentra a caballo entre la investigación sociológica y la investigación en educación, siendo a veces difícil discernir dónde empieza la una y acaba la otra. No obstante, no consideramos este hecho un problema ya que ambas se engloban bajo un mismo campo: la investigación en ciencias sociales y humanas y, en consecuencia, comparten las mismas tendencias, características y, también, los mismos problemas.

Zabalza (1983) señala dos características básicas de la investigación en el campo de la educación, características que obviamente son extrapolables a la investigación en ciencias sociales y humanas, cuyo efecto es la gran variabilidad de paradigmas, de modelos, de enfoques y de metodologías de investigación que conviven en este campo:

1. Multiplicidad: de hechos educativos, de doctrinas, de realizaciones institucionales, de demandas sociales, etc.
2. Dependencia contextual: los fenómenos educativos se producen en un determinado contexto físico y socio-político-cultural, así como en un determinado momento histórico. La investigación de estos fenómenos, por lo tanto, se realiza en ese mismo contexto y momento y, en consecuencia, se ve condicionada por las circunstancias de uno y de otro. Las demandas

de investigación, los temas a investigar, los propósitos de la investigación, los ejes doctrinales de las mismas, etc., pocas veces dependen de la voluntad del investigador sino de lo que desea la comunidad social en un momento determinado.

En definitiva, la *variabilidad investigadora* es la nota definitoria por excelencia de la investigación en el campo de la educación y, concretamente, en el campo de la educación en materia de desadaptación social.

No consideramos necesario detenernos a describir los paradigmas actuales de investigación. Son numerosos los autores que han ilustrado ampliamente el tema y nos han hablado del *paradigma empírico-analítico o positivista*, vinculado a las ideas de grandes pensadores de finales del siglo XIX y principios del XX, como Comte (1798-1857), Mill (1806-1873), Durkheim (1858-1917) y Popper (1902-1994); del *paradigma fenomenológico, interpretativo o cualitativo*, cuyos antecedentes históricos los encontramos en los trabajos de Dilthey (1833-1911) o Weber (1864-1920) y en el pensamiento de escuelas como la fenomenológica, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la sociología cualitativa; y del *paradigma sociocrítico*, que surge como reacción a los dos anteriores y se apoya en los trabajos de la Escuela de Frankfurt (Adorno, 1973; Marcuse, 1954; Fromm, 1964), en el neomarxismo (Apple, 1982; Giroux, 1983), en la teoría crítica social de Habermas (1984), en Freire (1972) y en Carr y Kemmis (1983).

Lo que sí haremos es caracterizar la investigación en el ámbito que nos ocupa, referirnos a sus objetivos básicos, a sus problemas y a los temas objeto de atención.

La investigación en el campo de la educación en materia de desadaptación social puede englobarse bajo la denominación de *investigación educativa*, contemplándola como una faceta definida de la investigación en educación cuyo objetivo es generar conocimiento útil para la acción educativa, ya se trate de una acción política o de un cambio en la práctica educativa; es, por lo tanto, una acción abierta y participativa (Stenhouse, 1984), comprometida con el análisis y la resolución de problemas derivados del estudio de la propia práctica.

Una investigación como la descrita responde a las siguientes características:

- Es *interpretativa y humanista*: pretende captar y entender los fenómenos educativos desde el punto de vista de los propios sujetos implicados en los mismos. “*Se interesa por la comprensión personal, los motivos y creencias que están detrás de las acciones humanas. [...] el objetivo de la investigación no es la producción de conocimiento nomotético, la producción de leyes o*

*generalizaciones independientes del contexto, sino la elucidación del significado humano de la vida social, la indagación sobre el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen*” (Ayerbe, 1995: 644-645).

- Es *aplicada y práctica*. Ello no significa que no sea *teórica*, ya que difícilmente podremos prescindir del conocimiento de la realidad sobre la que después vamos a intervenir. En todo caso, remarcamos que se trata de una investigación aplicada y práctica en el sentido de que busca mejorar u optimizar la práctica educativa (por lo tanto, es una investigación *orientada al cambio y a facilitar la toma de decisiones*), pero no podemos olvidar que la generación de conocimiento teórico, a partir del análisis de la práctica, es un elemento imprescindible para esa mejora u optimización posterior. En este sentido, es también una investigación *cíclica*, que se acerca a la práctica para generar teoría que, más tarde, revertirá en la práctica, rompiendo con ello la linealidad de la investigación o generación de saber más tradicional de carácter deductivo.
- Es *cualitativa*. Difícilmente puede ser de otra manera. Tiene poco sentido cuantificar y medir la realidad social y educativa, y mucho menos aún intentar extrapolar resultados de un grupo humano a otro, de un contexto social a otro, o de un momento histórico a otro. *“La complejidad, la contextualización y la diversidad de fenómenos, sucesos y realizaciones, la difícil predictibilidad de las reacciones y comportamientos de personas y grupos, unidas a la libertad humana contextualizada y condicionada, nos impide extrapolar sin más las conclusiones de una muestra a toda la población”* (Ob. cit.: 651).  
En las metodologías de tipo cualitativo la fuente de donde el investigador obtiene la información es el escenario natural, el escenario de los fenómenos estudiados. La misma realidad es la fuente directa de donde se obtienen los datos. El investigador elabora un cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto, utilizando gran variedad de técnicas (observaciones, entrevistas, notas de campo, documentos, grabaciones de vídeo), a través de las cuales registra descripciones detalladas de situaciones, sujetos, interacciones, conductas observadas, citas directas con sujetos acerca de sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos, etc. Los datos se someten a un proceso de elaboración de categorías, codificación y análisis y, posteriormente, se interpreta el caso a través de esas categorías portadoras de toda la información organizada o sistematizada, dando lugar a un infor-

me. En este proceso, el instrumento clave es el investigador, que se sumerge en el marco particular de estudio para relacionarse con el contexto.

Respecto al rigor en la investigación cualitativa podemos hablar de los siguientes criterios:

*\*Credibilidad:* ¿cómo sabemos que los resultados de un trabajo representan el hecho real? La credibilidad o validez interna se intenta conseguir a través de la observación persistente en el contexto donde se investiga, con el proceso de triangulación<sup>1</sup> y el juicio crítico de compañeros o juicio de jueces.<sup>2</sup>

*\*Transferibilidad:* ¿cómo sabemos que los resultados de un trabajo de observación son aplicables a otras situaciones? En cuanto aplicabilidad general, la investigación cualitativa no considera posible las generalizaciones, sino que concibe la validez externa de su estudio como dependiente del contexto y de la naturaleza específica que envuelve su investigación. No se realizan muestreos representativos –aleatorios– sino muestreos teóricos<sup>3</sup> sobre lo que parece importante en el microcontexto de estudio.

*\*Dependencia:* puede ayudar a dar dependencia, fiabilidad a nuestro trabajo una descripción de los escenarios del estudio y una explicitación de los presupuestos teóricos y de las técnicas de recogida de datos e interpretación de los mismos.

1. Se trata de combinar metodologías o informaciones sobre un mismo estudio. *“La triangulación impide que acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales, amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación, y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador”* (Goetz y LeCompte, 1988: 36)

2. Antes de aplicar cualquier prueba o instrumento la revisan, hacen correcciones y aportan su visión una serie de expertos. *“Un experto puede hacer objeciones substanciales sobre la forma en que se han obtenido los datos. O sobre los criterios con los que se han interpretado. Ésta es una forma de librarse de la servidumbre de la parcialidad y de sus efectos derivados que serían la arbitrariedad y el error. Las aportaciones realizadas por estos expertos deben figurar en el informe final con la indicación del momento de su incorporación y de las peculiaridades de los autores”* (Santos, 1990: 165).

3. A partir de los datos y del conocimiento que tenemos de los sujetos que se desenvuelven en el contexto que queremos estudiar nos centramos en aquel o aquellos que se adecuen más a la expectativas de nuestra investigación. Rara vez se hace este proceso al azar dado que siempre hay algún sujeto que viene como “anillo al dedo” de nuestro trabajo. No conviene hacerlo con prisas, sino una vez hemos reflexionado sobre todas las posibilidades de elección, incluso conviene que visitemos varios escenarios para ver cual se adecua más a nuestras necesidades. No estaría de más elegir algún caso más para el estudio pues puede darse el caso de alguna mortalidad experimental.

\**Confirmabilidad*: para que haya objetividad es necesaria la triangulación y una serie de reflexiones sobre los postulados conceptuales y teóricos en los que basamos el trabajo.

Bajo estos planteamientos se han desarrollado distintos enfoques de investigación que difieren en la terminología y en ligeros matices, pero que muchos autores utilizan indistintamente (investigación de campo, estudio de casos, etc.). Ello es debido a que desde diferentes disciplinas (antropología, etnografía, sociología, etc.) se ha trabajado en este sentido y en cada una de ellas los términos empleados son diferentes.

Por su contribución específica en el campo de la educación social nos centraremos en las metodologías etnográficas, de investigación-acción, y la investigación evaluativa.

#### □ *Investigación etnográfica*

La investigación etnográfica se enmarca dentro de las metodologías de tipo cualitativo. Dos son los conceptos que mejor la simbolizan: descripción y comprensión. Los diseños etnográficos *"intentan describir y reconstruir de forma sistemática y lo más detalladamente posible las características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, describir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos y postulados generales a partir de fenómenos observados en escenarios distintos"* (Goetz y LeCompte, 1988: 13-14). Teniendo en cuenta estos caracteres, la investigación etnográfica no debe probar nada, sino comprender la compleja realidad social. En un sentido amplio, la etnografía educativa hace referencia a un proceso humanístico y a un modo de investigar sobre el comportamiento humano.

El investigador etnográfico constantemente toma decisiones, modifica su enfoque, establece roles, etc., de forma flexible, dando lugar a un diseño de investigación emergente, abierto. El etnógrafo al sumergirse en una realidad debe dejarse llevar por el ritmo de la vida diaria en ese grupo. Cuando participa de las rutinas de la vida diaria, el contexto es conocido y no siente un trato especial por parte de los miembros del grupo, entonces está plenamente inmerso en la realidad del grupo.

Según Hitchcock y Hughes (1989), para que una investigación pueda denominarse etnográfica debe abordar las siguientes etapas y/o fases:

1. *Situar el trabajo de campo*: además de determinar los grupos en que puede estudiarse los objetivos de la investigación, también ha de determinarse los contextos asociados a esos grupos y los períodos de tiempo relevantes. En la etnografía se adopta un sistema flexible de trabajo, lo que da lugar a poder reducir o cambiar los objetivos de trabajo.
2. *Establecer un rol y entrar en el campo*: la negociación del acceso es un proceso complejo. De entrada no se debe dar demasiada información porque la estrategia es flexible y modificable al penetrar en el escenario. Si se propicia una idea general se logra un nivel más objetivo, más impersonal y hay más oportunidades de romper las barreras de desconfianza.
3. *Encontrar informantes*: una elección equivocada determinaría, en algunos casos, la identificación con una persona marginal o con una perspectiva concreta. Un informante clave no se caracteriza sólo por facilitar información, se espera de él que tenga un conocimiento del campo en otros límites diferentes del observador, que ofrezca una perspectiva temporal, que ayude a completar los acontecimientos no observados, e incluso que discuta temas con el investigador.
4. *Desarrollar relaciones con las personas*: a medida que discurre el tiempo se sumerge en la escena y se implica en la comunidad; en ella, el investigador tiene un estatus y no puede permanecer pasivo ante la demanda de opiniones, actitudes, etc. y cada vez le resulta más difícil mantener la diferencia entre amistad y objetividad como investigador.
5. *Recoger datos en el campo*: las principales técnicas de recogida son la observación participante, tomar notas, diario, entrevista no estructurada, documentos o materiales escritos, historias de vida, lista de palabras especializadas, inventarios, mapas, planos, fotografías, vídeos, etc.
6. *Búsqueda de datos fuera del campo*: este conjunto de datos puede ser de tipo estadístico, legislativo, administrativo, informes sobre educación, análisis sociológico de una población, demográficos, económicos, etc.
7. *Análisis*: es el intento de organizar, justificar y proporcionar explicaciones de los datos, dándoles algún sentido. Es una tarea que se inicia ya en la recogida de datos. En la relectura de la información se pueden tomar notas destacando los momentos más llamativos, temas relevantes o dudas del investigador. Estas notas facilitarán la organización y posterior categorización de los datos. Otra tarea que ayuda al etnógrafo es elaborar un resumen de todo lo hallado hasta el momento. En él se busca presentar la secuencia temporal del fenómeno junto con los ob-

jetivos de investigación y permite apreciar todos los detalles, aspectos que van unidos y acontecimientos principales.

Biddle y Anderson (citados por Wittrock, 1989), destacan como ventajas de los métodos etnográficos los siguientes:

- No requieren conceptualización previa
- Permiten al investigador comprender los acontecimientos tal como los conciben los participantes
- Ofrecen la oportunidad de analizar temas en profundidad, durante un período de tiempo prolongado.

Gran parte de la investigación etnográfica consiste en el estudio de caso, pero según Biddle y Anderson existen dos problemas:

- El estudio de un caso no representa más que la mínima parte de una totalidad y rara vez sabemos si sus conclusiones son o no generalizables
- Por otro lado, los estudios no son objetivos, puesto que dos investigadores habrían de generar las mismas ideas si estudiaran el mismo caso.

#### □ *Investigación-acción*

Los problemas específicos de la investigación están unidos a las relaciones entre el pensamiento y la acción, la teoría y la práctica. Muchas corrientes y autores han tratado de establecer lazos vivos entre el conocimiento y la acción, entre ellos Lewin, cuyos principios se recogen en su obra *Action research and minority problems* (1946).

Lewin es el creador de esta línea de investigación científica, surgida de las Ciencias Sociales. Este enfoque de investigación, la investigación-acción, es un modelo de conexión entre teoría y práctica que junta a los diferentes actores implicados en una acción para producir conocimientos y acción mejorada. Guba, Eisner, Stenhouse, Elliot, Stake y Waker pueden considerarse los representantes más significativos de esta perspectiva.

“*Investigar desde esta óptica supone buscar estrategias de cambio y transformación, pues investigar sobre la praxis implica siempre mejorar la realidad concreta sobre la que se opera*” (Pérez, 1990: 49), la investigación-acción pretende la mejora de la práctica.

Elliot (1990) señala que la investigación-acción es una reflexión sistemática de los problemas prácticos experimentados por los educadores con la perspectiva de poder llegar a tomar un tipo de decisión

sobre qué se habría de hacer para resolverlos. Cembranos y otros (1988) presentan unas pautas de carácter metodológico, útiles para la investigación de carácter social:

- Ha de ser una investigación que sirva para actuar en la realidad social.
- Se ha de basar en el modelo de investigación-acción, ha de servir para el cambio social y para mejorar la situación actual.
- Ha de contar con la participación de los directamente implicados en la investigación.
- Ha de ser accesible al colectivo que genera la información.

El método de investigación-acción descansa sobre presupuestos de carácter cualitativo; parte del análisis cualitativo de los datos.<sup>4</sup>

Es un hecho que numerosos investigadores adheridos a un planteamiento de carácter cualitativo utilizan para determinados estudios métodos cuantitativos. Aunque en la investigación-acción se recurre prioritariamente a la metodología de tipo cualitativo, también puede ser conveniente, en ocasiones, acudir a la metodología cuantitativa, pues ambas pueden ofrecernos perspectivas aditivas para enfocar la realidad objeto de estudio. En este sentido, decimos que la investigación-acción se presenta como un enfoque de investigación que supera los paradigmas cuantitativo-cualitativo.

Como características de la investigación acción, Elliot (1990: 24-26) señala las siguientes:

- *la investigación acción (I-A) se relaciona con los problemas prácticos, cotidianos;*
- *el propósito de la I-A consiste en profundizar en la comprensión del problema. La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión;*
- *la I-A adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión;*
- *al explicar lo que sucede, la I-A construye un guión sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan*

4. La investigación cualitativa "hasta hace años se trataba de una opción metodológica claramente marginal y con escaso poder de convocatoria. De hecho, por ejemplo, los diversos "Handbook" de Investigación sobre la Enseñanza no incluyeron hasta el último de Wittrock un apartado que recogiera los trabajos realizados dentro de este enfoque" (Zabalza, 1991: 15).

- porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás;*
- *la I-A interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema;*
  - *como la I-A considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos;*
  - *la I-A implica a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación;*
  - *los participantes deben tener libre acceso a los datos del investigador, a sus interpretaciones, relatos, etc., y "el investigador" debe tener libre acceso a "lo que sucede" y a las interpretaciones y relatos que se hagan sobre ello.*

Elliot (1986), siguiendo a Lewin, en el modelo que presenta recoge las fases que seguirá un proceso de investigación-acción:

1. Identificar y clarificar la idea general; cuál es la situación que se quiere cambiar o mejorar.
2. Explorar la realidad que se quiere cambiar. Describir de la manera más completa posible la naturaleza de la situación que se desea cambiar; los factores que se han de cambiar para mejorar la situación.
3. Elaborar un plan general:
  - acciones que se han de emprender para conseguirlo;
  - negociación con los participantes, que han de saber qué es lo que se va a realizar, por qué y para qué,
  - cómo se va a poner en marcha;
  - descripción de las técnicas que se van a usar para obtener los datos y explorar los efectos tanto deseados como no deseados de la actividad;
  - planificación temporal que permite tener referencias respecto a la duración del proceso en sus diferentes fases.
4. Puesta en marcha del plan general.

De la investigación-acción se desprenden diferentes modalidades, entre ellas la investigación cooperativa. Ésta nace de la necesidad de que se reúnan teóricos y prácticos para resolver los problemas de los prácticos, y aparece con fuerza en 1975 con el proyecto de Tikunoff, Ward y Griffin "Interactive Research and Development on Teaching".

*"La investigación cooperativa pone de relieve el hecho de que investigadores y educadores trabajan juntos en la planificación, la imple-*

*mentación y el análisis de la investigación que se lleva a cabo para resolver problemas inmediatos y prácticos de los educadores, compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación” (Amorós y otros, 1993: 61).*

La actualidad de esta modalidad de investigación se justifica desde la práctica socioeducativa: las reformas impuestas desde arriba no producen innovación si no se ha podido cambiar la mentalidad del profesional y sus actitudes. Surge la demanda del papel del investigador para el profesional, el cual asume de esta forma la responsabilidad de estudiar su propia práctica con la finalidad de mejorarla.

Un ejemplo representativo de ésta es la llevada a cabo por profesores universitarios (Amorós y otros; 1993) y delegados/as de asistencia al menor (un total de 70) para elaborar una metodología de intervención en medio abierto.

Las etapas del proceso de investigación cooperativa se pueden resumir en (M. Bartolomé y Anguera, 1990:46):

1. *Identificación de un problema.*
2. *Identificación de una cuestión a investigar dentro de este problema.*
3. *Discusión de la metodología: procedimientos de recogida de información y naturaleza de los datos que han de ser recogidos.*
4. *Preparación del diseño de investigación.*
5. *Recogida de los datos.*
6. *Análisis de datos.*
7. *Presentación de resultados. Elaboración del informe de la investigación.*

Entre las condiciones necesarias para que pueda llevarse a cabo la investigación cooperativa, Bartolomé y Anguera (1990) señalan las siguientes

- Medios necesarios: ello implica la asistencia técnica y la posibilidad de contar con recursos de investigación.
  - Formación: el éxito de la investigación depende, fundamentalmente, de las características y habilidades del personal que la lleva a cabo.
1. En relación con el proceso: claridad en las metas, tiempo necesario y poder establecer una dinámica grupal.

## □ *Investigación evaluativa*

Esta expresión es sinónimo de *evaluación de programas*. Diversos autores definen la evaluación de programas como el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo. Se trata, por lo tanto, de una metodología de investigación educativa que busca determinar el valor o utilidad de programas educativos de acuerdo a determinados elementos referenciales o bien criterios preestablecidos. Este tipo de investigación ha cobrado un auge inusitado en la última década en el campo educativo y, especialmente, en el ámbito de la desadaptación social, como consecuencia de la tendencia cada vez mayor a intervenir en programas destinados a colectivos concretos.

En la actualidad, estas metodologías de investigación convergen en el ámbito de la desadaptación social, y cobran pleno sentido en el seno del debate "What Works". Ya dijimos que el objetivo de la investigación en este debate era determinar cuáles eran los programas de intervención educativa que realmente producían cambios cualitativos en la situación y la conducta del sujeto desadaptado social, concretamente, definir cuáles son los contenidos característicos de estos programas, cuáles son las técnicas que emplean, qué relación se establece entre el profesional y el destinatario de la intervención y cuál es la conceptualización de la desadaptación en que se apoyan. Además, gran parte de la investigación en el seno de este debate está llevada a cabo por los propios profesionales que desarrollan los programas.

Ayerbe (1995) habla de los temas en los que se centra la investigación, concretamente la investigación evaluativa, en materia de desadaptación social. Tras reconocer que "*en la Universidad española no ha habido una investigación sistemática y generalizada de las diversas cuestiones y dimensiones del tratamiento educativo de la inadaptación social*" (pág.669), sino que más bien la escasa investigación publicada responde a intereses personales de algunos profesores, situación atribuible, según el autor, al tratamiento que hasta hace poco ha tenido esta temática en el planes de estudio universitarios (generalmente ha estado situada dentro de la Educación Especial), enumera los siguientes temas objeto de atención, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras (véase ob. cit.: 669 a 689):

1. *Menores en instituciones.*
2. *Adecuación de las instituciones.*
3. *Atención institucional.*
4. *Desinstitucionalización.*
5. *Seguimiento postinstitucional.*

6. *Acogimiento familiar.*

7. *Modelos de acción educativa en Medio Abierto.*

A todo ello, nosotros quisiéramos añadir dos grandes temas más de investigación que están fuertemente implantados en algunos países occidentales, especialmente en EEUU, Canadá y el Reino Unido. Nos referimos a los siguientes:

1. Influencia del control social informal a lo largo de la vida del sujeto.
2. Los programas de intervención efectivos sobre conducta desadaptada, especialmente sobre conducta delictiva (el debate "What Works").

Destacar los trabajos de Sheldon y Eleanor Glueck (1950), olvidados durante décadas, pero rescatados y actualizados recientemente por Sampson y Laub (1993) relativos al tema de cómo la presencia de elementos de control social informal (compromiso sentimental, ocupación laboral, amistades...) podían desviar la tendencia o el camino hacia la desadaptación social de muchos individuos, incluso ante la presencia de factores estructurales y procesales considerados como propiciadores de la desadaptación.

Las investigaciones en esta línea no se enmarcan en la *investigación evaluativa*, no obstante, es de suma importancia tenerlas en consideración por el gran número de implicaciones educativas que pueden derivarse de sus resultados. En este sentido, Sampson y Laub (1993) hablan de la necesidad de aumentar los estudios longitudinales, que combinen datos cuantitativos y cualitativos, centrados en la observación de las *transiciones* o momentos críticos de la vida de la persona. *"En particular, necesitamos aprender más sobre las transiciones de la niñez a la adolescencia y de la adolescencia tardía a la adultez. Aunque nuestro modelo teórico y nuestros datos enfatizan los procesos de control social dentro de la familia y de la escuela, no podemos ignorar los fuertes efectos del grupo de iguales en nuestro análisis, y reconocemos la necesidad de examinar más cuidadosamente el papel de las influencias de los iguales. [...] La transición de la familia a la escuela junto con los cambios en el grupo de amistades que se producen al pasar de la niñez a la adolescencia, parecen ser un área prometedora de exploración [...] Es especialmente importante aprender cómo los lazos de amistad están influenciados por factores estructurales y si la influencia de los iguales puede neutralizar los lazos sociales informales creados en el seno de la familia y la escuela. Igualmente, aprender más sobre la transición de la adolescencia a la adultez es vital para comprender el desarrollo de lazos sociales en la vida adulta. Por ejemplo,*

*¿qué predice un fuerte compromiso de pareja en la adultez? ¿Cómo las relaciones en la adolescencia influyen las relaciones de pareja en la adultez? Y en la misma línea, ¿cómo jóvenes desaventajados alcanzan estabilidad laboral y un fuerte compromiso con su trabajo? ¿Qué papel juegan los factores estructurales a la hora de determinar fuertes lazos en la familia y en el trabajo?*” (Sampson y Laub, 1993: 250).

Finalmente, las investigaciones en el seno del debate “What Works”, a pesar de haber dado hasta el momento resultados bastante claros en favor de unos determinados programas precisan aún atender a diversas cuestiones. McGuire (1995: 25) las sintetiza del siguiente modo:

- 1. Muchos de los estudios realizados necesitan ser replicados con muestras distintas. Comparativamente, muy pocos han sido realizados fuera de América del Norte.*
- 2. Hay considerables lagunas en la investigación sobre necesidades criminológicas. Este trabajo es esencial para proporcionar una más clara comprensión de los factores que influyen las diferentes formas de conducta delictiva y la mejor forma de ser tratadas.*
- 3. La importancia relativa de los diferentes ingredientes de los programas cuya efectividad ha sido ya establecida requiere análisis y pruebas más detalladas. Una cuestión importante es la relación entre las necesidades del sujeto y el contenido del programa.*
- 4. La aplicabilidad de métodos en diferentes ámbitos (por ejemplo, institución versus comunidad) y cómo los hallazgos de las investigaciones pueden ser óptimamente traducidos a la práctica en función de la ubicación física de la intervención, son temas que también necesitan exploraciones detalladas.*
- 5. Numerosas cuestiones prácticas, muy específicas, continúan sin respuesta; por ejemplo, el máximo nivel de riesgo social del sujeto deseable para los diversos programas, o la relación entre las conductas adictivas y la delincuencia, y cómo las conductas adictivas pueden ser estabilizadas mediante la participación en otros programas.*
- 6. Cuestiones de política práctica, concernientes a cómo diversos métodos de intervención pueden ser aplicados dentro de las instituciones de justicia criminal, son temas importantes si finalmente los programas están destinados a ser los protagonistas de la práctica educativa. La relación entre las formas de intervención educativa y las sanciones judiciales necesita mayor elucidación, discusión e investigación.*

En definitiva, observamos que la investigación de vanguardia se centra en dos momentos de la desadaptación: las situaciones de riesgo social, centradas en el papel de los elementos de control social informal, y las situaciones en las que existe problemática delictiva, centradas especialmente en la tipología de programas educativos que más efectivos se han mostrado a la hora de reducir los índices de reincidencia, siendo el tema político mencionado también de gran importancia, ya que, evidentemente, alguna forma se tendrá que encontrar para encajar la intervención educativa en la intervención de las instancias de control social formal.

Finalmente, quisiéramos hacer mención de una línea de investigación que actualmente está tomando mucho empuje en nuestro país. Nos referimos a las investigaciones en materia de abandono y maltrato infantil, así como en materia de acogimientos familiares y adopciones de la mano de autores como de Paúl y Arruabarrena (1996), Amorós (1993), y Casas (1993); también, a investigaciones dirigidas a prevenir el fracaso escolar y social de niños en situación de riesgo social, de entre las cuales cabe mencionar al proyecto "Petitons" dirigido por los profesores Comes y Ponce en el seno del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. A todo este respecto, queremos hacer mención de la recientemente creada "Xarxa catalana interdisciplinaria d'investigadors sobre els drets dels infants i la seva qualitat de vida" que, coordinada desde la Universitat de Girona por el profesor Casas, acoge a un amplio y diversificado abanico de investigadores de las diferentes universidades catalanas. Esta red ha nacido con la voluntad de aunar esfuerzos en materia de investigación sobre la infancia y de participar en proyectos de investigación internacionales.

No quisiéramos acabar sin señalar unas líneas de investigación que creemos interesante emprender o continuar en relación con este ámbito de estudio, la educación en materia de desadaptación social.

En primer lugar, creemos interesante continuar con la línea de investigación referente a *la formación de los profesionales de la acción social*. Algunos temas de estudio en este sentido podrían ser:

- *Analizar todas las actividades de Formación Permanente*, a través de los organismos públicos y privados que las ofrecen, y determinar sobre que temas se hace más incidencia y cuáles son aquellos a los que no se dedica tanta atención. Se podría realizar al mismo tiempo, una contrastación entre los problemas de la práctica diaria, en el ámbito de la intervención en situaciones de inadaptación social, y ver su nivel de correspondencia con la oferta de actividades de perfeccionamiento.
- *Llevar a cabo investigaciones, en la línea del método investiga-*

*ción-acción*, para que los profesionales de la acción social puedan reflexionar acerca del tipo y extensión del conocimiento que ponen en acción al ejecutar su práctica, con el fin de ampliarlo, adecuarlo o mejorarlo y que lo puedan aplicar justificadamente en sus acciones.

En segundo lugar, convendría realizar más investigaciones referentes *a la intervención respecto a los menores que presentan situaciones de riesgo y/o conflicto social*. En función de la realidad sociopersonal y familiar que presentan los casos, se han de diseñar servicios y programas que respondan a sus características, intentando dar una respuesta desde la familia (es preciso desarrollar modelos de intervención familiar, que permitan a la familia, como grupo, asumir sus funciones) o por el contrario utilizar otros recursos (acogimiento familiar, pequeñas instituciones residenciales) cuando el retorno del menor a su casa no sea viable. Algunos temas a estudiar serían los siguientes:

- a) *Educación familiar*. Desarrollar programas de intervención educativa que agentes exteriores a la familia realizan con el grupo o miembros familiares en orden a la prevención o tratamiento de situaciones de inadaptación. Se considera un eficaz trabajo preventivo, siempre para evitar la institucionalización, pasar a desarrollar programas de atención a las familias. El vínculo entre los padres y el hijo debe ser el eje central de las actividades educacionales, ya que la potenciación de este vínculo puede reforzar la capacidad de los padres para cuidar y educar a sus hijos.
- b) *Acogimiento familiar*. Desarrollar programas con las familias para evitar situaciones de desmembramiento familiar y disponer de un conjunto de alternativas que intenten adaptarse lo máximo posible a las necesidades de los/las menores.
- c) Abogando por *la mejora de las instituciones*, no por su supresión, proponer soluciones como la reforma de las instituciones con el fin de que admitan mayor participación de los padres, enriquecer a los centros mediante estrategias que se orienten a trabajar directamente con los padres, familias y comunidades.
- d) *Modelos de acción educativa en medio abierto*. La tendencia actual es reservar los centros residenciales para los casos que presentan más dificultades. Alternativamente se pretende potenciar otro tipo de recursos basados en la comunidad y el trabajo educativo con menores sin sacarlos de su entorno. Tratar a cada persona individual e intensamente, involucrándose en grupos de trabajo y haciéndoles partícipes del entorno social de la educación y del proceso integrador tanto como sea posible.

En tercer lugar creemos fundamental iniciar líneas de trabajo en el marco de *la investigación evaluativa en los ámbitos sociales*, ya que es todavía muy incipiente. En tiempos de crisis es necesario evaluar con más precisión a qué se dedican los recursos y así conseguir mayor rentabilidad. Las líneas que proponemos en este sentido serían las siguientes:

- *Evaluación de instituciones*, con la finalidad de potenciar un clima de autocrítica constructiva y confianza mutua entre la dirección y el personal educador que facilite la reflexión conjunta y la toma de decisiones que conduzcan a propuestas concretas de cambio e innovación.
- *Evaluación de proyectos*, se tendría que llevar a cabo la evaluación del proyecto a lo largo de todo el proceso: definición, diseño, ejecución y conclusión. Los dos primeros reflejan una primera fase cuyo producto es la redacción de un documento que actuará de guía hacia el futuro, y los otros dos representan la realización de la propuesta cuyo producto es el cambio de la realidad. Para lograr unos niveles adecuados de rentabilidad social de las inversiones en proyectos sociales, resulta especialmente aconsejable la realización de experiencias piloto que puedan ser minuciosamente evaluadas en sus distintas fases, y a la vista de sus resultados luego pueden generalizarse con mayores garantías de eficacia.
- *Evaluación de programas de intervención*, para lo que hay que buscar técnicas de evaluación específicas que permitan comprobar las adquisiciones de los sujetos, y a partir de esto esclarecer las deficiencias del programa y de la metodología utilizada.

De cada uno de los temas que acabamos de sugerir se pueden desprender muchos más, pues al tratarse de grandes ámbitos de estudio, se han planteado desde una perspectiva general y global.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 7.1. ARTÍCULOS

- ANDREWS, D. A. (1990): "Does correctional treatment work?". *Criminology*. Nº 28, p. 369-404.
- ARMENGOL, C. (1995): "Els professionals que forma la Diplomatura en Educació Social". En *Educació Social. Revista d'Intervenció Socio-educativa*. Nº 1. Setembre/Desembre. Fundació Pere Tarrés-Escola de l'Esplai. Barcelona. Pp. 15-25.
- AYERBE, P. (1991): "Hacia un análisis de la inadaptación social" (Pp. 31-46) y "Estrategias de intervención en la educación de inadaptados sociales". En *Pedagogía de la marginación*. Editorial Popular. Madrid. Pp. 47-92.
- AYERBE, P. (1995): "Algunos problemas profesionales en la Educación Social". En *Claves de Educación Social*. Nº 0. San Sebastián. Pp. 35-40.
- BARJAU, C. (1993): "Factores de vulnerabilidad en los profesionales que prestan sus servicios en el ámbito de los servicios sociales". En *II Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada*. Documentos de Bienestar Social. Nº 53. Noviembre. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria. Pp. 53-72.
- BENDIT, R. (1991): "Acción socioeducativa en la escuela. Una alternativa del trabajo sociopedagógico". En *Actas I Congreso Internacional Infancia y Sociedad. Bienestar y derechos sociales de la infancia*. Volumen 2. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Madrid. Pp. 205-216.
- CASADO, L. (1987): "Las relaciones de inadaptación". En *Justícia i intervenció comunitària. Papers d'Estudis i Formació*. Nº 2. Juliol.

- Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Centre d'Estudis i Formació. Barcelona. Pp. 77-82.
- CASAS, F. (1988): "Las problemáticas sociales de la infancia en Cataluña, hoy". En *RTS. Revista de Trabajo Social*. Nº 110. Junio. Barcelona. Pp.148-157.
- CASAS, F. (1993): "Instituciones residenciales, ¿hacia dónde?". En *Actas del III Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada*. FAPMI. Madrid.
- CASAS, F. (1994a): "Prevenió i qualitat de vida dels infants". En *Forum. Revista d'Informació i Investigació Socials*. Nº 0. Desembre. Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya. Pp. 40-47.
- CASAS, F. (1994b): "L'absentisme escolar com a indicador social". En *I Simposi Infància i Societat: Tractament interdisciplinari de l'absentisme escolar*. Novembre. Lleida.
- CASAS, F. (1995a): "El acogimiento familiar desde la perspectiva del apoyo a la familia en crisis". En *V Jornadas de Acogimiento Familiar*. Generalitat Valenciana. Alicante.
- CASAS, F. (1995b): "La participación de los niños y niñas en la sociedad europea". En *Infancia y Sociedad*. Nº 31 y 32. Dirección General de Acción Social, del Menor y la Familia. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid. Pp. 37-49.
- CASERO, J. (1994): "La variable pedagógica en el trabajo social, con familias con déficits socio-educativos". En *Bienestar Social en la Ciudad*. Nº 11. Delegación de Servicios Sociales. Ayuntamiento de Valencia. Pp. 323-334.
- COMES, G. y PONCE, C. (1996): "Una experiencia de intervención educativa temprana en niños con riesgo social". *Actas XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial*. Universidad Autónoma de Barcelona. Pp. 120-132.
- COMES, G. y PONCE, C. (1996): "La organización de los centros residenciales de acción educativa en la provincia de Tarragona" en *Actas del IV CIOE*. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona.
- COMES, G. y PONCE, C. (1997): "La prevención de la inadaptación escolar" *Revista de Educación Especial*. Nº24. Ediciones Aljibe. Málaga. Pp. 37-47.
- COMES, G. y PONCE, C. (2000): "Proyecto Petitons": comunicación y trabajo con la familia". *Revista de Educación Especial*. Nº27. Ediciones Aljibe. Málaga. Pp. 65-80.
- D'AGOSTINO, P. (1993): "Consideraciones prácticas en el desarrollo de programas de tratamiento y planes de tratamiento individual". En *II Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada*. Documentos de Bienestar Social. Nº 53. Noviembre. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria. Pp. 279-288.

- DIEGO, F. (1993): "La libertad vigilada". En *Revista Jurídica de Castilla-La Mancha*. Abril. Toledo.
- FUERTES, J. y SÁNCHEZ, J. M. (1993): "Requisitos básicos para una intervención adecuada". En *II Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada*. Documentos de Bienestar Social. Nº 53. Noviembre. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria. Pp. 123-150.
- FUNES, J. (1995): "L'educador social i els adolescents". En *Educació Social. Revista d'Intervenció Socio-educativa*. Nº 1. Setembre/Desembre. Fundació Pere Tarrés-Escola de l'Esplai. Barcelona. Pp. 48-50.
- GENDREAU, P. (1989): "Programs that do not work". *Canadian Journal of Criminology*. Nº 31. Pp. 193-198.
- GENDREAU, P. y ANDREWS, D. A. (1990): "Tertiary prevention: What the meta-analysis of the offender treatment literature tell us about What Works". *Canadian Journal of Criminology*. Nº 32. Pp. 173-184.
- GENDREAU, P., PAPAROZZI, M., LITTLE, T. y GODDARD, M. (1993): "Does punishing smarter work? An assessment of the new generation of alternative sanctions in probation". *Forum on Corrections Research*. Nº 5. Pp. 31-34.
- GIL, T. N. (1996): "La joventut en el marc de la transició a la vida activa". En *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, nº 2. Gener-Abril. Barcelona. Pp 8-10.
- GIMÉNEZ, E. (1988): "Menores en conflicto: ¿Quién los protege?". En *Revista de Treball Social*. Nº 109. Barcelona.
- GUASCH, M. (1989): "Estudi exploratori de les característiques i els trets diferencials dels grups destinataris de la Probation a Tarragona". *Papers d'Estudis i Formació*. Nº especial. Diciembre. Pp. 105-117.
- GUASCH, M. (1991): "Intermediate Treatment: Una manera diferent de tractar la delinqüència juvenil". *Papers d'Estudis i Formació*. Nº6, Junio. Pp. 147-163.
- GUASCH, M. (1994): "Los programas de intervención cognitiva para inadaptados sociales". *Revista de Educación Especial*. Nº 17. Pp. 73-82.
- GUASCH, M. (1995): "Juvenile Justice in Spain: Catalonia: At the vanguard in socio-educative intervention for young offenders". *British Journal of Social Work*. Vol. 25, Nº 4. Agosto. Pp. 499-511.
- GUASCH, M. y PONCE, C. (1993): "La formación de los profesionales en el campo de la inadaptación social". *Actas de las X Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona. Pp. 111-120.

- GUASCH, M.; PONCE, C. y MIRÓ, I. (1992): "Líneas de intervención sobre poblaciones conflictivas en el marco de la Europa Intercultural". *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía*. Diputación Provincial. Salamanca. Pp. 315-316.
- HERAS, P. (1991): "La atención al menor desde el sistema público de servicios sociales". En *Actas I Congreso Internacional Infancia y Sociedad. Bienestar y derechos sociales de la infancia*. Volumen 2. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Madrid. Pp. 7-18.
- IZZO, R. L. y ROSS, R. (1990): "Meta-analysis of rehabilitation programmes for juvenile delinquents". *Criminal Justice and Behaviour*. Nº 17. Pp. 134-142.
- LÁZARO, A. (1995): "L'educador social en l'àmbit d'infància". En *Educació Social. Revista d'Intervenció Socio-educativa*. Nº 1. Setembre/Desembre. Fundació Pere Tarrés-Escola de l'Esplai. Barcelona. Pp. 43-47.
- LÁZARO, A. (1997): "Los centros residenciales de acción educativa". En *Actas del VI Congreso Europeo sobre Infancia Maltratada*. ISPCAN. Barcelona.
- LINDSAY, M. (1996): "Residential child care: Past, present and future". En *A better kind of Home. Proceedings of the First Annual Conference of The Centre for Residential Child Care*. Glasgow. University of Strathclyde. Pp. 5-8.
- LÓPEZ, A. (1985): "Medio ambiente, población y marginación infantil". En *Documentación Social*. Nº 59. Abril-Junio. Pp. 29-46.
- MALLAS, E. (1994): "Los equipos de atención a la infancia y adolescencia (EAIA), dentro de la red de Servicios Sociales". En *Bienestar Social en la Ciudad*. Nº 11. Delegación de Servicios Sociales. Ayuntamiento de Valencia. Pp. 221-254.
- MANZANO, J. y MOLTÓ, P. (1994): "Dificultades de aprendizaje y abandono escolar al término de la enseñanza obligatoria. De las medidas generales a los programas específicos de diversificación y de garantía social". En *Infancia y sociedad*. Nº 25-26. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid. Pp. 63-78.
- MARCH, M. X. (1990): "La intervención educativa en el proceso de atención al menor. Sujeto de Protección". En *Actas de las Vas Jornadas de Universidades y Educación Especial: Intervención Educativa en Educación Especial*. ICE. Universidad de Murcia. Murcia.
- MARCON, P. (1994): "La formación de educadores sociales en Europa". En MUÑOZ, A.: *El educador social: profesión y formación Universitaria*. Popular. Madrid.
- MARROQUÍN, M. (1981): "La escucha activa como instrumento terapéutico en la relación de ayuda psicológica". En *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*. Nº 27-28. Barcelona. Pp. 74-79.

- MARTÍN, M. T. (1988): "La práctica de la animación sociocultural". en *Modelos actuales de educación social*. CA UNED. Calatayud.
- MARTINELLI, A. (1995): "L'educació especialitzada: Un dels antecedents històrics de l'educador social". En *Educació Social. Revista d'Intervenció Socio-educativa*. Nº 1. Setembre/Desembre. Fundació Pere Tarrés-Escola de l'Esplai. Barcelona. Pp. 26-42.
- MARTÍNEZ, A. (1995): "Perfil del educador social". En *Claves de Educación Social*. Nº 0. Abril. San Sebastián. Pp. 28-33.
- MARTÍNEZ, I. (1984): "Los niños maltratados". En *Revista de Servicios Sociales y Política Social*. Nº 1. Pp. 25-35.
- MARTINSON, R. (1974): "What Works?", en *The Public Interest*. Nº 10. Pp. 22-54.
- MENA, T. (1992): "Els centres diürns des d'una perspectiva preventiva". En *Llibre de Resums. Congrés Europeu d'Atenció a la Infància*. Novembre. Barcelona.
- MENDÍA, R. y ALTUZARRA, P. (1995): "Los Programas de Garantía Social". En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 238. Barcelona.
- ORTEGA, J. (1991): "La formación convergente de los trabajadores sociales y de los educadores sociales". En *Actas I Congreso Internacional Infancia y Sociedad. Bienestar y derechos sociales de la infancia*. Volumen 3. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Madrid. Pp. 269-284.
- PEDREIRA, J. L. (1993): "Factores que intervienen en el éxito de los programas de intervención en los malos tratos a la infancia". En *II Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada*. Documentos de Bienestar Social. Nº 53. Noviembre. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria. Pp. 303-320.
- PETRUS, A. (1990): "Racionalitat sociopedagògica i maneres de pensar". En *Justícia i canvi social. Papers d'Estudis i Formació*. Desembre. Núm 5. Especial. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya. Barcelona. Pp. 71-90.
- PETRUS, A. (1991): "Formación, perfil profesional y campos de trabajo del educador social". En *Actas I Congreso Internacional Infancia y Sociedad. Bienestar y derechos sociales de la infancia*. Volumen 3. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Madrid. Pp. 285-298.
- PONCE, C. (1992): "Análisis de las medidas jurídico-educativas de protección de menores en Suecia". *Revista de Educación Especial*. Amarú Ediciones. Nº 10. Salamanca. Pp. 47-55.
- PONCE, C. (1995): "La intervención en los procesos de inadaptación social". *Revista Claves de Educación Social*. Nº 1. San Sebastián. Pp. 14-17.
- PONCE, C. y GUASCH, M. (1993): "Modelos de intervención Socio-

- Educativa en inadaptación social”. *Actas de las X Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona. Pp. 165-174.
- PONCE, C. y MAS, B. (1986): “Diagnóstico de las técnicas de trabajo intelectual en alumnos de formación profesional”. *Actas del Simposium Internacional sobre Fracaso Escolar, Aprendizaje y Memoria*. Promociones y Publicaciones Universitarias. Barcelona. P. 172.
- PONCE, C. y MAS, B. (1990): “Evolución de la organización del sistema de protección de menores en Cataluña 1981-90”. *Universitas Tarraconensis*. Universidad de Barcelona. Tarragona. Pp. 135-144.
- SÁNCHEZ, E. (1993): “Consideraciones en torno a la intervención ante el maltrato y abandono emocional”. En *II Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada*. Documentos de Bienestar Social. Nº 53. Noviembre. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria. Pp. 373-380.
- VARONA, B. (1994): “Programa de apoyo escolar para la protección de la infancia”. En *Infancia y sociedad*. Nº 25-26. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid. Pp. 237-25.
- VENTOSA, Ch. y POLA, M. (1996): “Intervención en crisis con menores en riesgo”. En *Revista de Trabajo Social*. Nº 141. Marzo. Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya. Barcelona. Pp. 88-110.
- VILAR, R. (1985): “Las raíces sociales en la delincuencia de menores”. En *Revista Poder Judicial*. Nº 16. Ediciones del Consejo General del Poder Judicial. Septiembre. Madrid.
- ZABALZA, M. A. (1990): “Fundamentación de la didáctica y del conocimiento didáctico”. En MEDINA, A. y SEVILLANO, M<sup>A</sup>L.: *Didáctica. El curriculum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Tomo I. UNED. Madrid. Pp. 85-220.

## 7. 2. LIBROS

- ALVIRA, F. (1991): *Metodología de la evaluación de programas*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Madrid.
- AMORÓS, et al. (1993): *Metodologia d'intervenció en medi obert*. Col·lecció Justícia i Societat. Nº 8. Centre d'estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- AMORÓS, P.; FUERTES, J. y ROCA, M. J. (1994): *Programa para la formación de familias acogedoras*. Ministerio de Asuntos Sociales. Junta de Castilla y León. Valladolid.
- ANDER EGG, E. (1990): *Evaluación de programas de trabajo social*. Humanitas. Buenos Aires.

- ANDREWS, D. A. y BONTA, J. (1994): *The psychology of criminal conduct*. Cincinnati: Anderson.
- ANGUERA, M<sup>a</sup> T. (1985): *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Cátedra. Madrid.
- ANGUERA, M.T. et al. (1996): *Los profesionales del sistema de atención social a la infancia. Realidad y demandas*. Nº 27. Centro de Publicaciones. Ministerio de Asuntos Sociales.
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992): *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Labor. Barcelona.
- AUGER, L. (1991): *Ayudarse a sí mismo. Una psicoterapia mediante la razón*. 5<sup>a</sup> edición. Sal Terrae. Santander.
- AYERBE, P. (1995): *Proyecto docente: Pedagogía de Inadaptados*. Documento inédito. Universidad del País Vasco. San Sebastián.
- BANDURA, A. (1973): *Agression: a social learning analysis*. New York: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1987): *Teoría del aprendizaje social*. España Calpe. Madrid.
- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M<sup>a</sup> T. (Coord.) (1990): *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. PPU. Barcelona.
- BENEDITO, V. (1982): *Sistematización del proceso didáctico*. Signo. Barcelona.
- BOTTOMS, A. E. (1995): *Intensive community supervision for young offenders: outcomes, process and cost*. Institute of Criminology. Cambridge.
- CEA D'ANCONA, M<sup>a</sup> A. (1992): *La justicia de menores en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Nº 127. Siglo XXI. Madrid.
- CEMBRANOS, F.; MONTESINOS, D. y BUSTELO, M. (1988): *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Popular. Madrid.
- COHEN, A. K. (1955): *Delinquent boys: The culture of the gang*. Chicago: Free Press.
- DE LA TORRE, S. (1993): *Didáctica y currículum. Bases y componentes del proceso formativo*. Dykinson. Madrid.
- DE LEO (1985): *La justicia de Menores*. Teide. Barcelona
- DE PAÚL, J. y ARRUABARRENA, M. I. (1996): *Manual de protección infantil*. Masson. Barcelona.
- DENMAN, G. (1988): *Intensive Intermediate Treatment with young offenders. A handbook on assessment and groupwork practice*. University of Lancaster.
- EISNER, E. W. (1985): *The art of educational evaluation*. The Falmer Press. Lewess. UK.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.

- ELLIOT, J. et al. (1986): *Investigación-acción en el aula*. Conselleria de Educació. Generalitat Valenciana. Valencia.
- FERRANDIS, A. et al. (1993): *El trabajo educativo en los centros de menores*. Colección Estudios. Serie Educación. Nº 2. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Educación. Madrid.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, A. (1975): *Belief, Attitude, Intention and Behaviour. an introduction to theory and research*. London: Addison-Wesley.
- FROUFE, S. y SÁNCHEZ, M. A. (1994): *Construir la animación socio-cultural*. Amarú. Salamanca.
- GARCÍA-PABLOS, A. (1988): *Manual de criminología. Introducción y teorías de la criminalidad*. Madrid: Espasa-Universidad.
- GARRIDO, V. y LÓPEZ, M<sup>a</sup> J. (1995): *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Tirant lo Blanch. Valencia.
- GARRIDO, V. y VIDAL, M<sup>a</sup> B. (1987): *Lecturas de Pedagogía correccional*. Nau Llibres. Valencia.
- GENDREAU, P. y ROSS, R. (1980): *Effective correctional treatment*. Toronto: Butterworths.
- GIMÉNEZ, E. (1981): *Delincuencia juvenil y control social*. Círculo editor Universitario. Barcelona.
- GINÉ, C. (1989): *Educació Especial: noves perspectives*. Laia. Barcelona.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- GONZÁLEZ, A. P.; MEDINA, A. y DE LA TORRE, S. (1995): *Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social*. Editorial Universitas. Madrid.
- GRACIA, E. y MUSITU, G. (1993): *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Nº17. Centro de Publicaciones. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
- GUASCH, M. (1989): *El Sistema Judicial a Anglaterra i Gales. Anàlisi de les alternatives a la pena privativa de llibertat*. Barcelona: CIRIT. Generalitat de Catalunya. Informe no publicado.
- GUASCH, M. (1991): *La actuación educativa en el ámbito judicial. Un modelo socio-cognitivo de intervención en libertad*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Tarragona. Universidad de Barcelona.
- GUASCH, M. (1996): *La actuación educativa en el ámbito de la inadaptación social. Un modelo de intervención en libertad*. Estel. Barcelona.
- HARRIS, R. y WEBB, D. (1987): *Welfare, Power and Juvenile Justice*. London. Tavistock.
- HERNÁNDEZ, J. (1991): *Acción comunicativa e intervención social*. Editorial Popular. Madrid.

- HITCHCOCK, G. y HUGHES, D. (1989): *Research and the teacher*. London. Routledge.
- INGLÈS, A. et al. (1991): *Els maltractaments infantils a Catalunya. Estudi global i balanç de la seva situació actual*. Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- KELLY, G. A. (1955): *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- LIPSEY, M. W. (1992): "Juvenile delinquency treatment: a meta-analytic enquiry into the variability of effects". En COOK y otros (1992): *Meta-analysis for exploration: a casebook*. New York: Russell Sage Fundation.
- LLORÉ, T. y MONTEJANO, A. (1996): *Centres d'acolliment i residencials par a infants*. Col·lecció Serveis Socials. N° 10. Servei de Serveis Socials. Diputació de Barcelona.
- MALUCCIO, N. A.; FIN, E. y OLMTEAD, K. A. (1986): *Permanency Planing*. Tavistock Publishers. Londres.
- MARTÍ, E. y ROMERO, N. (1996): *La problemàtica dels centres residencials d'acció educativa*. Tesis de llicenciatura. Document inèdit. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.
- MARTÍN, E. y MAURI, T. (Coord.) (1996): *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*. ICE. Horsori. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- MARTÍN, J. (1996a): *Informe sobre delictes violents a Catalunya, 1989-1995*. Direcció General de Justícia Juvenil. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- MARTÍN, J. (1996b): *La justicia de menores en España. Alternativa al internamiento*. Documento policopiado. Altea.
- MATZA, G. (1977): *Becoming Deviant*. New York: Prentice-Hall.
- McGUIRE, J. (1995): *What Works: Reducing Reoffending*. Wiley. Chichester.
- McGUIRE, J. y PRIESTLEY, Ph. (1985): *Offending behaviour. Skills and stratagems for going straight*. B.T. Barsford Ltd. London.
- MUZAS, M. D.; BLANCHARD, M.; JIMÉNEZ, A. y MELGAR, J. C. (1995): *Diseño de diversificación curricular en secundaria*. Narcea. Madrid.
- PANCHÓN, C. (1993): *Les llars infantils: una alternativa als nens en risc social*. Tesis Doctoral Inèdita. Universitat de Barcelona.
- PANCHÓN, C. (1994): *Proyecto docente. Pedagogía de la Inadaptación Social*. Documento inèdit. Universidad de Barcelona.
- PÉREZ, M<sup>a</sup> G. (1990): *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Dykinson. Madrid.
- PONCE, C. (1990): *Anàlisi de les mesures socioeducatives per a menors a Suècia*. CIRIT. Barcelona.

- PONCE, C. (1994): *La intervención didáctica en los procesos de integración social*. Tesis Doctoral inédita. Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona.
- PONCE, C. y MAS, B. (1987): *Análisis y diseño curricular de las medidas educativas de Protección de Menores*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras de Tarragona. Sección de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.
- PONCE, C. y MAS, B. (1996): *La intervención socioeducativa en la infancia y adolescencia*. Colección Universitas. Serie Educación Social. Fundación Dabar. Barcelona.
- RAYNOR, P y VANSTONE, M. (1994): *STOP. Straight Thinking on Probation*. Mid Glamorgan Probation Service.
- REGIDORIA DE SERVEIS SOCIALS (2000): *El joc d'aprendre a ser*. Ajuntament de Reus. Reus.
- ROGERS, C. (1980): *El poder de la persona*. Ed. Manual Moderno. México.
- ROGERS, C. (1984a): *El proceso de convertirse en persona*. Paidós. Barcelona. 4ª reimpresión.
- ROGERS, C. (1984b): *Orientación psicológica y psicoterapia*. Narcea. Madrid. 3ª edición.
- ROKEACH, M. (1976): *The nature of human values*. New York: Free Press.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea. Madrid.
- ROSS, R. R. y FABIANO, E. (1985): *Time to think. A cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation*. Institute of Social Sciences and Arts. Tennessee.
- ROSS, R. R. et al. (1995): *El pensamiento prosocial*. Cristobal Serrano. Valencia.
- ROSELLÓ (1990): *El disseny de projectes socioculturals*. Dossiers Socioculturals. IMAE. Barcelona.
- RUTTER, M. y GILLER, M. I. (1988): *Delincuencia juvenil*. Martínez Roca. Madrid.
- RUTTERFORD, A. (1986): *Growing out of crime*. Middlessex: Penguin Books Ltd.
- SAMPSON, R. J. y LAUB, J. H. (1993): *Crime in the making, pathways and turning points through life*. Harvard University Press.
- SANTOS, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación de los centros escolares*. Akal. Madrid.
- SCHUBERT, W. H. (1986): *Curriculum. Perspective, Paradigm and Possibility*. London: Collier Mcmillan Publishers.
- SMITH, D. (1995): *Criminology for social work*. Mcmillan Press Ltd. London.

- SPIVACK, G., PLATT, J. J. y SHURE, M. B. (1982): *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.
- STEWART, J., SMITH, D y STEWART, G. (1994): *Understanding offending behaviour*. Logman. Harlow.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1989): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós. Barcelona.
- TRILLA, J. (1997): *Animación sociocultural*. Ariel Educación. Barcelona.
- ÚCAR, X. (1997): "La evaluación de la animación sociocultural". En TRILLA (1997) (ob. cit.).
- URRA, J. (1995a): *Menores, la transformación de la realidad*. Siglo XXI. Madrid.
- URRA, J. (1995b): *Adolescentes en conflicto. Un enfoque psicojurídico*. Pirámide. Madrid.
- VALVERDE, J. (1988): *El proceso de inadaptación social*. Editorial Popular. Madrid.
- VEGA, A. (1989): *Pedagogía de inadaptados sociales*. Narcea. Madrid.
- VENTOSA, L. (1990): *Delinqüència i dissocialitat*. Fundació Jaume Bofill-Obinso. Barcelona.
- WITTROCK, M. C. (1989): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós. MEC. Barcelona.
- ZABALZA, M. A. (1983): *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea. Madrid.
- ZABALZA, M. A. (1991): *Los diarios de clase*. PPU. Barcelona.

## COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN

### Títulos publicados:

1. Enseñar y aprender inglés. *Laura Pla.*
2. Los profesores y el currículum. *Juana M<sup>a</sup> Sancho.*
3. Educación de adultos: situación actual y perspectivas. *Ángel Marzo, Josep M<sup>a</sup> Figueras.*
4. El currículum en el centro educativo. *Luis del Carmen, Teresa Mauri, Isabel Solé, Antoni Zabala.*
5. La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria. *Daniel Gil, Jaime Carrascosa, Carles Furió, Joaquín M. Torregrosa.*
6. Coherencia textual y lectura. *Eduardo Aznar, Anna Cros, Lluís Quintana.*
7. La educación bilingüe. *Ignasi Vila, Joaquim Arnau, J.M. Serra, Cinta Comet.*
8. Aprendiendo a escribir. *Ana Teberosky.*
9. Cómo se aprende y cómo se enseña. *José Escaño, María Gil.*
10. Aprender con ordenadores en la escuela. *Eduardo Martí.*
11. Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Enric Valls.*
12. Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo. *M<sup>a</sup> José del Río.*
13. Claves para la organización de centros escolares. *Serafín Antúnez.*
14. La formación profesional en la LOGSE. *Xavier Farriols, Josep Francí, Miquel Inglés.*
15. El desarrollo de la expresión gráfica. *Juan José Jové.*
16. Grupo clase y proyecto educativo de centro. *Pere Darder, Joaquim Franch, César Coll, Joaquim Pèlach.*
17. La educación moral en la enseñanza obligatoria. *Josep M<sup>a</sup> Puig.*
18. La educación ambiental como proyecto. *Alberto Pardo.*
19. Educación y consumo. *Rosa M<sup>a</sup> Pujol.*
20. Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela. *Anna Escofet.*
21. El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. *Luis del Carmen.*
22. Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. *Yves Chevallard, Marianna Bosch, Josep Gascón.*
23. El hecho religioso en la Educación Secundaria. *Alfredo Fierro.*
24. La Disciplina Escolar. *Concepció Gotzens.*
25. Diferencias sociales y desigualdades educativas. *J. Luis Rodríguez, Anna Escofet, Pilar Heras, Josep M<sup>a</sup> Navarro.*

26. Familia, Escuela y Comunidad. *Ignasi Vila.*
27. Mundialización y perfiles profesionales. *Rafael López-Feal.*
28. Orientación educativa e intervención psicopedagógica. *Isabel Solé.*
29. De la estética romántica a la era del impudor. Diez lecciones de estética. *Julia Manzano.*
30. La acción directiva en las Instituciones Escolares. Análisis y propuestas. *Serafín Antúnez.*
31. Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum. *José Palos (Coord.)*
32. Habilidades Sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención. *Isabel Paula Pérez.*
33. La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. *Joan Mateo.*
34. Cine y Literatura. Relación y posibilidades didácticas. *Gemma Pujals, Celia Romea (Coords.)*
35. La incógnita de la Educación a Distancia. *Elena Barberà (Coord.) Antonio Badia, José M.ª Mominó.*
36. Escribir y leer a través del currículum. *Liliana Tolchinsky, Rosa Simó.*
37. ¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social? *Montserrat Guasch, Carmen Ponce.*

## COLECCIÓN CUADERNOS PARA EL ANÁLISIS

1. De Gramsci a Althusser. *J. M. Bermudo.*
2. Áreas de intervención de la psicología. Tomo I. *César Coll, M. Forns.*
3. Los paradigmas en psicología. *Antonio Caparrós.*
4. Áreas de intervención de la psicología. Tomo II. *César Coll, M. Forns.*
5. Helvétius y D'Holbach. *J.M. Bermudo.*
6. Eficacia y justicia. *J.M. Bermudo.*
7. Para una tecnología educativa. *Juana Mª Sancho.*
8. El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya. *Ignasi Vila.*
9. Immersió lingüística, rendiment escolar i classe social. *Josep Mª Serra.*
10. La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum. *Mª L. Pérez Cabani (Coord.), E. Barberà, P. Busquets, M. Castelló, L. Del Carmen, A.M. Geli, J. Juando, M. Milian, C. Mone-reo, M. Palma, Y. Postigo, J.I. Pozo, I. Solé, M.R. Terradellas, M. Trabal, E. Valls, I. Vila.*

11. Llengües en contacte i actituds lingüístiques. El cas de la frontera catalano-aragonesa. *Àngel Huguet, Jordi Suïls.*
12. Incorporació tardana de l'alumnat estranger. Segon Simposi: Llengua, Educació i Immigració. *Silvia Aznar y M. Rosa Terradellas (Coord.).*
13. Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: referentes de actualidad. *Jean Paul Bronckart, César Coll, Juan Delval, Eduard Martí, Mariana Miras, Isabel Solé, M<sup>a</sup> Rosa Terradellas, Silvia Aznar y Elisabet Serrat (Coord.).*

## COL·LECCIÓ QUADERNS DE FORMACIÓ PROFESSIONAL

1. De l'escola a la feina. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
2. La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius. *Josep M<sup>a</sup> Guillen (Coord.).*
3. Suport educatiu a la inserció professional. *Antoni Cañete, Josep Francí.*
4. L'orientació professional inicial a Catalunya. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
5. Programes de garantia social. L'última oportunitat? *Rafael Bàscones.*
6. Formació, qualificació i mercat. *Fernando López Palma.*
7. La FP contínua i els agents de formació. *M<sup>a</sup> José Rubio.*
8. Les aules taller i els adolescents exclosos. *Jaume Funes.*
9. La FP ajuda a trobar feina. *Josep Francí, Carles Sánchez.*
10. Els tutors d'empresa. El model de formació de les Cambres de Comerç Catalanas. *Anna Cuatrecasas (Coord.).*
10. Los tutores de empresa. El modelo de formación de las Cámaras de Comercio Catalanas. *Anna Cuatrecasas (Coord.).*
11. Aprender l'Empresa a l'escola. La simulació d'empreses a la formació professional. *Miquel-Muç Vall (Coord.).*
11. Aprender la Empresa en la Escuela. La simulación de empresas en la formación profesional. *Miquel-Muç Vall (Coord.).*

**COLECCIÓN CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO.  
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Títulos publicados:**

1. La educación lingüística y literaria en la Educación Secundaria. *Carlos Lomas.*
2. Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria. *Manuel de Puelles.*
3. La atención a la diversidad en la Educación Secundaria. *Elena Martín y Teresa Mauri.*
4. Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria. *Luis Cifuentes y J.M<sup>o</sup> Gutiérrez.*
5. La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria. *Elena Martín y Vicent Tirado.*
6. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. *Pilar Benejam y Joan Pagès.*
7. Diseño y desarrollo del curriculum en la Educación Secundaria. *Juan Manuel Escudero.*
8. Psicología del desarrollo: El mundo del adolescente. *Eduardo Martí y Javier Onrubia.*
9. La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria. *Luis del Carmen.*
10. Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria. *Javier Baigorri.*
11. Sociología de las instituciones de Educación Secundaria. *Mariano Fernández Enguita.*
12. La Educación matemática en la Enseñanza Secundaria. *Luis Rico.*
13. Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria. *Laura Pla e Ignasi Vila.*
14. L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària. *Anna Camps i Teresa Colomer.*
15. Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria. *César Coll.*
16. Elementos prácticos para la enseñanza de la economía. *Carlos Moslares y Lucinio González.*

**Títulos en preparación:**

17. Estudios de ciencia, Tecnología y Sociedad. *Miguel A. Quintanilla y Eduard Aibar (Coord.)*
18. Los Institutos de Educación Secundaria: organización y funcionamiento. *Serafín Antúnez.*