

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**ANÁLISIS DE LA ACCIÓN TUTORIAL DE
LAS UNIDADES DE ALDEAS INFANTILES
SOS EN ANDALUCÍA**

Gregorio Ernesto Maroto Aguilera

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Gregorio Ernesto Maroto Aguilera
ISBN: 978-84-9125-835-3
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43573>

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, por el esfuerzo continuo y desinteresado, para poder dar a sus hijos todas las posibilidades que estaban a su alcance para que tuvieran un futuro, aun a costa de su propia salud. He llegado hasta aquí gracias a ti.

A Luna, gracias a su amor, la base y el pilar de este proyecto. Su trabajo día a día, durante años ha dado alas y ligereza a mis responsabilidades, ha trabajado codo con codo por sacar nuestra familia adelante. Ella se levantaba más temprano, y se acostaba más tarde todos los días. Ha interpuesto mis necesidades a las suyas.

A mi hijo, Ernesto, cada vez que miraba su cara, su sonrisa y sus ojos llenos de alegría y de sentimientos valiosos, se llenaba mi espíritu de fuerzas renovadas.

A mi Tutor y Director, César Torres Martín, sin ninguna duda, esta investigación no habría sido posible sin la guía, orientación y esfuerzo que ha imprimido en cada uno de los puntos de este escrito. Mi gratitud será eterna.

A mi familia, mis hermanos y sobrinos, con sus palabras motivadoras y llenas de orgullo, mis fuerzas se renovaban.

A la familia de mi mujer, mi familia también, en vuestros ojos he contemplado el orgullo y el interés en la consecución de este proyecto.

Al abuelo Paco, siento en tus gestos y palabras, lo que valoras mi compañía, y ese sentimiento es recíproco.

A Manuel Lorenzo, fue mi maestro y en esta investigación aparece su huella plasmada. Seguiremos transmitiendo a las próximas generaciones las enseñanzas que recogimos de tu parte.

A Juan Antonio López Núñez, a lo largo de mi periodo formativo en la Facultad, tuve el placer de conocerlo, él fue una ayuda, que permitió que consiguiera mis objetivos. Se traspasaron las líneas de lo meramente profesional y nos embarcamos en el camino hacia la amistad.

A Tomas Sola, sin conocerme, me impregnó con palabras amables motivadoras, apoyo, ánimo, un sin fin de virtudes, y de manera desinteresada.

A Juan Manuel Trujillo, por prestarme su mesa, su ordenador, sus consejos y sus palabras motivadoras, para la consecución de esta investigación.

A Francisco Raso, compañero durante la carrera, y profesor años más tarde. Este proyecto nació en una conversación contigo, así que la semilla la plantaste tú.

A Eudaldo Corchón, Mohammed El Homrani, Francisco Hinojo, profesores que me ayudaron a evolucionar, desarrollarme y formarme. En estas palabras aparecen sus enseñanzas.

A todos los profesionales de Aldeas Infantiles SOS de Granada, mis compañeros, los cuales han ayudado con sus aportaciones y sabiduría personal.

A Lola, subdirectora de Aldeas infantiles SOS en Granada, por tu ayuda, directa en esta investigación, y por inspirarme con tu fuerza, eres un modelo de fuerza y voluntad, con muchas ganas de vivir.

A las amables trabajadoras de la biblioteca de la Universidad de Granada, las cuales me solucionaron los problemas que surgían con la obtención de la bibliografía.

ÍNDICE

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y FOTOGRAFÍAS.

Tabla 1. Tipos de instituciones socioculturales gubernamentales y no gubernamentales

Tabla 2. Instituciones específicas y no específicas de educación no formal

Tabla 3. Tipos de instituciones socioculturales según el ámbito

Tabla 4. Características de una institución formal y no formal

Tabla 5. Instituciones socio-culturales (elaboración propia)

Tabla 6. Competencias de la secretaria europea de SOS KINDERDORF (elaboración propia)

Tabla 7. Guía de Recursos de la Barriada del Albaicín (elaboración propia)

Tabla 8. Etapas del método científico, (fuente Bisquerra, 1989.)

Tabla 9. Concepciones de la realidad, (fuente Bisquerra 1989, p.57).

Tabla 10. Resumen de las técnicas utilizadas, características y ventajas (elaboración propia).

Tabla 11. Género de los encuestados (sex)

Tabla 12. Edad de los profesionales (eda)

Tabla 13. Estado civil (est)

Tabla 14. Titulación académica (tit)

Tabla 15. Las titulaciones académicas de los sujetos encuestados

Tabla 16. Carácter de la situación laboral (sit)

Tabla 17. Experiencia docente previa (exp)

Tabla 18. Ámbito de la docencia donde ha trabajado previamente (amb)

Tabla 19. Los ámbitos de la docencia en los que los sujetos han tenido experiencia.

Tabla 20. Tiempo en el actual puesto de trabajo (tie)

Tabla 21. Desempeño profesional actual (des)

Tabla 22. Conocimiento del plan de acción tutorial del dispositivo (pla)

Tabla 23. Asistencia a cursos en materia de acción tutorial (cur)

Tabla 24. A cuantos cursos se ha asistido (can)

Tabla 25. Cursos a los que han asistido los trabajadores de aldeas infantiles encuestados.

Tabla 26. Conocimiento de la metodología de aldeas infantiles (met)

Tabla 27. Asistencia a cursos de formación sobre metodología (asi)

Tabla 28. Cuantos cursos ha realizado sobre metodología (cua)

Tabla 29. Recibimiento de aportaciones de los agentes orientadores de aldeas infantiles (apo)

Tabla 30. Medición de la coordinación con los agentes orientadores de aldeas infantiles (coo)

Tabla 31. Utilización de la acción tutorial (acc)

Tabla 32. Formación previa sobre acción tutorial (for)

Tabla 33. Donde se ha recibido la formación previa(loc)

Tabla 34. Actitud colaboradora con los agentes orientadores (col)

Tabla 35. Asesoramiento de los agentes orientadores sobre acción tutorial (ase)

Tabla 36. Funcionamiento de la acción tutorial (fun)

Tabla 37. Planificación de la acción tutorial (pla)

Tabla 38. Formación previa sobre atención a la diversidad (div)

Tabla 39. Donde se ha recibido la formación en atención a la diversidad (fue)

Tabla 40. Adaptaciones en la acción tutorial (ada)

Tabla 41. Autonomía como objetivo general de aldeas infantiles (aut)

Tabla 42. Proporcionamiento de instrumentos de los agentes orientadores o formativos de aldeas infantiles (ins)

Tabla 43. Asesoramiento en atención a la diversidad (ori)

Tabla 44. Proporcionamiento de material para sujetos con necesidad educativas especiales (mat)

Tabla 45. Creación de la programación de acción tutorial con otros educadores (pro)

Tabla 46. Mantenimiento de carácter abierto para la realización de la programación (car)

Tabla 47. Reunión entre educador y educando (reu)

Tabla 48. Redacción conjunta de los objetivos (con)

Tabla 49. Presentación al educando de los conceptos (pre)

Tabla 50. Existencia de actitud de cambio (cam)

Tabla 51. Consenso entre lo que quiere y lo que necesita en educando (con)

Tabla 52. Actitud flexible del educador (fle)

Tabla 53. Actitud abierta del educando (abi)

Tabla 54. Interiorización del beneficio del educando (ben)

Tabla 55. Reconocimiento del objetivo de autonomía por parte del educando (rec)

Tabla 56. Fecha de reunión periódica (fec)

Tabla 57. Cumplimiento de las fechas de reunión (cum)

Tabla 58. Proporcionamiento de material para el protagonismo del educando (pro)

Tabla 59. Evaluación conjunta (eva)

Tabla 60. Discusión de los resultados de la evaluación con otros profesionales (com)

Tabla 61. Evaluación psicológica para atender a la diversidad (psi)

Tabla 62. Elaboración de informes psicopedagógicos de los educandos (inf)

Tabla 63. Elaboración de informes de consecución de objetivos (seg)

Tabla 64. Intervención con educandos que presentan dificultades de aprendizaje (int)

Tabla 65. Presencia en el dispositivo de sujetos con necesidades educativas especiales (rat)

Tabla 66. Asesoramiento a familias de los educandos (fam)

Tabla 67. Grado de satisfacción con la remuneración de la labor (rem)

Tabla 68. Grado de satisfacción con el compañerismo (cop)

Tabla 69. Grado de satisfacción con las instalaciones (int)

Tabla 70. Grado de satisfacción con los recursos disponibles (rec)

Tabla 71: codificación de las metacategorías (elaboración propia).

Figura 1. Esquema de representación de las Modalidades Educativas (fuente Trilla, et. al. 1992).

Figura 2. Organigrama de Aldeas Infantiles SOS de España. (Elaboración propia)

Figura 3. Organigrama de Aldeas infantiles SOS (elaboración propia)

Figura 4. Integración de lo cuantitativo y lo cualitativo en la metodología (Fuente: Lorenzo, 2003)

Figura 5. Ciclo de muestreo (Fuente: Fox, 1981)

Figura 6: Posibles fases de una entrevista (Fuente: elaboración propia)

Figura 7. Esquema sobre organización de la información obtenida en las entrevistas.

Figura 8. Esquema de los mapas conceptuales para organizar la información de las historias de vida.

Figura 9. Historia de vida 1.

Figura 10. Historia de vida 2.

Figura 11. Historia de vida 3.

Figura 12. Esquema de triangulación.

Fotografía 1. Aldea de granada. Imagen izq (sur-norte). Imagen drch (oeste-este)

INTRODUCCION

PRIMERA PARTE. JUSTIFICACIÓN Y MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1. LA EDUCACIÓN NO FORMAL

1.1. INTRODUCCIÓN

1.2. CONCEPTUALIZACIÓN

1.3. CARACTERÍSTICAS

1.4. INSTITUCIONES

1.4.1. Características

1.4.2. Tipos

1.5. CENTROS DE ACOGIDA

1.6. CENTROS DE PROTECCIÓN DE MENORES

1.6.1. Funciones

1.6.2. Tipología

1.6.3. Programas

1.7. MARCO LEGAL DEL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

1.7.1. Conceptos relativos a la protección de menores

1.7.1.1. Situación de Riesgo

1.7.1.2. Situación de Desamparo

1.7.1.3. Medida administrativa: Tutela

1.7.1.4. Medida administrativa: Guarda

1.7.1.5. Acogimiento Residencial

1.7.2. Normativa

1.7.2.1. Internacional

1.7.2.2. Nacional

1.7.2.3. Autonómica de Andalucía

1.7.2.4. A menores extranjeros no acompañados

1.8. MARCO ADMINISTRATIVO

CAPITULO 2. ALDEAS INFANTILES SOS

2.1. INTRODUCCIÓN

2.2. LA ORGANIZACIÓN

2.2.1. Historia

2.2.2. Cultura

2.2.3. Estructura

2.2.4. En España

2.2.5. En Andalucía. Granada

2.3. CARACTERÍSTICAS

2.3.1. Situación geográfica y recursos del entorno

2.3.2. Descripción estructural

2.4. POBLACIÓN ATENDIDA

2.4.1. Características

2.4.2. Tendencias actuales

2.4.3. Ingreso y egreso

2.5. OBJETIVOS

2.5.1. Respecto al desarrollo integral

2.5.1.1. Desarrollo físico y salud

2.5.1.2. Desarrollo intelectual y cognitivo

2.5.1.3. Desarrollo afectivo y emocional

2.5.1.4. Desarrollo de habilidades

2.5.2. Respecto a los contextos significativos

2.5.2.1. Contexto Familiar

2.5.2.2. Contexto Escolar y Formativo

2.5.2.3. Contexto Laboral

2.5.2.4. Contexto Residencial

2.5.2.5. Contexto Comunitario

2.6. ACCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

2.6.1. Principios generales de la intervención

2.6.2. Directrices para la acción socioeducativa

2.6.3. Principios metodológicos

2.7. PLANIFICACION, DESARROLLO Y EVALUACION DE LA ACCION SOCIAL Y EDUCATIVA

2.7.1. Documentos institucionales

2.7.2. Planes y proyectos. Elaboración

2.7.3. Informes

2.7.4. Evaluación

2.7.4.1. Criterios y objetivos. Quién evalúa

2.7.4.2. Instrumentos

2.7.4.3. Temporización

2.8. LOS RECURSOS HUMANOS Y SU ORGANIZACIÓN

2.8.1. Organigrama

2.8.2. Perfil, funciones y responsabilidades

2.8.2.1. Representante Legal

2.8.2.2. Director

2.8.2.3. Subdirector

2.8.2.4. Educadores

2.8.2.5. Equipo Técnico

2.9. COORDINACIÓN FUNCIONAL INTERNA

2.9.1. Reuniones

2.9.2. Formación permanente

2.10. COORDINACIÓN FUNCIONAL EXTERNA

2.10.1. Con la Delegación Provincial

2.10.2. Con otras instituciones

CAPITULO 3. LA ACCIÓN TUTORIAL

3.1. INTRODUCCION

3.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE ACCION TUTORIAL

3.2.1. Definición

3.2.2. Características

3.2.3. Agentes implicados. Objetivos y funciones

3.2.4. Ámbitos de intervención

3.2.5. El Tutor

CAPITULO 4. LA ACCIÓN TUTORIAL EN ALDEAS INFANTILES SOS

4.1. INTRODUCCIÓN

4.2. CONTENIDOS CURRICULARES POR ÁREAS

4.2.1. Respecto al desarrollo integral

4.2.1.1. Desarrollo físico y salud

4.2.1.2. Desarrollo intelectual y cognitivo

4.2.1.3. Desarrollo afectivo y emocional

4.2.1.4. Desarrollo de habilidades

4.2.2. Respecto a los contextos significativos

4.2.2.1. Contexto Familiar

4.2.2.2. Contexto Escolar y Formativo

4.2.2.3. Contexto Laboral

4.2.2.4. Contexto Residencial

4.2.2.5. Contexto Comunitario

4.3. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

4.3.1. Principios Metodológicos

4.3.1.1. Pedagogía de la Vida Cotidiana

4.3.1.2. Pedagogía del afecto

4.3.1.3. La acción tutorial

4.3.2. Intervención educativa

4.3.2.1. Adaptación al desarrollo evolutivo

4.3.2.2. Clarificación de responsabilidades

4.3.2.3. Acción tutorial continua

4.3.2.4. Oferta de actividades y metodología

4.3.2.5. Evaluación

4.3.2.6. Programación e intencionalidad

4.3.3. Organización de la vida cotidiana

4.3.3.1. La comida

4.3.3.2. El sueño

4.3.3.3. La higiene y el cuidado de la imagen personal

4.3.3.4. La asistencia a la escuela o recurso formativo

4.3.3.5. El tiempo libre

4.3.4. Grupos de convivencia

4.3.4.1. La organización de los grupos o unidades de convivencia

- 4.3.4.2. La programación de grupo
- 4.3.4.3. Instrumentos y técnicas de intervención educativa
- 4.3.5. Perfil del Equipo Educativo

4.4. EVALUACIÓN

- 4.4.1. Criterios de evaluación del Currículum Educativo de Centro
- 4.4.2. Criterios de evaluación de la evolución de cada menor
- 4.4.3. Temporización

SEGUNDA PARTE. MARCO EMPÍRICO

CAPITULO 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

5.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.3. METODOLOGÍA

- 5.3.1. Cronología de la investigación
- 5.3.2. Diseño de la investigación
- 5.3.3. Población y muestra
- 5.3.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información
 - 5.3.4.1. Cuestionario
 - 5.3.4.2. Entrevista
 - 5.3.4.3. Historia de vida
 - 5.3.4.4. Triangulación

CAPITULO 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

6.1. INTRODUCCION

6.2. DATOS Y RESULTADOS CUANTITATIVOS

6.3. DATOS Y RESULTADOS CUALITATIVOS

- 6.3.1. Entrevistas
- 6.3.2. Historias de vida

6.4. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y PERSPECTIVAS FUTURAS

7.1. CONCLUSIONES

- 7.1.1 Conclusiones generales
- 7.1.2 Conclusiones específicas

7.2. PROPUESTAS DE MEJORA

7.3. PERSPECTIVAS FUTURAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

Anexo I. Protocolo de Acogida.

Anexo II. Protocolo de Egreso diseñado por Aldeas Infantiles SOS.

Anexo III. PEI proyecto educativo individualizado.

Anexo IV. Cuestionario.

Anexo V. Entrevistas.

Anexo VI. Historias de vida.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual encontramos una variedad extensa de formas de educar, de tipos de familia y de valores que son necesarios para la evolución del individuo. Con el objetivo de que el sujeto adquiera las destrezas necesarias para ser autónomo, es preciso que reciba orientación educativa. A través de esta orientación el sujeto tendrá conocimiento de las opciones que para conseguir su objetivo de autonomía son las mejores. Las prácticas educativas llevadas a cabo con el sujeto durante un periodo le darán la posibilidad de absorber una serie de conocimientos, propiciando además una base cultural y social; este hecho propiciará que el sujeto piense e interiorice sus futuros objetivos en el campo educativo, formativo y profesional.

Para dar luz a esta cuestión se considera necesaria la utilización de la acción tutorial, y el papel que el tutor o tutores desempeñan para que el sujeto sea informado, orientado y ayudado, para que pueda tomar decisiones. Es determinante señalar quiénes son los agentes que forman parte de la acción tutorial, ya que éstos tienen un papel relevante en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los agentes deben caracterizarse por ser profesionales, tener una extensa formación, actitudes y creatividad para proponer estrategias para conseguir los objetivos y resolver problemáticas. Entre los agentes que intervienen, debe existir una gran comunicación y un trabajo en equipo que abarque todos los puntos de la acción tutorial, con el fin de conseguir una óptima coordinación en la consecución de los objetivos, contenidos, actividades, recursos y estrategias a utilizar en cada caso, adaptando según las necesidades de cada individuo. Todo esto sucede en el marco de la educación no formal cuyas características propias ejerce una influencia clara en todo el proceso educativo llevado a cabo con la acción tutorial.

El objetivo final será conseguir que el sujeto interiorice y haga suyas las actitudes que necesitará para facilitarle la consecución de los objetivos que se le marquen, estos objetivos estarán centrados en la obtención de un objetivo mayor y complejo, en el que de forma autónoma deberá tomar decisiones y resolver conflictos con la ayuda de las herramientas que los agentes le han hecho llegar. Para conseguir los objetivos es necesario que los sujetos hagan un ejercicio intenso y profundo de autoconocimiento, para hallar sus características personales, emocionales, intelectuales y sociales, para poder potenciarlas para la utilización en mayor o menor grado, para poder conseguir, los objetivos marcados. Además estas características determinarán en qué grado los sujetos conseguirán el objetivo de socialización.

Concretando, según la estructura de este escrito, la primera parte muestra la fundamentación teórica del estudio, en la que hacemos referencia a los contenidos que se investigan, de tal manera que establecemos una base teórica que nos sirva para el estudio.

El capítulo 1, titulado: *La educación no formal*, sitúa la atención en el marco educativo que pretendemos estudiar. Tras un primer punto dedicado a la conceptualización, proseguimos intentando delimitar las características

particulares de la educación no formal, a continuación añadimos que instituciones son las que se incluyen dentro de este estilo educativo, concretamos que nuestro objetivo de estudio están dentro de los centros de acogida y en especial los centros de protección de la infancia, para acabar exponiendo el marco legal y administrativo al que se tienen que acoger.

El capítulo 2, trata las peculiaridades de Aldeas infantiles SOS, y destacamos su nacimiento como organización, a través de su historia, las características que presenta, el marco donde se encuentra emplazado, porque nos centramos en el estudio de la organización en Andalucía. Repasamos que población es la que atienden, y cuál es el organigrama y la planificación interna de la entidad.

En el capítulo 3, está referido a cuales son objetivos y metodologías son los que se plantean para dar cobertura y servicios a los niños que se encuentran bajo su tutela. La acción tutorial, sufre un estudio de su definición y características, además de los agentes implicados y fijamos nuestra atención en la figura del tutor, y el ámbito en que se realiza la intervención.

El capítulo 4, trata *la acción tutorial en aldeas infantiles SOS*, este capítulo es considerado fundamental para el desarrollo de la investigación. Desglosamos en éste, los contenidos curriculares por áreas que tiene que verse cubiertos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuales son los principios metodológicos en los que se apoyan, y por último el proceso de evaluación al que se somete.

La segunda parte está dedicada a la investigación empírica, y ésta dividida en tres capítulos, y desarrolla la metodología de estudio, para posteriormente interpretar los datos obtenidos y extraer una serie de conclusiones.

En el capítulo 5, exponemos el diseño y metodología que vamos a utilizar para la investigación. Pretendemos hacer un *análisis de la acción tutorial de las unidades de aldeas infantiles SOS en Andalucía*, por lo que proponemos para ello unos objetivos generales y específicos que pretendemos conseguir con una metodología mixta en la que incluimos técnicas de recogidas de datos e instrumentos cuantitativos (cuestionario) y cualitativos (entrevistas e historias de vida).

El capítulo 6, aborda uno de los puntos fundamentales de la investigación, la recogida, análisis e interpretación de datos y resultados de los distintos instrumentos. Primero hacemos un tratamiento de los aspectos cuantitativos mediante análisis descriptivo e inferencial (contingencia y factorial). A continuación hacemos un análisis de los datos obtenidos de las entrevistas y las historias de vida, como aspecto cualitativo, esto nos da pie a poder hacer una triangulación de los resultados cualitativos y cuantitativos.

En el capítulo 7, se exponen las conclusiones que se obtienen del análisis de resultados, para posteriormente realizar unas propuestas de mejora y exponer las perspectivas de futuro.

El siguiente capítulo es el dedicado a las citas de las diferentes *referencias bibliográficas*, las cuales hemos utilizado para la creación de cada una de las partes de este estudio. Nos hemos apoyado en más de 90 obras de distintos autores.

PRIMERA PARTE. JUSTIFICACIÓN Y MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1. LA EDUCACIÓN NO FORMAL

CAPITULO 1. LA EDUCACIÓN NO FORMAL

1. INTRODUCCIÓN.

El sistema educativo es una organización compleja insertada dentro de un contexto sociocultural, y por tanto sublevado a las características, intereses y procesos que determina dicha cultura y sociedad.

Son diversas las razones que llevan al sistema educativo a ser como es:

- La naturaleza de su objeto: la formación.
- La multiplicidad, imprecisión y a menudo dispersión de sus objetivos.
- Su tamaño y las dimensiones de sus influencias.
- Los conflictos personales, ambientales e institucionales que origina.
- Los efectos que desencadenan a corto, medio y largo plazo.
- La permeabilidad entre los intereses educativos y políticos.

A partir de 1967 se introduce en el ámbito de la reflexión pedagogía el concepto de la educación “no formal”, en el documento base para la “International Conference on World Crisis in Education” que se celebró en Virginia (EEUU) a cargo del profesor P.H.Coombs. Más tarde, en 1974, en colaboración con Ahmed, precisa la distinción entre educación formal, no formal e informal. En este caso define la educación no formal como “*toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños*”. A partir de ahí ha sido muy abundante la reflexión pedagogía en este ámbito.

Coombs (1972) exponía que la educación formal es incapaz de abarcar, cualitativa y cuantitativamente, las necesidades de formación de las sociedades y que la educación no formal debería formar parte importante del esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país. La educación no formal, como potencial del desarrollo, marca las diferencias entre países industrializados y no industrializados. Gran parte de la confusión en el uso de las modalidades se debe a que dichos conceptos vienen ligados a este tipo de discurso en un marco de atención a la pobreza en los países de América Latina y muy especialmente destinada a adultos de áreas rurales y zonas marginales (Coombs, 1972; Philip, Coombs y Manzoor, 1975; La Belle, 1980).

Los términos que designan las modalidades educativas son en general para toda la comunidad educativa confusos. El mismo Coombs (1972) ya señalaba sus limitaciones, y han sido numerosos los intentos por delimitar, ampliar o corregir el sentido de los términos: educación formal, no formal e informal.

Muchas otras palabras se han pensado para sustituirlas, por ejemplo: flexible y no flexible, sistemática y asistemática, reglada y no reglada, regular y

no regular, pero cada una de estas propuestas tiende a generar un nuevo problema en el sentido de las categorías (metodología, evaluación, planeación, etc.), así la confusión puede seguir por un largo rato, pero de hecho la terminología propuesta por Coombs sigue siendo válida hasta el día de hoy, de ahí la importancia de esta referencia bibliográfica, aunque sea antigua.

Con el fin de arrojar más luz sobre éste asunto, a continuación delimitaremos cuáles son las características propias de la educación no formal, para así poder exponer un concepto que concrete lo máximo posible el término.

1.2 CONCEPTUALIZACIÓN

Las categorías de metodología, evaluación, planeación, intención, sistematización, rigor o estructura del proceso educativo en general, funcionan como categorías de análisis de los términos de las modalidades, y son de hecho la base en la que se centra la discusión y la confusión sobre lo que es o no educación formal, no formal e informal.

Touriñan (Trilla, et. al. 1992) en su obra "Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal", mencionaba que una aproximación apresurada a los tres conceptos ofrecería una representación de sus respectivos sectores educativos. Esta idea es errónea porque presenta a los tres términos y los procesos y actividades que los caracterizan como tres entidades claramente diferentes y en el mismo nivel de relación. Sin embargo, de acuerdo con el mismo autor, la relación entre las modalidades no es así. La educación no formal y la formal presentan la cualidad de ser procesos educativos, organizados, coordinados y sistematizados, mientras que esto no sucede con la educación informal, por lo que el esquema deberá definirse en relación a dos áreas y donde una a su vez está subdividida en dos más.

Entre las muchas confusiones entre estas modalidades hay un concepto central que hay que analizar, el de la "intencionalidad". Éste ha sido uno de los criterios más utilizados para explicar las diferencias, se basa en el supuesto de que una actividad educativa intencional correspondería a la modalidad formal o no formal, en contraparte, las que carecen de esta intencionalidad entrarían en el ámbito de la educación informal (Torres, 2007).

Lo formal estaría delimitado a lo que se inscribe en los ciclos organizados y avalados por el Estado, que certifica y que lo acredita ante el gobierno correspondiente para proseguir con otro ciclo educativo (por ejemplo, de Primaria a Secundaria) o terminal, ya sea técnico, incluyendo academias, artes y oficios, o profesional de los tres ciclos:

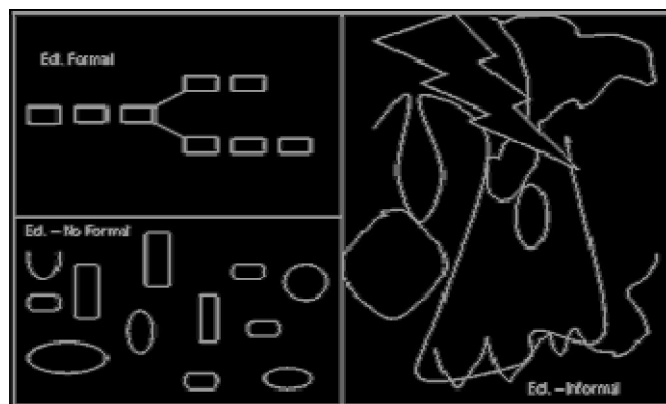


Figura 1. Esquema de representación de las Modalidades Educativas (en Trilla, et. al. 1992).

Quintana (1991), al formular una opción a los términos no formal, informal y formal, presentaba una propuesta que sería conceptual y semánticamente apropiada, y aunque no se trate de proponer un cambio práctico, sí es muy útil para sintetizar las diferencias entre las modalidades. La educación estaría dividida en dos modalidades: informal y formal. La informal sería la “educación no sistemática y extraescolar”, y la formal comprendería a su vez dos tipos diferentes, la educación reglada y la no reglada. La educación reglada sería “educación sistemática escolar” (educación formal), y la no reglada sería la “educación sistemática no escolar” (educación no formal).

Educación no formal es entonces la modalidad educativa que comprende todas las prácticas y procesos que se desprenden de la participación de las personas en grupos sociales estructurados, deliberadamente educativos, pero cuya estructura institucional no certifica para los ciclos escolarizados avalados por el Estado.

Trilla (1985) manifestaba que la educación no formal hace referencia tanto a todas aquellas entidades como a actividades, medios o ámbitos de educación que no sean escolares, pero que han sido creados explícitamente para satisfacer unos objetivos educativos determinados. Esta es una de sus definiciones más significativas: *“Entendemos por educación no formal el conjunto de procesos, medios e instituciones, específicas y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no es tan directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado”* Trilla (1998, p. 30).

Aun así, vemos que aunque recogemos un concepto propio para la educación no formal, la educación formal y esta va de la mano, la educación formal ha de relacionarse con la educación no formal, ya que ambas llegarán a complementarse. Hay que tener muy claro, que la educación es un continuo y que no comienza y acaba con la escolaridad, que trasciende más allá de las murallas institucionales formales (Torres, 2007).

La educación no formal es atendida por organizaciones en dos niveles: aquellas cuyo propósito básico es el cambio social a través de acciones de

alimentación, producción o salud, y aquellas otras cuyo propósito básico es eminentemente educativo, pero que conforman un abanico de posibilidades y prácticas concretas que hace difícil de generalizar características básicas a su alrededor.

La pedagogía del ocio, educación del tiempo libre, pedagogía del entorno, museo-pedagogía, educación permanente, educación comunitaria, educación popular, educación de adultos, desarrollo comunitario, extensionismo agrícola o agropecuario, capacitación para el trabajo, alfabetización, animación cultural, divulgación científica, educación ambiental, etc., son prácticas educativas que en algún momento u otro tocan los niveles de la educación no formal.

1.3 CARACTERÍSTICAS

Los campos en los que se mueve la educación no formal son:

Educación de Adultos.- Incluye la alfabetización, capacitación para el trabajo (artes, oficios), como el extensionismo agrícola o pecuario, con acreditación, pero sin certificación. Muchas de estas prácticas de educación no formal pueden acercarse a modelos escolarizados sobre todo desde una perspectiva ideológica asistencial y entonces tienden a parecerse más a las escuelas.

Desarrollo Comunitario.- Enfocada al cambio social, acciones de salud, desarrollo y producción, donde el hecho educativo es complementario.

Centro Cultural.- Casas de cultura, centros culturales, casas populares, museos, centros de cultura ambiental, unidades deportivas.

Asociacionismo.- Sindicatos, partidos políticos, clubes o asociaciones, religiosas, deportivas, sociales, culturales, y los grupos de ayuda mutua.

Existe un debate por la delimitación del campo, lo actores provienen de las diferentes tradiciones que agrupa el concepto de educación no formal y cada grupo u organización por su tradición, formación, origen, historia o posición ideológica, se sienten cómodos con uno o con otro término para otorgar significado a lo que sus prácticas y trabajo constituyen (educación ambiental, educación para el desarrollo sostenible, animación sociocultural, extensión cultural, difusión cultural, divulgación científica, popularización de la ciencia).

Las características que son comunes a los distintos campos en los que se mueve la educación no formal son:

- Las acciones educativas están altamente integradas a otros fines y objetivos no educativos.
- Algunas propuestas sirven de complemento o reemplazo de la educación formal.

- Tiene diferente organización, patrocinadores diversos y heterogéneos métodos de instrucción.
- En general son prácticas voluntarias. Están destinados a personas de cualquier edad, origen e intereses.
- El acceso a estas actividades se da con un mínimo de requisitos.
- No culminan con la entrega de acreditaciones pero suele reconocerse.
- Preferentemente se realizan donde el grupo de interés vive y trabaja.

Su duración y su finalidad en términos generales son flexibles y adaptables (Callaway, 1973; en La Belle, 1980; Reed, et. al. 1986).

Cuando hablamos de educación no formal, y nos introducimos en ella, vemos que esta no facilita una gama diferente de funciones, instituciones, métodos y procedimientos, que nos ofrecería la educación formal e informal. Estas son por tanto peculiaridades propias de dicha modalidad educativa. En este punto resaltaremos cuáles son estas peculiaridades que caracterizan a la educación no formal.

Torres (2007) nos ofrece las siguientes características:

- A. Propósitos: teniendo en cuenta ese mencionado panorama tan diverso y amplio de la educación no formal, de la misma forma pueden considerarse como manifiestamente heterogéneas y numerosos los objetivos o finalidades que se atienden desde este tipo de educación, que van desde la mejora de capacidades psicomotrices o el aprendizaje de actitudes, hasta la interiorización o provecho de conocimientos y habilidades de naturaleza intelectual.

Los recursos de carácter no formal abarcan un extenso y dilatado abanico educativo, como el reciclaje y promoción profesional, la alfabetización de adultos, la educación ambiental, etc.

- B. Agentes: cuando hablamos de agentes nos referimos a las personas implicadas en la acción educativa, y que participan de la interacción educativa, estos pueden ser educadores, los equipos técnicos o de apoyo, las familias o los sujetos sobre los que recae la acción educativa. Con respecto a los educadores, tanto en su formación como a su llegada al ámbito de la educación no formal, es distinta a la de la educación reglada. En este sentido la llegada al puesto de trabajo en la educación no formal suele venir por voluntariado, implicación en una causa o vocación, de forma que en muchos casos los profesionales *“no han recibido una formación general y profunda, pedagógicamente hablando”*. Con respecto a los sujetos en los que recae la acción educativa o que están siendo educados, la variedad también se hace notable ya que como dice Torres (2007), la educación no formal esta dirigida a toda la

población, sin hacerse distinciones por edad, género, estado civil, ocupación laboral, pero vemos que en la mayoría de los casos la educación no formal basa su acción en aquellos grupos que han tenido dificultades en la educación formal.

- C. Contenidos y metodología: como hemos visto anteriormente las características de la educación no formal eran diferentes a las de la educación formal en que existía una diversidad y multitud de aspectos que se incluían en esta acción educativa, pues en este caso pasa lo mismo. En este punto los contenidos y la metodología es muy diversa y amplia.

Apoyándonos en el manual de Torres (2007) podría decirse que algunos de los aspectos que resaltan de los contenidos dentro de la educación no formal tienen que ver, con que están impregnados de la cultura vigente, de manera que al mismo tiempo se adaptan a las características particulares de los sujetos y de los contextos donde se lleva a cabo la acción educativa. Esto quiere decir que la educación no formal es flexible y se adapta a las exigencias de los agentes que intervienen en la acción educativa, tanto educadores como educandos, y que a su vez el contexto en el que se desarrolla la acción también será un factor de cambio que podrá modificar la acción educativa.

Por otra parte la metodología variará en función de las personas, las instituciones, las localidades, y los recursos propios de ese contexto en el que se desarrolle la acción pedagógica (Colom, 1992). Como ya habíamos resaltado la educación no formal es más flexible, está más caracterizada por optimización de los recursos que utiliza, y suelen ser precursores en la utilización de las tecnologías de la información, el aprendizaje y la comunicación.

- D. Espaciotemporales: con la utilización de la tecnología, la educación no formal da un paso adelante, y ya se pueden llevar a cabo en cualquier sitio y cualquier momento.

Una de las características de la educación no formal es que no existe un marco delimitado en el que se lleve a cabo la acción educativa, en la educación formal existe este marco y es la escuela, pero en la educación no formal se puede utilizar cualquier contexto para realizar la práctica educativa, en el hogar, en la escuela, en unas pistas deportivas, etc. Esto quiere decir que la educación no formal es una práctica educativa que contextualiza el aprendizaje, ya que los contenidos se enseñan y se aprenden en el ámbito natural de su producción y aplicación.

- E. Financiación y gestión: La financiación de la educación no formal es tan necesaria como en cualquier otro tipo de educación, se utiliza para sufragar los gastos de material, recursos, herramienta, etc. Las cuantías pueden ser abonada por el propio usuario que exige la educación, o bien los agentes encargados de la tutela del educando, en ocasiones es una

entidad pública o privada quien se encarga de los gastos, o bien una organización gubernamental o no gubernamental. Una de las ventajas que presenta la educación no formal es que los costes se reducen sin mermar la calidad formativa (Torres, 2007).

La gestión suele ser responsabilidad de la propia institución, y una característica resaltable de ellas es la independencia que deriva de esta práctica.

1.4. LAS INSTITUCIONES DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Las instituciones no formales nacen a partir del siglo XIX, pero tenemos que tener en cuenta que es en la actualidad donde se produce el impulso de estas instituciones.

En los últimos años han aparecido numerosas empresas y asociaciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales, que se han ido especializando en proporcionar y ofertar a los ciudadanos una amplia gama de actividades (Torres, 2007).

Tenemos que tener en cuenta que nos encontramos con que la educación formal está protagonizando un cambio en el cual empieza a ofertar nuevas posibilidades educativas para los sujetos. Estas ofertas no solo están direccionadas a los sujetos que consumen la educación formal o escolar, sino que hay nuevos ámbitos de formación para cualquier sujeto de la sociedad, padres, madres, colectivos marginales, etc.

Considerando estos factores determinaremos las características que dan nombre y forma a las instituciones de la educación no formal.

1.4.1. Características

Las instituciones de formación social y cultural son centros que desarrollan una serie de programas educativos fuera del ámbito formal, esto quiere decir que dichos programas se llevan a cabo fuera de la legislación del sistema educativo regularizado (Torres, 2007).

Estas instituciones promueven y crean ámbitos de mejora de las relaciones personales, en un ambiente distendido, sin las ataduras de las calificaciones, exámenes o expedientes. Estos espacios, según Colom (1997), son el de la educación del tiempo libre y del ocio. Dentro de estos contextos se podrían destacar algunos como ludotecas, actividades deportivas, campamentos, educación de adultos, centros cívicos o de vecinos, etc. Según Meijvogel y Petrie (2001), también las instituciones de la educación no formal pueden considerarse un significativo apoyo para la vida familiar.

Las instituciones del ámbito no formal, suelen estar gestionadas de tres maneras, o bien por autoridades públicas, o desde el ámbito privado, o por las dos a la vez, de manera concertada.

Según Ventosa (1992), las instituciones deben poseer una serie de características para que sean denominadas entidades sociales y culturales, y son las siguientes:

-Voluntariedad: en la mayoría de los casos la gente utiliza este tipo de programas de forma voluntaria o por iniciativa propia, los sujetos que acuden demandan una acción específica, tienen intención de acudir a realizar dichas acciones por propia voluntad. Existe un pequeño número de casos en los que los sujetos que acuden no lo hacen voluntariamente sino que son obligados a acudir, es el caso de los centros de acogida, en los que los menores no acuden voluntariamente a ellos, un poder legislativo les obliga a acudir a este tipo de centros.

-Ausencia de requisitos escolares o académicos: según Torres (2007) este es uno de los aspectos que caracteriza a estas instituciones como representativas de la educación no formal, en contraposición con la educación formal. Y el argumento que se utiliza es *que se puede disfrutar de todas sus prestaciones sin coacción de ningún tipo*.

-El carácter no escolar o académico de las mismas supone el correlato de la anterior característica: los sujetos que acuden a este tipo de instituciones no tienen como meta el conseguir un diploma académico o una calificación profesional.

-El tiempo libre como tiempo preferente sobre el que se desarrollan las actividades: en la mayoría de los casos, estas instituciones son utilizadas por los usuarios para realizar actividades que les recrean y ocupan un tiempo de ocio, por lo que es en su tiempo libre en que se desarrollan estas acciones formativas.

-Esta función de desarrollo se intenta conseguir a través de actividades físicas, manuales, intelectuales, artísticas, sociales o lúdicas, pero integradas en un proceso que busca la práctica de los interesados en un proyecto colectivo que postula la posibilidad de mejora y/o transformación de la persona y de la comunidad: de tal manera la actividad no es considerada un fin, sino que es una estrategia utilizada para conseguir el objetivo.

Este aspecto es el que diferencia a las instituciones culturales, cuyo objetivo es difundir o hacer llegar la cultura a los sujetos, de este tipo de instituciones que estamos exponiendo que son de carácter social-cultural, estas están caracterizadas por hacer llegar la cultura y hacerlo en un proceso socializador.

-Carácter grupal de las actividades: esta es una de las características extensible a las instrucciones socio-culturales, en las cuales se ve que todas las actividades, ya sean de grupo o individuales, se producen en un contexto grupal en el que se encuentran varias personas realizando dicha actividad simultáneamente (talleres, teatro, actividades deportivas de equipo o individuales).

Tras acotar las características de las instituciones que integran la educación no formal, pasaremos a exponer los tipos de instituciones de formación social y cultural que forman parte de la educación no formal.

1.4.2. Tipos

En este apartado tratamos de nombrar los tipos de instituciones socio-culturales que forman parte de nuestra sociedad y que son utilizados por los usuarios para una formación o una evolución que va más allá de la que ofrece el sistema educativo formal.

Estas instituciones se mueven en un amplio margen en el que pueden ser de ámbito local o internacional, con una financiación gubernamental o no gubernamental, y pueden ir direccionadas al grupo o al individuo, que será el beneficiario del proceso educativo:

Tabla 1. TIPOS DE INSTITUCIONES SOCIOCULTURALES GUBERNAMENTALES Y NO GUBERNAMENTALES

<u>INSTITUCIONES SOCIOCULTURALES GUBERNAMENTALES</u>	INTERNACIONALES	UNESCO. Consejo de Europa.
	ESTATALES	Ministerio del gobierno.
	AUNTONOMICAS	Consejerías y Direcciones Generales de Cultura, Educación, Juventud, Bienestar Social o Servicios Sociales.
	PROVINCIALES	Diputaciones (Departamento de Cultura, Educación, Patrimonio Natural o Medio Ambiente).
	LOCALES	Ayuntamientos (Concejalías: Áreas de Juventud, Cultura, Servicios Sociales Participación Ciudadana, Deportes, Educación). Universidades Populares.
<u>INSTITUCIONES SOCIOCULTURALES NO GUBERNAMENTALES</u>	ORGANISMOS AUTONOMOS CON VINCULACION GUBERNAMENTAL	Cruz Roja. ONCE.

	ORGANISMOS SIN VINCULACION GUBERNAMENTAL	Caritas española. Centro de investigación y acción cultural (CIAC). Centro de estudios, Orientación y Promoción Sociocultural (CEOPS).
	ASOCIACIONES JUVENILES	Clubes deportivos. Grupos scout.
	ASOCIACIONES CIUDADANAS	Asociaciones de vecinos. Agrupaciones y sociedades cívicas. Asociaciones de mujeres. Asociaciones de consumidores.

Trilla hace referencia a las instituciones específicas y no específicas de la educación no formal, y dice “*en primer lugar*, los programas o procesos que la integran se desarrollan organizadamente en el seno de instituciones (o, al menos, están directamente promovidos o financiados por ellas), y, en segundo lugar, aquellos procesos se hallan internamente normativizados en relación a su funcionalidad” Trilla (1998, p. 127):

Tabla 2. **INSTITUCIONES ESPECÍFICAS Y NO ESPECÍFICAS DE EDUCACION NO FORMAL**

<u>ESPECIFICAS</u>	<u>NO ESPECIFICAS</u>
-AUTOESCUELAS. -ESCUELAS NO OFICIALES ORIENTADAS A LA FORMACION ARTISTICA. -UNIVERSIDADES POPULARES. -ESCUELAS DE VERANO. -AULAS PARA LA TERCERA EDAD. -LAS DIRIGIDAS A LA EDUCACION PERMANENTE Y DE ADULTOS. -CENTROS DE EDUCACION DE TIEMPO LIBRE INFANTILES. -COLONIAS DE VERANO. -LUDOTECAS. -ETC.	-MUSEOS. -BIBLIOTECAS. -ZOOLOGICOS. -CENTROS CIVICOS. -ASOCIACIONES DE VECINOS. -COLEGIOS PROFESIONALES. -EMPRESAS. -CLUBES DEPORTIVOS. -ETC.

En el siguiente cuadro, Torres (2007) expone las características propias de los distintos tipos de asociaciones, de tal manera vemos las diferencias que existen entre ellas, y salta a la vista que asumen un papel específico:

Tabla 3. **TIPOS DE INSTITUCIONES SOCIOCULTURALES SEGÚN EL ÁMBITO**

TIPOS DE ASOCIACIONES	CARACTERÍSTICAS
Cívicas	-Proporcionan la participación de los ciudadanos en los acontecimientos comunitarios. -Entidades que actúan como portavoces de las reivindicaciones de sus asociados.
Culturales	-Potencian y difunden la cultura popular. -Defienden el patrimonio artístico.
Deportivas	-Agrupan a aquellos sujetos que tienen aficiones deportivas similares.
Sociales	-Pretenden paliar las necesidades básicas de individuos que están marginados o excluidos socialmente. -intentan facilitar la integración de los sujetos marginales.
Medioambientales o ecológicas	-Protegen y defienden la naturaleza. -Procuran llevar a cabo una educación ambiental para inculcar en la población un comportamiento ecológico, comprendiendo y respetando lo favorable que es el medio ambiente.
De tiempo libre	-Realizan actuaciones educativas en niños, adolescentes y jóvenes.
De cooperación internacional	-Intentan mejorar la calidad de vida de personas que viven en zonas subdesarrolladas mediante sus actividades. -Algunas actuaciones se realizan en países del Tercer Mundo.

A continuación destacamos las características que diferencian las instituciones del ámbito formal y el no formal, comparando los centros escolares y los centros no formales:

Tabla 4. **CARACTERÍSTICAS DE UNA INSTITUCIÓN FORMAL Y NO FORMAL**

CENTROS ESCOLARES	CENTRO NO FORMAL
Tienen por función asegurar una base cultural común a todos.	Permite diversificar las formas de participación en la cultura
En este sentido actúa como un mecanismo de nivelación.	En este sentido actúa como un mecanismo de diversificación.
En contenido esencial de mensaje de la escuela se centra en la transmisión de códigos y conceptos y en la abstracción a partir de estos elementos.	El contenido, esencial de la institución se ocia se centra en la realidad y la profundización de la experiencia y en la elucidación del significado de lo concreto.

La relación interpersonal es, normalmente, como máximo tolerada.	Se favorece la relación interpersonal como condición esencial.
Los proyectos de actividades son, normalmente, ajenos a los niños.	Los proyectos de actividad son, normalmente, propios de los niños.
El código usual es el lenguaje y el de la lógica.	No hay un código preferente. Por el contrario, existe la tendencia a utilizar una variedad instrumentos de expresión y elaboración.
La experiencia que tiene lugar es selectiva.	La experiencia que tiene lugar es global.
Tiene sus propios límites espaciales y temporales.	También los tiene, pero son diferentes, y la diferencia conlleva consecuencias significativas.

Proseguimos dando luz al tipo de institución que nos interesa destacar, y que será fruto de estudio en esta investigación, los centros de acogida.

1.5. CENTROS DE ACOGIDA

Álvarez (2014, p. 110) manifiesta que *“Acoger es la primera materialización de la empatía”*, por lo tanto hay que tener en cuenta que los centros de acogida se crean y se organizan según la gente que demanda su creación, los diferentes grupos sociales que disfrutaran de sus instalaciones y que le darán vida. Los distintos centros están formados por personas para personas, *“el primer mensaje que se le comunica a la otra persona, aun antes del saludo que transmitan las palabras, es la actitud de acogida”*.

Al hablar de centros de acogida nos referimos a un ingente complejo de instituciones, las cuales se dedican a distintos tipos de acogida:

- Centros para adultos.
- Centros de menores.
- Menores en situación de riesgo.
- Menores en situación de desamparo.
- Acogimiento residencial.
- Acogimiento tutelado.
- Centros abiertos.
- Centros cerrados.

A su vez estos centros pueden ser financiados de distintas maneras, a través de las distintas administraciones públicas o de forma no gubernamental.

A continuación exponemos diferentes cuadros en los que se recogen los distintos centros que podemos encontrar entre las instituciones socio-culturales, sus características y algunos de los programas que llevan a cabo.

Tabla 5. **Instituciones socio-culturales (elaboración propia)**

CENTROS DE ESTANCIA TEMPORAL DE INMIGRANTES (CETI). Función social que cumplen es “ofrecer servicios técnicos y asistenciales al conjunto de inmigrantes y solicitantes de asilo a la espera de resolución administrativas relacionadas con la regulación de los mismos”.	
Programa de alfabetización para adultos inmigrantes.	-objetivo fundamental, “iniciar un nivel de formación básica e la población adulta, fomentando la igualdad de oportunidades, la participación democrática, la solidaridad, la tolerancia, la educación, así como el respeto al medio ambiente y una adquisición de conocimientos básicos de nuestra cultura y sociedad”. -los contenidos se aprenden a través de dos áreas: - la enseñanza de la lectura -el programa de la escritura.
Otros programas de formación	-clases de castellano. -escolarización de menores. -servicio de biblioteca. -tutoría. -programa de informática.

1.5.1 Características de los centros de acogida

Dentro de las entidades del ámbito de las instituciones de la educación no formal, encontramos una serie de características que son comunes a todas, este hecho es extensible a los centros de acogida, pero además de esas características comunes, los centros de acogida presentan características propias y específicas para este tipo de centro. Tomás (1997), nos ofrece luz sobre estos rasgos específicos:

- No están sujetas a parámetros comunes. Cada organización es diferente: objetivos distintos, usuarios muy variados, tareas muy diversas...etc.
- Suelen surgir de iniciativas de grupos o colectivos de la sociedad, sin vinculación inicial directa con la Administración.
- Tienen poco integrada la cultura evaluativa y el trabajo sistemático.
- Suelen combinar trabajadores profesionales con voluntarios o personal no profesionalizado.
- Hay falta de formación organizativa.
- En algunos casos tienen una tecnología poco elaborada.

Estas cuatro últimas características no se repiten en todos los casos, depende de la estructura que tenga la organización, somos conocedores de que existen organizaciones cuya estructura de trabajo está muy elaborada y

que dispone de gran cantidad de dispositivos para autorecyclarse, evaluar y ofrecer una educación de gran calidad, con profesionales de sector, que tiene todos los factores que influyen en la acción educativa, concretados y estructurados.

Gairín (2000) añade una característica que se resalta por su importancia para denominar las organizaciones actuales, presentan un gran dinamismo de desarrollo evolutivo. Este hecho es el que hace que los centros de acogida avancen y evolucionen junto con la sociedad y en el contexto en el que llevan a cabo su función. Los centros de acogida que no consiguen acompañar a la sociedad cambiante y evolucionar junto a ella, se quedan obsoletas, este hecho puede hacer desaparecer dicho dispositivo como ha ocurrido a lo largo de la historia, con sitios como orfanatos, hospicios...etc.

1.6. LOS CENTROS DE PROTECCIÓN DE MENORES.

1.6.1. Funciones

Estos centros garantizarán una atención adecuada a las necesidades que presente cada menor, promoviendo el desarrollo integral de sus diversas dimensiones como personas y orientando su conducta durante su permanencia en los mismos.

El Centro de Protección de Menores, por tanto, como alternativa válida, deberá asumir la responsabilidad sobre el desarrollo integral de las personas que atiende, garantizándoles la adecuada satisfacción de sus necesidades biológicas, afectivas y sociales, en un ambiente de seguridad y protección, así como potenciando experiencias de aprendizaje y el acceso a los recursos sociales en las mismas condiciones que cualquier otra persona de su edad.

Las funciones que los centros de protección han de cubrir en relación con las necesidades de niños, niñas, adolescentes y jóvenes son las siguientes, sin menoscabo de las especificidades derivadas del desarrollo en el Centro de unos determinados programas:

- Función asistencial, educativa, afectiva y terapéutica, dando respuesta a las necesidades de desarrollo físico, psíquico, emocional y social de las personas, compensando los posibles déficits que sus circunstancias hayan podido ocasionar.
- Acogimiento de emergencia cuando se requiere una separación urgente de menores de sus familias o su protección ante cualquier otra situación de grave riesgo.
- Detección de las especiales necesidades de atención social, pedagógica, sanitaria o psicológica que puedan presentar a las personas menores de edad, garantizando una respuesta adecuada a las mismas, tanto desde los recursos propios del Centro, como desde el aprovechamiento o movilización de otros recursos externos, siempre desde el criterio de la tendencia a la normalización.

- Facilitación de un entorno de seguridad y afecto donde niños, niñas, adolescentes y jóvenes perciban y sientan acogimiento, cariño, seguridad y protección, donde puedan manifestar sus angustias y ansiedades y se les escuche y atienda de forma comprensiva y afectiva.
- Preparación de las personas menores de edad para el retorno al hogar familiar de origen, la integración en familia acogedora o adoptante o la creación de las condiciones para la emancipación o la vida independiente al llegar a la mayoría de edad. Los centros de protección de menores trabajan para que las personas que atienden puedan en el menor tiempo posible vivir en condiciones de normalidad y constituyen en sí mismos espacios normalizados.
- En los casos en que no sea posible el retorno de menores a sus hogares familiares de origen o la integración en alternativas familiares, ya sea por la edad u otras circunstancias, el Centro ha de cumplir la función de preparación para la emancipación e independencia personal, lo que conlleva trabajar con adolescentes y jóvenes de cara a facilitar una adecuada inserción socio-laboral, que le posibilite vivir de forma autónoma, así como la preparación integral para afrontar la construcción de un nuevo espacio de convivencia al llegar a la mayoría de edad.

En definitiva, los centros de protección de menores y contexto protector y de convivencia, deben garantizar que se cubran las necesidades que presenta cada menor y se promueva el desarrollo integral de cada una de las áreas de su personalidad, así como prever y corregir los desajustes que pudieran producirse a lo largo de su estancia en el mismo. Debe ser un entorno que normalice e integre a cada menor en el marco más amplio de la sociedad, partiendo del entorno territorial más cercano.

Caminamos hacia un modelo de acogimiento residencial en el que se combinan dos elementos definitorios básicos:

- *Calidad Técnica.*

Caracterizada por unos recursos profesionales y materiales suficientes y adecuados, unos instrumentos de planificación, intervención y evaluación adaptados, válidos y fiables, etc.

- *Calidad Humana.*

Concebida como una atención a menores que sea reflejo de los estilos y características generales de una familia común, principio éste que quedará reflejado en aspectos tales como una organización interna del Centro parecida a la de un hogar familiar, normas explícitas combinadas con las implícitas, relaciones afectivas impregnadas de calor humano.

1.6.2. Tipología

Tal y como establece el Decreto 355/2003, en su artículo 19, los centros de protección de menores se clasifican en casas y residencias. Además de estos tipos de centros de acogida existe un tercer tipo, el CAI, que es el centro de acogimiento inmediato, este sería el primer paso tomado cuando se los servicios sociales establecen que se debe tomar una medida administrativa, por presentarse una situación de riesgo con el menor.

Comenzaremos por explicar el CAI, ya que es el primer suelo que pisara un menor cuando se tomen las medidas disciplinarias pertinentes. Cuando llegue el menor a este dispositivo los encargados realizaran un diagnóstico del para trabajar en el saneamiento de los vínculos familiares, en los casos en que sea factible, con el fin de la futura incorporación del menor a su familia o en la preparación del menor para otra medida alternativa.

El siguiente tipo, sería una de las medidas alternativas tomadas tras el paso del menor por el CAI, y por tanto la estancia en ella sería con vista a más largo plazo.

Casas: Son núcleos de convivencia ubicados en viviendas normalizadas, que siguen los patrones funcionales y relacionales de los hogares familiares más comunes. El número de plazas de las mismas no podrá exceder de ocho, salvo que así lo contemple la normativa específica reguladora de los requisitos materiales y funcionales de los centros.

Con respecto a las residencias, la tendencia actual es mantener una red de recursos residenciales, cuya organización y funcionamiento sea cada vez más parecida a la de pequeñas unidades cuasifamiliares, que permitan a niños, niñas, adolescentes y jóvenes una educación que les facilite vivir y desarrollarse en plenitud, con al menos las mismas o parecidas condiciones que la mayoría de la población.

Esta clasificación se ha realizado únicamente de acuerdo con el criterio de tamaño o dimensión del recurso residencial, lo que a su vez va a delimitar el número de menores que se atiende en los mismos.

No obstante, una de las características más destacables de la evolución de la atención residencial está siendo la diversificación de los centros que se van creando, con el fin de dar cobertura a las diferentes necesidades que se generan en este ámbito.

La clasificación y tipología de los recursos residenciales obedece a lo recogido en el Decreto de 20 de febrero de 1996, por la que se regula la Autorización, Registro, Acreditación e Inspección de los Servicios Sociales de Andalucía (*BOJA nº 39 de 28396*) y en la Orden del 29 de febrero de 1996 por la que se regula el Registro de Entidades, Servicios y Centros de Servicios Sociales (*BOJA de 30396*). Para cumplir con la normativa tendrán que atender a dos aspectos:

- Diseño y desarrollo de programas adecuados a la edad y características de la población que atienden, con el objeto de ofrecer una educación integral y compensatoria que contemple las características de desarrollo de cada menor.
- Para aquellos centros que entre la población atendida tengan adolescentes, será fundamental:
 - Trabajar en el desarrollo de la autonomía y responsabilidad de los jóvenes para que puedan adquirir patrones de comportamiento que faciliten una integración social.
 - Desarrollar un plan individual de trabajo de cada caso con el objetivo fundamental de inserción sociolaboral.
 - Promover la salud integral de los jóvenes a través del fomento de hábitos saludables, la prevención de hábitos nocivos, y el trabajo de la vivencia positiva y responsable de la sexualidad.

Algunas especializaciones de los centros de protección obedecen a su función dentro del proceso de atención a menores. En otras ocasiones surgen alternativas como intentos de atender de una forma especializada a menores que presentan problemáticas específicas. Vemos pues que, con independencia de la tipología del recurso residencial, la tendencia actual es que los centros de protección desarrollen su trabajo basándose en unos programas que podrán variar a lo largo del tiempo en la medida en que las características de quienes se atiende cambien; e incluso esta concepción va a permitir que en un mismo centro puedan y deban convivir programas distintos para menores diferentes. Se trata en definitiva de trabajar desde los centros la diversidad y la atención individualizada, agrupando a menores, no tanto en función de los espacios o de concepciones programáticas rígidas, sino en aras de sus necesidades individuales y colectivas, cambiantes tanto por el propio desarrollo evolutivo y circunstancial de cada menor como debido al propio proceso de intervención.

Una característica de esta permanente adaptación a las cambiantes necesidades de niños, niñas, adolescentes y jóvenes la constituye, sin modificar las fórmulas y tipología básicas anteriormente expresadas, el uso de recursos de carácter complementario y de apoyo al acogimiento residencial. Siendo los centros de protección de menores la base de la intervención y el núcleo en el que se concentra la protección de aquellos cuya opción más válida es el acogimiento residencial, no se agotan en los mismos todas las posibilidades de la intervención. Precisamente en aras de la normalización, se buscan fórmulas para que se atiendan necesidades especializadas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes sin apartarlos del contexto residencial básico. Así, se contempla la existencia de recursos destinados a apoyar y orientar los procesos de mayoría de edad, de apoyo diagnóstico o terapéutico a los casos especialmente problemáticos, de inserción social y laboral de jóvenes inmigrantes. Dichos recursos encuentran acomodo en las tipologías de centros

de día, servicios con o sin centro, previstos en la normativa vigente sobre la materia. Forman parte de la Red de Centros y Recursos de Protección de Menores, aunque no ejercen la función de guarda y su labor es un complemento de la de los centros.

1.6.3. Programas

Los centros de protección se basan en el supuesto de que a cada menor se le debe responder de acuerdo a sus necesidades propias, así como que la principal referencia para la toma de decisiones sobre cada menor es su interés superior, por encima de cualquier otra consideración logística, administrativa o económica. Esta es la vocación y la práctica progresiva de los Centros y del conjunto del Sistema de Protección de Menores.

Ello debe conjugarse con dos elementos que no se contradicen, sino que enriquecen y forman parte sustancial de esta concepción: la existencia del factor colectivo en el análisis de los perfiles y problemáticas de menores y la importancia social y psicopedagógica de la dinámica de grupos en el desarrollo personal y social de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Es decir, atención individualizada no es sinónimo de aislamiento o segregación, antes al contrario, la labor tutorial con cada menor se basa en buena parte en ubicar dicha labor dentro de un grupo, como parte de una "familia", que constituyen todas las personas que conviven en un Centro.

Así mismo, la calidad técnica y profesionalizada de la atención exige agrupar, ordenar y fundamentar de forma especializada y concreta los factores tanto de conocimiento y comprensión como de desarrollo, ejecución, seguimiento y evaluación de la acción social y educativa, adaptada a cada uno de los grupos o perfiles colectivos que mejor representen las situaciones de menores que en cada época se atienden en los Centros.

No cabe duda de que nada de lo anterior existe en el vacío. Atención individualizada y normalizadora, perspectiva colectiva y atención grupal, organización técnica y profesional de la intervención..., son fundamentos que se concretan en unos equipos humanos (profesionales), en unos espacios, con unos recursos materiales, etc.

Los programas de atención residencial constituyen marcos de referencias en los que se ordenan los principios y criterios que inspiran la acción social y educativa de los centros ante cada uno de los perfiles individuales y colectivos que presentan las personas menores de edad en acogimiento residencial, de acuerdo a las distintas circunstancias sociales e históricas. Son el intento de agrupar de forma ordenada y técnicamente sustentada tanto la comprensión de los fenómenos como su abordaje y evaluación, incluyendo desde principios y fundamentos teóricos y metodológicos propios de un determinado perfil de problemáticas, hasta las técnicas, métodos e instrumentos adecuados para el tratamiento de las mismas, sus exigencias en cuanto a espacios, recursos humanos y materiales, logística, etc.

Los programas son un instrumento técnico para orientar la acción en los Centros, de acuerdo al perfil de menores en ellos atendidos en cada momento y que variarán de acuerdo a la necesidad de adaptación constante a los cambios en dichos perfiles. Aunque, en consecuencia con lo expuesto en párrafos anteriores, los programas no existen en el vacío, sino que se sustentan y desarrollan en recursos y espacios, e incluso integran estos en su definición, no se debe confundir programa con centro, ni programa con fórmula de financiación de las plazas de un centro, algo por otro lado muy común y frecuente, lógico en buena parte.

Los centros deben conjugar una buena orientación y elaboración de directrices, reflejadas en unos buenos documentos técnicos, con la imprescindible flexibilidad y capacidad de adaptación permanente a las cambiantes circunstancias y perfiles de la población tan diversa que se atiende. Ello aumenta en importancia la necesidad de una concepción dinámica y abierta de la intervención, si se considera la diversidad interprovincial propia de nuestra Andalucía.

Así se debe subrayar, para expresar mejor el lugar que ocupan los programas en nuestro modelo de acogimiento residencial, algunas características de los mismos que los definen y sitúan:

- a) En un mismo centro pueden desarrollarse distintos programas, tanto en correspondencia con la posible distribución modular del mismo, como si se incluye algún programa de aplicación individual. Conceptualmente no existen “*centros de...*”, todos son centros de protección de menores, que se dedican a desarrollar los programas que se van necesitando y acordando.
- b) Los programas tienden a reflejar situaciones y respuestas colectivas o grupales. No obstante se contempla la posibilidad, en aras de la integración, normalización e individualización de la atención, de que se combinen programas de carácter general, con algunos de aplicación individual. Para ello se deberá tener en cuenta la incompatibilidad objetiva entre algunos programas, derivada del propio perfil poblacional, así como de las características espaciales, logísticas y profesionales inherentes a algunos de ellos: no parece adecuado combinar en un mismo espacio la acogida inmediata o de urgencia, con la atención residencial básica, o esta última con programas específicos de graves problemas de comportamiento o de trastornos graves de la conducta. Por el contrario sí se indica expresamente la coherencia de asumir en el contexto del programa de atención residencial básica, situaciones como la gestación y posterior cuidado de un bebé o la integración de una discapacidad no muy grave.
- c) La financiación y la gestión de las plazas de un centro son y deben ser un reflejo de los programas de atención residencial, pero estos no se agotan en dicha perspectiva, ni pueden verse esclerotizados o perder su capacidad de respuesta adaptativa, flexible y dinámica, por dicha gestión económica. Para ello la regulación de las tarifas por las que se cubren los

gastos de los centros gestionados por entidades colaboradoras, obedecerá a criterios que permitan esta concepción dinámica.

- d) Los programas que actualmente se definen son fruto de la lectura de la experiencia de los últimos años y de la interpretación de la práctica de los Centros y los Servicios Provinciales y Centrales de Protección. Por lo tanto, desde su concreción hasta algunos de los principios en que se basan, forman parte de una coyuntura y así debe considerárseles. La propia experiencia futura y la reflexión sobre la misma, irán dictando las pautas por las cuales se deban incluir otros, cambiar los actuales o suprimir lo que sea necesario, siempre buscando la mejora permanente de la atención a quienes se acoge en los centros de protección de menores.

Programas dedicados a la Atención Residencial Básica: Se trata del acogimiento residencial de carácter general y normalizado, que incluye el abordaje de la diversidad desde una perspectiva integradora. En este grupo se incluyen las situaciones más significativas de dicha diversidad, desde una perspectiva que complementa la Atención Residencial Básica y que supone el abordaje de las distintas necesidades especiales que puedan presentar niños, niñas, adolescentes y jóvenes, desde el marco de dicha atención general y como refuerzo integrador de la misma, evitando la segregación y la falacia de especialización de los recursos.

La característica fundamental de este tipo de Programas es ofrecer a cada menor el alojamiento, la convivencia y la educación que precisa para su desarrollo integral, por el período necesario hasta que pueda producirse el retorno a su familia si fuera posible, la preparación para la emancipación o la vida autónoma cuando cumplan dieciocho años, o se adopte otra medida alternativa (acogimiento familiar o adopción), todo ello en un ambiente normalizador lo más parecido posible a los núcleos familiares comunes.

El acogimiento de menores en centros que desarrollan los Programas de Atención Residencial Básica supone un esfuerzo especialmente intenso por la normalidad de la convivencia en el Centro y la perspectiva familiar que conjugue calidad y calidez. Aunque el mayor esfuerzo siempre estará encaminado a conseguir fórmulas de integración social y familiar, el Centro como tal debe ser una experiencia normalizadora del desarrollo personal y social de cada menor y del grupo de menores.

En ese sentido estos programas son los que mejor y de forma más general, reflejan la vocación socializadora y educadora del acogimiento residencial y los que, afortunadamente, se desarrollan en la mayor parte de los centros de protección de menores.

Dado que estos centros deben fomentar la integración y la normalización, también se atenderá, desde programas de atención residencial básica, a menores que presenten algún tipo de discapacidad leve o moderada, situaciones transitorias que exijan tratamientos específicos o cualquier otra necesidad (derivada de la edad, el sexo, la cultura, el idioma...) que, exigiendo

apoyos o adaptaciones programáticas (técnicas, instrumentos, recursos...), no precisen de una atención especializada ni en recursos humanos o materiales, ni en un entorno segregado.

La característica esencial de los Programas complementarios del Programa de Atención Residencial Básica es que son de aplicación generalmente individual: cuando por los Servicios correspondientes se aprecie la existencia de menores que, bien de forma transitoria por la temporalidad de la situación, o bien si se trata de una necesidad de carácter leve o moderado, más permanente, requiera de una atención más específica, se les incluirá en el programa complementario correspondiente sin que sea necesaria la salida del centro en el que se encuentra o que se le destine a un centro de carácter específico, dado que la problemática o situación que presenta puede ser trabajada desde los recursos generales. En la fundamentación de este tipo de programas se encuentra la creencia de que, si entendemos que el recurso residencial debe ser lo más parecido posible a un hogar familiar, es lógico y coherente y así se haría desde una familia común, que si se presenta alguna de las situaciones que a continuación se recogen, éstas sean abordadas sin desvincular a la persona de su medio.

Entre las situaciones de diversidad que necesitan respuesta específica, dentro de los Programas de Atención Residencial Básica, se pueden encontrar:

- *La atención a chicas en proceso de gestación y madres jóvenes:*

Se trata de apoyar (atender, educar, dotar de recursos...) y acompañar los distintos procesos que pueden darse en situaciones de embarazo, parto y cuidado de bebés, de las menores que estén o vayan a estar atendidas en acogimiento residencial. Incluye la colaboración en la orientación del caso para la oportuna toma de medidas respecto del futuro de la relación madre-hijo.

- *La preparación para la emancipación y la vida independiente:*

Es el trabajo específico con adolescentes y jóvenes de entre dieciséis y dieciocho años, con escasas posibilidades de retorno a su núcleo familiar de origen o sin perspectivas de otras fórmulas de integración familiar, en los que se valore un importante riesgo de exclusión social al cumplir la mayoría de edad, que tiene como objetivo fundamental facilitar el paso desde la adolescencia hasta la independencia de la vida adulta a través de actuaciones específicas que desarrollen su autonomía personal y fomenten su integración social y laboral.

- *La integración social y laboral de menores procedentes de la inmigración:*

Una vez determinado que una persona menor de edad procedente de otro país se encuentra en situación de desamparo y se decide su protección, aun dejando siempre abierta la posibilidad del retorno al país de origen y su

reagrupamiento familiar, se trata de posibilitar, dentro de los parámetros de la Atención Residencial Básica, aquellas condiciones de atención que respondan a las necesidades propias derivadas de la procedencia e identidad cultural, lingüística, religiosa, etc., así como los aspectos legales de su situación en España, según cada caso, inspirándose en los principios de convivencia, integración y normalización, y no suponiendo una práctica segregadora o discriminatoria, salvo en aquellos aspectos que, transitoriamente, redunden en beneficio de cada menor y sus características específicas.

Los Centros que desarrollen este Programa, tenderán a integrar a estas personas en convivencia con el resto de las que ya se encuentran atendidas. La principal característica definitoria será la especial intensidad con la que se trabaje la integración social y laboral de aquéllas, así como su normalización, buscando en este caso la reagrupación del menor con su familia de origen, siempre que ello sea posible.

- *El tratamiento a menores con conductas socialmente conflictivas:*

Cuando se trata de menores que se encuentran en acogimiento residencial y que presentan conductas problemáticas o disruptivas, socialmente conflictivas, sin que las mismas deban ser objeto de un tratamiento segregado o de carácter muy especializado, deben ser atendidos desde técnicas y recursos propios de un programa específico, sin que sea preciso que cambien de centro, compatibilizando las características generales del programa de Atención Residencial Básica, con la aplicación de dichas especificidades. Se trata de encajar en el contexto de la atención básica, aquellas conductas conflictivas relacionadas con algunas manifestaciones de la adolescencia y que suelen agudizarse en menores de protección, sin que impliquen trastornos más profundos de la personalidad.

- *La adaptación a las necesidades de menores con discapacidades:*

En aquellos casos de menores cuyo grado o manifestación de discapacidad permita, haciendo los esfuerzos y apoyos que sean necesarios, una atención desde espacios, criterios y actuaciones normalizadoras, dicha atención se realizará en centros que desarrollen programas de Atención Residencial Básica. Para ello, además de cumplir las normativas existentes respecto del acondicionamiento de los espacios y la eliminación de barreras, se aplicará el programa complementario para que se pueda garantizar el mejor desenvolvimiento posible de cada menor en dicho contexto normalizador, evitando en lo posible el agrupamiento en centros que desarrollen programas específicos.

- *La deshabitación de las drogodependencias:*

La superación de las dependencias de cualquier tipo de drogas, siempre que no impliquen la necesidad de abordaje en comunidad terapéutica específica, se tratará desde el contexto de la Atención Residencial Básica. Para ello se aprovecharán los recursos sociales y sanitarios existentes, incluida la formación de los equipos profesionales. En los casos muy agudos y problemáticos se recurrirá a la red de centros especializados en la materia.

Es muy importante tener en cuenta, como colofón del significado y alcance que deben tener los Programas de Atención Residencial Básica, que cada una de las dimensiones que se abordan con los programas complementarios, se debe incluir como parte de la acción social y educativa de todos los centros y en cualquiera de los programas que se desarrollen en los mismos. Es decir, la preparación para la vida autónoma e independiente o la perspectiva de las relaciones interculturales, así como la experiencia de la maternidad y cuidado de hijos, etc., son experiencias y contenidos vitales básicos que deben cuidarse en cualquier caso, más allá del abordaje específico o transitorio de situaciones que así lo requieran. Históricamente ha sido el tratamiento de la diversidad, de lo especialmente problemático, lo que ha hecho avanzar a los procesos educativos generales. Así, las técnicas y contenidos que permiten el abordaje de lo diverso, constituyen también un importante bagaje de los Programas de Atención Residencial Básica. Podemos concluir, por tanto, que todos deben prepararse para la mayoría de edad, no sólo quienes se encuentren en mayor situación de riesgo de exclusión. Asimismo, todos deben aprender a convivir con la discapacidad, no sólo quienes la padecen; igualmente, todos deben afrontar el problema de las drogodependencias. A todos nos atañe la multiculturalidad, debiendo ser hábiles en la resolución de posibles conflictos.

1.7. MARCO LEGAL DEL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

1.7.1. Conceptos relativos a la protección de menores

Según el Decreto 355/2003 de 16 de diciembre, del Acogimiento Residencial de Menores, se consideran centros de protección de menores, aquellos establecimientos destinados al acogimiento residencial de menores sobre quienes se asuma u ostente previamente la Tutela o Guarda, sin perjuicio de la atención inmediata que se les preste cuando se encuentren transitoriamente en una supuesta situación de desprotección.

El Proyecto Educativo de Centro refleja la normativa que rige nuestra sociedad en materia de protección de menores y que ha proliferado en las últimas décadas con un vasto desarrollo normativo internacional y nacional, así como en nuestro contexto territorial, la cada vez mayor y más especializada legislación autonómica, desde que se asumieron las competencias exclusivas sobre esta materia.

Previamente a la normativa, vamos a pasar a definir algunos conceptos legales relevantes, porque de ellos se derivan una serie de consecuencias y actuaciones tanto en el marco jurídico como en el administrativo, y que condicionan la intervención en cualquier Centro de Protección de Menores.

1.7.1.1. Situación de riesgo.

Se consideran situaciones de riesgo, según el artículo 22 de la Ley 1/1998, de los Derechos y la Atención al Menor, *“aquellas en las que existan carencias o dificultades en la atención de las necesidades básicas que los menores precisan para su correcto desarrollo físico, psíquico y social, y que no requieran su separación del medio familiar”*.

“La apreciación de la situación de riesgo conllevará la elaboración y puesta en marcha de un proyecto de intervención social individual y temporalizado que, en todo caso, deberá recoger las actuaciones y recursos necesarios para su eliminación”.

1.7.1.2. Situación de Desamparo.

Se considera situación de desamparo, tal y como lo define el artículo 172.1 del Código Civil, y de conformidad con lo dispuesto en el artículo 20.1 del Decreto 42/2002, de 12 de febrero, de desamparo, tutela y guarda del menor, *“la que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material”*. Al respecto, se consideran situaciones de desamparo, las previstas en el artículo 23.1 de la Ley 1/1998, de 20 de abril.

1.7.1.3. Medida administrativa: Tutela.

El ejercicio de la tutela administrativa vendrá asumida por la Entidad Pública a la que, en el respectivo territorio, corresponda la materia relacionada con la protección de menores, cuando aprecie que existe una situación de desamparo.

La asunción de funciones tutelares por parte de la Administración Pública, implica la suspensión de la patria potestad o de la tutela ordinaria durante el tiempo de aplicación de la medida de protección y conlleva la capacidad de decidir sobre el ejercicio de la guarda, así como la representación legal y la administración de los bienes de cada menor.

Las medidas de protección tendrán eficacia inmediata, si está en peligro la vida o la integridad de la persona menor de edad o son gravemente vulnerados sus derechos, sin perjuicio de que los padres, madres, tutores o tutoras la puedan impugnar ante la autoridad judicial.

1.7.1.4. Medida administrativa: Guarda.

La Administración de la Junta de Andalucía asumirá y ejercerá solamente la guarda cuando quienes tienen potestad sobre el menor lo soliciten, justificando no poder atenderlo por enfermedad u otras circunstancias graves, o cuando así lo acuerde el juez en los casos en que legalmente proceda.

La guarda de menores supone, para quien la ejerce, la obligación de cuidado, protección, compañía, alimentación, educación, así como el deber de proporcionar una formación integral.

En la situación de acogimiento residencial, las funciones de guarda legal serán desempeñadas por el director o directora del centro, que ha de formar parte de la organización de los recursos humanos del mismo.

1.7.1.5. Acogimiento Residencial.

Es aquel que se ejerce por el Director del centro donde sea acogido el menor, tal y como dispone el párrafo tercero del artículo 172 del Código Civil.

Se trata de una de las alternativas posibles, muchas veces la más adecuada y, en bastantes ocasiones, la única disponible para un amplio colectivo de menores sobre quienes se ha adoptado medida protectora e implica su ingreso y acogimiento en un recurso residencial adecuado a sus características, con la finalidad de recibir la atención y la educación necesarias, encaminadas en la medida en que cada caso lo permita, hacia el desarrollo integral y la normal y plena integración social.

1.7.2. Normativa

Una vez finalizado este breve repaso a la terminología más usada en nuestro ámbito de actuación, vamos a pasar a exponer la normativa internacional, nacional y andaluza más relevante en la que este Proyecto Educativo Marco se fundamenta.

1.7.2.1. Normativa internacional.

Declaración de los Derechos del Niño (*Resolución 1386, XIV*). Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1959. Actualiza y adapta la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, considerando a los niños y niñas como sujetos necesitados de especial protección.

Convención de los Derechos del Niño. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por el Estado Español el 30 de noviembre de 1990 (*BOE núm.: 313, de 31.12.1990*), entrando en vigor el 6 de enero de 1991. Recoge y desarrolla el contenido de la Declaración de los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1959, y señala una serie de acuerdos de obligado cumplimiento para los Estados que lo ratifican.

1.7.2.2. Normativa nacional.

Constitución Española de 1978 (*BOE núm. 311, de 29.12.1978, modificada por reforma de 27 de agosto de 1992 – BOE núm.: 207, de 28.8.1992*). En la Constitución, la infancia está presente en el

Título I dedicado a los derechos y deberes fundamentales. Así, el artículo 39, en su apartado cuarto, dispone que los niños y las niñas, gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos. En el apartado primero del mismo artículo se responsabiliza a los poderes públicos de garantizar la protección social, económica y jurídica de la familia y de asegurar la protección integral de los hijos y las hijas.

Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción y otras formas de protección de menores (*BOE núm.: 275, de 17.11.1987*). Esta Ley, que se fundamenta en la necesidad de dar preferencia al interés de la persona menor de edad frente a cualquier otro, supone un cambio sustantivo en la regulación de las instituciones de protección de menores, tomando como piedras angulares de tal cambio la figura del desamparo, la actuación tutelar de las administraciones de las Comunidades Autónomas y el abandono de la concepción de la adopción como negocio jurídico privado.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (*BOE núm.: 15, de 17.1.1996*). Destaca la regulación de aquellos derechos de los menores de edad de mayor trascendencia para su formación integral. En materia de instituciones de protección incide en la reforma iniciada en la Ley 21/1987.

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (*BOE núm.: 10, de 12.1.2005*), modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, y por la Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre.

Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (*BOE núm.: 6, de 7.1.2005*). Se trata de una materia que aparece recogida, igualmente, entre los objetivos de actuación del Observatorio Nacional de la Infancia, secuenciada y ordenada en el Protocolo sobre Menores Extranjeros No Acompañados.

Orden TAS/3698/2006, de 22 de noviembre, por la que se regula la inscripción de trabajadores extranjeros no comunitarios en los Servicios Públicos de Empleo y en las Agencias de Colocación (*BOE núm.: 291, de 6.12.2006*).

En su artículo 10 dice que se podrán inscribir como demandantes de empleo los menores extranjeros en edad laboral, tutelados por la entidad de

protección de menores competente, titulares de una autorización de residencia temporal a favor de menores extranjeros no acompañados o con la acreditación de la entidad de protección de menores, podrán acceder, mediante la oportuna inscripción, en aquellas actividades o programas de educación o formación que redunden en su beneficio, siempre y cuando dicha circunstancia haya sido previa e individualmente justificada por la entidad de protección de menores a los servicios públicos de empleo competentes para la inscripción.

1.7.2.3. Normativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía de Andalucía (BOJA núm.: 56, de 20.3.2007, y BOE núm. 68, de 20.3.2007), en su Título II: “Competencias de la Comunidad Autónoma”, Capítulo II. Competencias, en cuyo artículo 61. Servicios sociales, voluntariado, menores y familias, 3.a, **“La competencia exclusiva en materia de protección de menores, que incluye, la regulación del régimen de protección y de las instituciones públicas de protección y tutela de los menores desamparados, en situación de riesgo, y de los menores infractores, sin perjuicio de lo dispuesto en la legislación civil y penal”**.

Ley 1/1998 de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor (BOJA núm.: 53, de 12.5.1998 y BOE núm.: 150, de 24.6.1988), que establece el marco jurídico de actuación en materia de promoción y protección de los derechos de las personas menores de edad, así como en relación con la ejecución de las medidas que sean acordadas al respecto por los Juzgados de Menores en la Comunidad Autónoma Andaluza, sin perjuicio de lo que disponga la ley estatal. Articula un sistema de colaboración y cooperación entre las distintas Administraciones Públicas para posibilitar una actuación coordinada en aras a garantizar el adecuado ejercicio de los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, así como la detección y prevención de situaciones de riesgo o maltrato.

Decreto 87/1996, de 20 de febrero, por el que se regula la autorización, registro y acreditación de los Servicios y Centros Sociales de Andalucía (BOJA núm.: 39, del 28.3.1996), modificado por el Decreto 141/1999, de 8 de junio, por el que se regula la inspección de los Servicios Sociales en la Comunidad Autónoma de Andalucía, (BOJA núm.: 67, de 12..6.1999) y el Decreto 102/2000, de 15 de marzo de modificación del Decreto 87/1996 de 20 de febrero por el que se regula la autorización, registro y acreditación de los Servicios Sociales de Andalucía (BOJA núm.: 33, de 18.3.2000).

Decreto 42/2002, de 12 de febrero, del régimen de desamparo, tutela y guarda administrativa (BOJA núm.: 20, de 16.2.2002), por el que se establecen los procedimientos que garantizan la

efectividad de los derechos de las personas menores de edad, a través de una intervención administrativa con el fin de evitar, y en su caso, poner fin a situaciones de maltrato y desprotección, y de colaborar con las familias para proporcionarles una asistencia que ésta no puede asumir de forma temporal.

Decreto 282/2002 de 12 de noviembre, del Acogimiento Familiar Adopción (*BOJA núm.: 135, de 19.11.2002*), a través del cual, se concreta la regulación de las distintas actuaciones necesarias para desarrollar la medida de acogimiento familiar y la adopción de menores del sistema de protección de Andalucía, con el fin último de garantizar que los niños y las niñas que carezcan de familia o, cuando esta se muestre incapaz para su cuidado, puedan recibir dicha atención por parte de otras familias alternativas que les ofrezcan las condiciones necesarias para alcanzar su bienestar.

Decreto 355/2003, de 16 de diciembre, del Acogimiento Residencial de Menores (*BOJA núm.: 245, de 22.12.2003*), cuyo objeto es la regulación del acogimiento residencial de menores, el marco de actuación de la Administración de la Junta de Andalucía y el establecimiento de las bases reguladoras del régimen de organización y funcionamiento de los centros de protección de menores.

Decreto 362/2003, de 22 de diciembre, por el que se aprueba el Plan Integral de Atención a la Infancia de Andalucía (2003-2007) (*BOJA núm.: 18, de 28.1.2004*), a través del cual, se concretan las actuaciones a desarrollar por las distintas Administraciones Públicas en Andalucía para el efectivo ejercicio de los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, con especial incidencia respecto de quienes presentan mayores necesidades.

Orden de 16 de Abril de 2001, por la que se regula la cooperación entre la Consejería y las Entidades Colaboradoras en el acogimiento residencial de menores (*BOJA núm.: 50, 3.5.2001*), y aquellas otras que actualicen y desarrollen el marco de colaboración de las entidades que gestionen los centros (*derogada*).

Orden de 22 de diciembre de 2003, por la que se regulan y convocan subvenciones a entidades colaboradoras para la financiación de programas y recursos destinados a la inserción social integral de jóvenes que han sido tutelados por la Junta de Andalucía (*BOJA núm.: 12.1.2004*).

Decreto del Presidente 11/2004, de 24 de abril, sobre reestructuración de Consejerías (*BOJA núm.: 3 Extraordinario, de 25.4.2004*).

Corrección de errores del Decreto del Presidente 11/2004, de 24 de abril, sobre reestructuración de Consejerías (*BOJA núm.: 91, de 11.5.2004*).

Decreto 205/2004, de 11 de mayo, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social (*BOJA núm.: 94, de 14.5.2004*).

Corrección de errores del Decreto 205/2004, de 11 de mayo, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social (*BOJA núm.: 99, de 21.5.2004*).

Orden de 13 de julio de 2005, por la que se aprueba el Proyecto Educativo Marco para los centros de protección de menores en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía (*BOJA núm.: 150, de 3.8.2005*).

Corrección de errores de la Orden de 13 de julio de 2005, por la que se aprueba el Proyecto Educativo Marco para los Centros de Menores en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía (*BOJA núm.: 189, de 27.9.2005*).

Orden de 20 de julio de 2005, por la que se modifica la de 22 de diciembre de 2003, por la que se regulan y convocan subvenciones a entidades colaboradoras para la financiación de programas y recursos destinados a la inserción social integral de jóvenes que han sido tutelados y tuteladas por la Junta de Andalucía (*BOJA núm.: 178, de 12.9.2005*).

Orden de 9 de noviembre de 2005, por la que se regula la cooperación entre la Consejería y las entidades colaboradoras en el acogimiento residencial en Centros de Protección de Menores (*BOJA núm. 222, de 14.11.2005*).

Corrección de errores de la Orden de 9 de noviembre de 2005, por la que se regula la cooperación entre la Consejería y las entidades colaboradoras en el acogimiento residencial en centros de protección de menores (*BOJA núm.: 239, de 9.12.2005*).

1.7.2.4. Normativa a aplicar a los menores extranjeros no acompañados.

Resolución del Consejo de 26 de junio de 1997, relativa a los menores no acompañados nacionales de países terceros, (*Diario oficial núm.: C 221 de 19 de julio de 1997*).

En esta resolución, en su artículo 1, se define al menor extranjero no acompañado como: *“Niños y adolescentes menores de 18 años, nacionales de terceros países que se encuentran en el país receptor sin la protección de un familiar o adulto responsable que*

habitualmente se hace cargo de su cuidado, ya sea legalmente o con arreglo a los usos y costumbres, en tanto no estén afectivamente bajo el cuidado de un adulto responsable de ellos”.

Resolución A-3-0172/92, de 8 de julio de 1992, del Parlamento Europeo, sobre una Carta de los Derechos del Niño (*DOCE núm.: C 241, de 21 de septiembre de 1992*).

Directiva 2003/86/CE del Consejo, de 22 de septiembre de 2003, sobre el derecho a la reagrupación familiar (*Diario Oficial de la Unión Europea L 251/12, de 3.10.2003*).

En su artículo 2º.f, se entiende por menor no acompañado: *”el nacional de un tercer país o apátrida menor de 18 años que llegue al territorio de los Estados miembros sin ir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, mientras que tal responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor o cualquier menor al que se deje solo tras su entrada en el territorio de los Estados miembros”.*

Recomendación 92/241/CEE, de 31 de marzo de 1992, del Consejo de las Comunidades Europeas sobre el cuidado de los Niños y de las Niñas (*DOCE, núm.: C 123, de 8 de mayo de 1992*).

1.8. MARCO ADMINISTRATIVO

La Red de Centros y Recursos de Protección de Menores a los que va dirigido el Proyecto Educativo Marco, forma parte de la más amplia red de recursos de los Servicios Sociales, tanto comunitarios como especializados de la Comunidad Autónoma de Andalucía. El encuadre orgánico de estos recursos sociales especializados, los centros destinados al acogimiento residencial de menores con medidas de protección, va a depender de la normativa reguladora del órgano correspondiente en el que administrativamente se encuentren ubicados en cada momento.

La Consejería responsable de la Protección de Menores y sus respectivas Delegaciones Provinciales son en nuestra Comunidad Autónoma las que ejercen las facultades previstas para la tutela y guarda de menores y quienes a su vez ostentan, salvo intervención judicial, la potestad para delegar dicha guarda en los directores de los centros de protección de menores. De ahí se deriva la vinculación fundamental de la Aldea Infantil SOS de Granada respecto de la Consejería, así como en todo lo relativo a autorizaciones administrativas, financiación, etc., sujetos a las normativas correspondientes ya citadas. Todo ello constituye el marco de relación administrativa de la Aldea Infantil SOS con los distintos departamentos y servicios administrativos y las funciones de éstos respecto de la Aldea Infantil SOS: Supervisión, apoyo, coordinación, seguimiento..., tanto de las personas atendidas en el mismo como de todos aquellos aspectos relacionados con su funcionamiento y organización.

La normativa actualmente en vigor es la siguiente:

- *Decreto del Presidente 11/2004, de 24 de abril, sobre reestructuración de Consejerías (BOJA núm. 3 Extraordinario, de 25-04-2004).*
Corrección de errores del Decreto del Presidente 11/2004, de 24 de abril, sobre reestructuración de Consejerías (BOJA núm.: 91, de 11-05-2004).
- *Decreto 205/2004, de 11 de mayo, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social (BOJA núm.: 94, de 14-05-2004).*
Corrección de errores del Decreto 205/2004, de 11 de mayo, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social (BOJA núm.: 99, de 21-05-2004).

Aldeas Infantiles SOS es una entidad colaboradora privada, sin ánimo de lucro, y en cumplimiento de la Orden de 23 de Abril de 1991 (Boja Nº 32, de 3 Mayo de 1.991) se encuentra registrada y fue convenida con la Delegación Provincial de Asuntos Sociales de Granada, para el acogimiento residencial de menores con medidas de protección, con domicilio de la sede oficial en calle Lorenzo Solano Tendero Nº 3 de Madrid, con nº de teléfono 913884549 y presidida por D. Juan B. Belda Becerra. Se encuentra inscrita en el Registro Nacional de Asociaciones con el Nº 41.723, y declarada de utilidad pública, con N. I. F.: G28821254.

Aldeas Infantiles SOS es registrada en el Registro de Entidades, Servicios y Centros de Servicios Sociales con el Nº 1260, asimismo se le otorga la autorización de Funcionamiento, según la Disposición Transitoria Primera del Decreto 87/1.996, Resolución de fecha 19 de Noviembre de 1.991, al amparo del Decreto 94/1.989.

Los doce hogares de los que dispone la Aldea se encuentran inscritos con los siguientes números de registro, con la denominación de Casas Aldeas SOS "*El Descubrimiento*":

- CASA Nº 1 } AS/C/0003095
- CASA Nº 2 } AS/C/0003096
- CASA Nº 3 } AS/C/0003097
- CASA Nº 4 } AS.ATNI/C/158/99
- CASA Nº 5 } AS/C/0003099
- CASA Nº 6 } AS/C/160/99
- CASA Nº 7 } AS/C/0003101
- CASA Nº 8 } AS/C/0003102
- CASA Nº 9 } AS.ATNI/C/163/99
- CASA Nº 10 } AS/C/0003104
- CASA Nº 11 } AS/C/0003105
- CASA Nº 12 } AS/C/0003106

Todas las Casas anteriormente reseñadas fueron convenidas con la Dirección General de Atención al Niño con fecha 30 de Abril de 1999; si bien la

autorización de funcionamiento corresponde a 1989, fecha en la que comenzaron a funcionar de forma paulatina todas las casas de la Aldea.

En la actualidad, ocho de estas Casas (1, 2, 3, 5, 7, 10, 11 y 12) se encuentran conveniadas con fecha de 12 de Junio de 2006 con la Delegación Provincial de Granada de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía, Según la Orden de 9 de Noviembre de 2005, por la que se regula la cooperación entre la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social y las entidades colaboradoras en el acogimiento residencial en Centros de Protección de Menores.

Con fecha 28 de septiembre de 1998, se recibe autorización de funcionamiento de la Casa de Pulianillas en Granada, con el Número de Registro: AS/C/0003084. Si bien esta Casa comenzó a funcionar en Noviembre de 1997 tras la pertinente Autorización Administrativa Previa. En la actualidad, con fecha 12 de Junio de 2006, se encuentra conveniada con la Delegación Provincial de Granada de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía, según la Orden de 9 de Noviembre de 2005, por la que se regula la cooperación entre la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social y las entidades colaboradoras en el acogimiento residencial en Centros de Protección de Menores.

Con fecha 19 de Febrero de 2002, se inscribe en el Registro de Entidades, Servicios y Centros de Servicios Sociales, con el número AS/C/0003085, la Casa Aldeas Infantiles de calle Comarex. En la actualidad, con fecha 12 de Junio de 2006 se encuentran conveniada con la Delegación Provincial de Granada de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía, según la Orden de 9 de Noviembre de 2005, por la que se regula la cooperación entre la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social y las entidades colaboradoras en el acogimiento residencial en Centros de Protección de Menores.

Con fecha 6 de junio de 2007, se recibe autorización de funcionamiento de la Casa Santa Rosalía en Granada, pendiente aún por adjudicar el Número de Registro correspondiente.

Para entender la filosofía de Aldeas Infantiles SOS, es necesario tener en cuenta los aspectos que la componen: un proceso histórico, una Cultura de la Organización, una Metodología educativa y una estructura.

CAPITULO
2. ALDEAS
INFANTILES
SOS

CAPITULO 2. ALDEAS INFANTILES SOS

2.1 INTRODUCCION

Para explicar la organización de aldeas infantiles, utilizaremos los fundamentos aportados por Manuel Lorenzo, en su manual sobre organización y gestión de centros y contextos educativos, en el que explica que los centros educativos funciona como un ecosistema, que se compone de una parte viva o biótica, entendida esta como la población que forma parte del contexto educativo, educadores, los niños en acogida, el personal técnico, y los mantenedores. De otro lado, una parte no viva o abiótica, en la que encontramos, la normativa vigente, los instrumentos, las instalaciones, los recursos y el contexto en el que se emplaza. *“la visión más acorde con la sociedad de nuestros días, la sociedad postindustrial, compleja, globalizada y de organizaciones reticulares muy flexibles por imperativo de las nuevas tecnologías de la información, una complejidad que previsiblemente va a aumentar y que, en esa dirección, nos lleva a hablar de la última visión, claramente implicada con la anterior, la de la escuela considerada como ecosistema social y humano”* (Lorenzo 2011, p. 44). Arrojando más luz a la línea que seguiremos, en este capítulo, empezaremos por la parte no viva y además intangible de esta organización, la referente a sus aspectos históricos, teóricos y organizativos, de los dispositivos andaluces. Posteriormente pasaremos a los aspectos vivos, de organigrama y a las funciones de los sujetos que componen cada parte de aldeas infantiles SOS.

2.2 LA ORGANIZACION

En primer lugar, aclarar que Aldea Infantil SOS de Granada se constituye según la clasificación y tipología recogida en el Decreto de 20 de Febrero de 1996. En la actualidad Aldeas Infantiles SOS de Granada está constituida por:

- 12 casas ubicadas en Carretera de Murcia 69, de las cuales sólo 8 tienen convenio con la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía. Estas casas son núcleos de convivencia ubicados en viviendas normalizadas que siguen los patrones de unidades familiares. Cuentan con la distribución de espacios típicos de una vivienda familiar, con una capacidad máxima de 6 plazas.
- 2 casas ubicadas en la barriada del Zaidín en C/Santa Rosalía, 26 y C/Comarex, 4. Ambas casas, al igual que en el caso anterior, son núcleos de convivencia ubicados en viviendas normalizadas que siguen los patrones de unidades familiares, con espacios típicos de una vivienda familiar, con una capacidad máxima de 8 plazas.

2.2.1 Historia

A continuación hacemos una breve introducción de los comienzos de Aldeas infantiles en Andalucía.

La entrada en vigor, el 23 de diciembre de 2003, del Decreto 355/2003, de 16 de diciembre, del Acogimiento Residencial de Menores, supone un hito en Andalucía en lo que a regulación normativa de la atención residencial se refiere, al mismo nivel que otras alternativas utilizadas para el desarrollo de la medida de tutela o guarda. Uno de los objetivos del mencionado Decreto es dar respuesta a la necesidad de crear un marco de organización y gestión con criterios unificados de actuación y evaluación para todos los centros de protección de menores, con el fin de ofrecer a niños, niñas, adolescentes y jóvenes una atención integral y de calidad. El Decreto 355/2003 regula, en su Título V, cómo debe organizarse la acción social y educativa de los centros de protección de menores, a través de una serie de instrumentos generales e individuales de planificación, ejecución y evaluación de dicha acción.

El Proyecto Educativo de Centro, tal y como recoge el Decreto 355/2003 en su artículo 50.1, es el instrumento básico sobre nuestra identidad, en el cual se definen los objetivos generales que perseguimos y nuestra estructura organizativa.

Se convierte en el marco de referencia de los planteamientos educativos, de carácter general, que describe y distingue a la Aldea Infantil SOS. El proyecto educativo debe ajustarse a unos principios, criterios y directrices que se reflejan en el documento denominado Proyecto Educativo Marco y que pretende ser una guía para que cada recurso residencial elabore su propio Proyecto Educativo de Centro. El objetivo fundamental de este Proyecto Educativo Marco es fijar prioridades y ajustar el quehacer de los equipos profesionales de los Centros a las líneas de actuación y directrices fijadas por la Dirección General competente en materia de protección de menores, a través de las respectivas Delegaciones Provinciales y sus correspondientes Servicios especializados de protección de menores. En él se exponen directrices, principios, criterios para la organización, funcionamiento y metodología de intervención en los recursos residenciales de protección. Al mismo tiempo, este Proyecto Educativo Marco, surgido del consenso, es un instrumento de cohesión, reflejo de las inquietudes de profesionales que se dedican a este campo y, en definitiva, una apuesta creativa e ilusionada ante el complejo fenómeno educativo, propio de la población menor de edad que necesita la protección pública.

Fue iniciado por Herman Gmeiner en Austria, quien en 1949 llevó a cabo la creación de la primera Aldea Infantil SOS situada en Imst, iniciativa que nace para dar respuesta a una situación peculiar de desamparo en la infancia como consecuencia de la II Guerra Mundial.

Aldeas Infantiles SOS es una obra social de carácter privado e independiente de toda orientación política o confesional. Su labor consiste en ofrecer una familia, un hogar estable y una sólida preparación para enfrentar a la vida a los niños en un principio huérfanos y/o abandonados, y en la actualidad, con el cambio de caracterización del "niño marginado" y la adaptación a los nuevos tiempos, a los niños en situación de desamparo, sin distinción de raza, credo o nacionalidad.

Con esta perspectiva, a finales de los años cincuenta, inicia su expansión trascendiendo las fronteras de Austria hacia otros países de Europa, creándose poco después en Estrasburgo la Federación Central de "SOS KINDERDORF INTERNACIONAL".

"SOS KINDERDORF INTERNACIONAL" constituye la Organización Social de ámbito privado de mayor magnitud del mundo, dado que hoy cuenta en 130 países con más de 1200 establecimientos de los que se benefician directa o indirectamente más de 200.000 niños y adolescentes.

En la actualidad SOSKINDERDORF INTERNACIONAL es miembro ordinario de IUCW, miembro afiliado, categoría C, de la UNESCO, apareciendo en la relación del Consejo Económico y Social de la ONU donde mantiene un asesor permanente.

2.2.2. Cultura.

A partir de esta intensa actividad de desarrollo de Aldeas Infantiles SOS y su posterior expansión, el móvil principal no ha sido tan sólo de fundar nuevas Aldeas Infantiles SOS, sino ante todo el de conservar en su forma original y coordinar a nivel internacional la idea, la filosofía y la pedagogía específica, es decir, los valores que conformarían lo que convenimos en llamar Cultura de Organización. En virtud de este propósito, el 26 de noviembre de 1960, se creó en Estrasburgo la Federación Central de "SOS KINDERDORF INTERNACIONAL" a la que pertenecen todas las asociaciones nacionales SOS y las asociaciones promotoras.

Los orígenes ideológicos deben buscarse en el concepto de la familia como ente insustituible y ambiente óptimo para el normal desarrollo físico, intelectual y moral del niño. Sin duda alguna, el infante está mejor en su familia biológica que en ninguna otra alternativa, que no deja de ser eso, una alternativa.

Sin embargo, hay que sustituirla con frecuencia, si la familia natural no cubre los mínimos necesarios de un núcleo estable para que el niño se desarrolle sin traumas, difíciles luego de superar. Sería deseable que los Servicios Sociales públicos contasen con los recursos suficientes para propiciar que esa familia como tal retome la "ilusión de permanecer", ocupándose de las diferentes áreas en las que en esos momentos se sitúan los padres laboral, familiar, cultural... en aras a que los niños pertenecientes a ella no tengan que ser encomendados a otros, ya sean personas físicas o jurídicas.

Si llegado el caso, desde la prevención y la utilización de los recursos destinados tanto a la infancia como al tratamiento de las familias, todavía existen unidades familiares que no son capaces de ofrecer a sus hijos una protección integral para su crecimiento normalizado, es necesario buscar la alternativa más adecuada y ponerla en marcha sin dilación.

En este punto es cuando se ofrece Aldeas Infantiles SOS como una alternativa especialmente válida. La dilatada experiencia en grupos de

hermanos biológicos, especialmente numerosos, la organización de su propia estructura en cada "aldea" con casas para acogerlos y proporcionarles el ambiente adecuado para su normalización y un personal con amplia experiencia para educarlos y apoyarlos lo corrobora.

Aldeas Infantiles SOS como cualquier otra organización de carácter finalista en la atención al menor, presta sus servicios acogiendo preferentemente grupos de hermanos biológicos. Estas familias deben contar con un serio refuerzo organizativo y financiero que difícilmente puede tener una familia de otro orden.

Aldeas Infantiles continúa su labor con todos los jóvenes por ella acogidos, aunque hayan llegado a la mayoría de edad civil, si ambas partes así lo deciden y en función de que sigan llevando a cabo una formación académica o se considere que no cuentan con los recursos necesarios para llevar una vida totalmente autónoma.

Existe conciencia de que nuestra Organización está en un momento de evolución y de adaptación a los nuevos tiempos. Por ello el proceso de cambio lo asumimos en el contexto global de la Organización y dentro del propio proceso histórico y de su cultura como Organización. De hecho, ésta, pese a que su filosofía siempre ha tendido preferentemente hacia el acogimiento de grupos de hermanos, también ha ido adaptándose a las necesidades que en la actualidad surgen en nuestra sociedad (descenso de la natalidad, nuevas concepciones de familia, etc.), acogiendo de igual forma a menores en situación de desamparo que no se hallan en grupos de hermanos, con el fin de dar respuesta a todas las demandas que se plantean en el campo de la protección de menores.

A grandes rasgos este proceso de cambio ha llevado a esta O.N.G. dedicada al campo de la protección de menores, a una intervención directa con los mediadores sociales (educadores responsables y Coordinadores de familias) en el proceso educativo del niño. Es decir, capacitar y reciclar a las personas mediante los procesos de formación permanente: selección de personal más a medida de las necesidades; creación y mantenimiento de un clima social estimulante y satisfactorio para todos los implicados en el proceso educativo; establecimiento de un sistema de trabajo basado en una planificación por objetivos y enmarcado en un Proyecto Educativo.

2.2.3. Estructura.

Mediante la creación de la Federación Central de SOS KINDERDORF INTERNACIONAL (Innsbruck), se lleva a cabo la aglutinación de todas las Asociaciones Nacionales SOS y las Asociaciones Promotoras que están afiliadas a la misma como socios ordinarios. Los socios ordinarios de la Federación "SOS KINDERDORF INTERNACIONAL" son Asociaciones que construyen y mantienen en su propio país las Aldeas Infantiles SOS con la tarea de realizar recaudación de fondos a nivel Nacional, necesarios para la construcción y el mantenimiento de Aldeas Infantiles SOS en los países en vías de desarrollo.

La calificación "Asociación Promotora SOS" es la distinción que el Senado Internacional de SOSKINDERDORF INTERNACIONAL, otorga en forma de diploma a aquellas Asociaciones miembros, que apoyan el trabajo SOS en colaboración con la misma mediante su labor de publicidad y disposición ideológica, así como de un aporte económico anual establecido.

Cada Asociación Nacional SOS se constituye de acuerdo a la legislación vigente del país donde va realizar sus fines y a los estatutos de su constitución, con figuras legales diversas (Comité, Asociación, Fundación, Cooperativa, etc.) sin ánimo de lucro y está presidida por una Junta Directiva honoraria a cuya cabeza se encuentra siempre su Presidente.

La condición de socio en la mencionada Federación pueden obtenerla determinadas personas con capacidad jurídica en calidad de socio ordinario, que así decidan constituirse, de acuerdo a las disposiciones legales de su país y que de acuerdo con su acto constitutivo, normas reguladoras propias o estatutos hubieran sido creados con el fin exclusivo de crear, gestionar, administrar, financiar o apoyar las Aldeas Infantiles SOS. Asimismo pueden obtener esta condición de socio determinadas personas naturales en calidad de socios honorarios.

Los órganos de la Federación SOSKINDERDORF INTERNACIONAL son:

- *La Asamblea General:* Está presidida por el Presidente y es el órgano supremo de la Federación facultado para adoptar acuerdos y, entre otras funciones, elegir el Senado Internacional. Se compone de todos los socios ordinarios y de los socios honorarios.
- *El Senado Internacional:* Se compone del Presidente de la Federación, del Vicepresidente y de un máximo de veinte personas elegidas de los órganos directivos de cada socio ordinario por un periodo de cinco años.
- *La Secretaría General:* Incumbirá al Secretario General la gestión ordinaria de la Federación. Será el jefe de todos los empleados y del personal que preste servicios para la Federación, siendo su trabajo retribuido por la misma.

El reglamento interno, que adopte el Senado Internacional, regulará en detalle las funciones de la Secretaría General.

A nivel operativo los diferentes Departamentos que componen la Oficina Nacional de cada país, se han configurado de acuerdo a la necesidad de homologación con los de la Secretaría General Internacional. Asimismo se han distribuido cinco delimitaciones geográficas que coinciden con los cinco continentes. Para cada una de estas delimitaciones se nombran varios Directores Regionales, que son los responsables ante la SOS Kinderdorf Internacional de velar por el cumplimiento de los objetivos fijados a nivel internacional y el buen funcionamiento, no sólo de las Aldeas Infantiles SOS y

la Residencias Juveniles, sino también (en caso de que las haya) de las denominadas instituciones anexas.

Dentro de la distribución que SOS KINDERDORF INTERNACIONAL establece para Europa, Aldeas Infantiles SOS de España, como asociación promotora SOS federada a la misma, se encuentra dentro del Programa "Europa I" que comprende a los países de la Comunidad Económica Europea.

Tabla 6. Competencias de la secretaria europea de SOS KINDERDORF (elaboración propia)

SECRETARÍA GENERAL					
COORDINACIÓN DE LOS PROYECTOS	COORDINACIÓN	PERSONAL	SERVICIO DE PRENSA	SECRETARIA	OFICINA DE PADRINAZGOS (VIENA)
	COORDINACIÓN ASOCIACIÓN PROMOTORAS SOS/CI	COORDINACIÓN	COMISIÓN DE CONSTRUCCIÓN	REUNIONES ESTATUTOS	

2.2.4. En España.

En España, la idea de Aldeas Infantiles SOS es introducida hacia 1967 en Cataluña, construyéndose poco después la Aldea de Sant Feliú de Codines. Unos años más tarde, esta iniciativa es retomada en Galicia, promoviéndose la Aldea de San Martín de Ventosela en Redondela (Pontevedra).

Así como refleja el Acta Fundacional de 11 de mayo de 1981, se acuerda constituir una Asociación que se denominará "Aldeas Infantiles SOS de España", quien a partir de esta fecha, aglutinará el impulso, control y desarrollo de su labor institucional en todo el territorio del Estado, y que nace bajo los auspicios, protección y ayuda de "SOS KINDERDORF INTERNACIONAL" como miembro de la misma.

El Gobierno español debidamente informado a través de un exhaustivo estudio sobre el funcionamiento de este movimiento en Europa, acuerda en Consejo de Ministros declarar a esta Asociación "de utilidad pública" el 25 de mayo de 1983.

Con estos antecedentes se lleva a cabo la donación de unos terrenos para la construcción de una nueva Aldea Infantil SOS: La Aldea Infantil SOS de San Lorenzo de El Escorial, en las cercanías de Madrid, que fue inaugurada en 1986. En el acto inaugural de la misma se presentó el proyecto de la cuarta Aldea Infantil SOS en España que, ya construida en Granada, inicia su

funcionamiento en la primavera de 1989. En la inauguración de esta Aldea Infantil SOS de Granada, se presentarían los proyectos de tres nuevas en Aragón, Castilla La Mancha y Canarias, en solares cedidos por los respectivos ayuntamientos de Zaragoza, Cuenca y San Bartolomé de Tirajana.

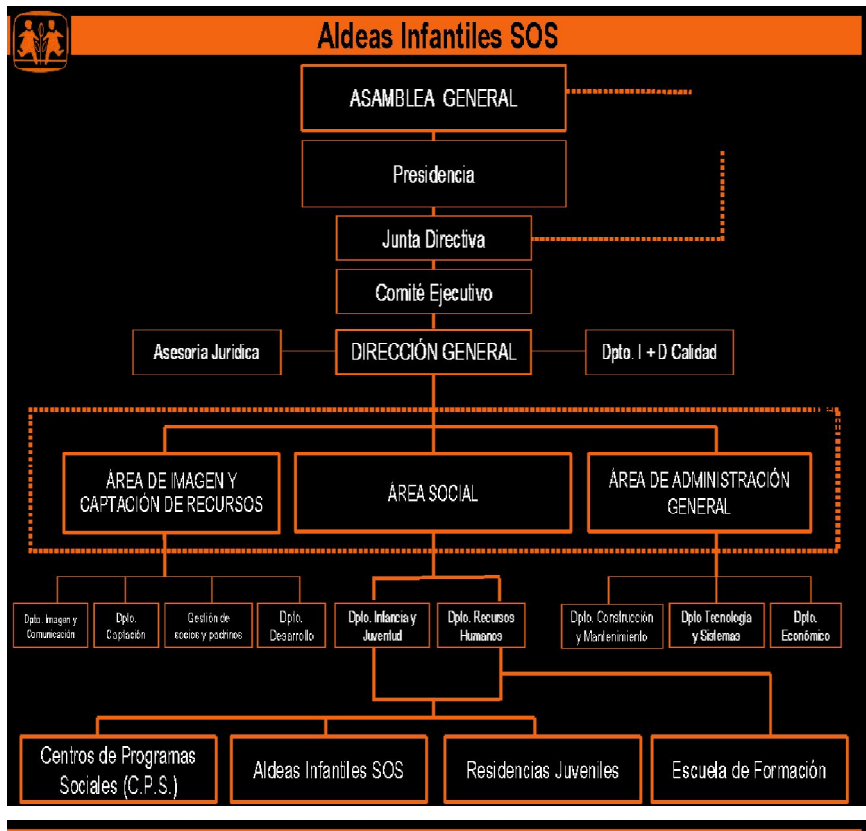
En España existen actualmente ocho Aldeas construidas en su totalidad, y siete Residencias Juveniles que dependen jerárquicamente de la Oficina Nacional de Coordinación de Aldeas Infantiles SOS de España.

La Oficina Nacional se estructura en Departamentos para ser más eficaz en su cometido y para homologarse dentro del sistema de funcionamiento de SOS Kinderdorf Internacional.

Todos los miembros integrantes de esta estructura realizan su cometido teniendo en cuenta que este será uno de los medios para un objetivo común: *"Integrar familiar y socialmente a los niños y jóvenes que le sean confiados, de forma eficaz y positiva, impulsando su autonomía y emancipación en igualdad de derechos y obligaciones que el resto de jóvenes, consiguiendo que sean y se sientan ciudadanos válidos para la sociedad"*. Al mismo tiempo la Organización colaborará, en la medida de lo posible, a través de SOS Kinderdorf Internacional, para extender su apoyo a menores en situación de desamparo de otros países.

Cada Departamento procurará mantener una actitud de compromiso con la infancia, aportando su trabajo con rigor, y motivado por los principios que inspiraron la constitución de Aldeas Infantiles SOS de España, de cara a conseguir una sociedad más justa y más humana. Deberá esforzarse en transmitir con ilusión esta actitud entre los distintos Departamentos.

Los Departamentos no son un fin en sí mismos, sino un medio organizativo que, en la interrelación entre ellos y los responsables de cada unidad de actividad SOS, tendrán como fin el cumplimiento del objetivo social común antes referido



Esquema 1. Organigrama de Aldeas Infantiles SOS de España.

Todos y cada uno de estos Departamentos dependen directamente del Presidente Director General, al que al final de cada trimestre su responsable rendirá un informe escrito con los trabajos realizados y los resultados obtenidos, así como las sugerencias que estime conveniente. Al mismo tiempo presentará un plan de trabajo y los objetivos del siguiente trimestre.

Estimado necesario avanzar en nuestra metodología y profundizar en la evolución de la infancia y juventud con perspectivas de futuro, junto con la Fundación Empresa y Juventud, Aldeas Infantiles SOS de España ha promovido la constitución de un Departamento Técnico de Investigación y Desarrollo, que prestará servicio a las Organizaciones.

Estos niveles organizativos y estructurales hacen posible poner en práctica la pedagogía de Aldeas Infantiles SOS, la cual está determinada por cuatro pilares pedagógicos básicos que explican el Programa Educativo de Aldeas Infantiles SOS con clara precisión. De esta manera se les transmite a los menores la sensación de tener un lugar de origen y de pertenecer a una comunidad.

Los cuatro pilares de la organización son:

La educadora responsable de hogar: todo niño acogido recibe los cuidados de una educadora permanente, que se convierte en su lazo afectivo más estable, proporciona al niño/a amor, cuidado y ternura. La mutua confianza restablece los vínculos humanos que cimientan una labor educativa hecha

realidad en una pedagogía de la vida cotidiana. Esta es la labor que fundamentalmente realiza la responsable de hogar. La intervención educativa que se realiza desde cada uno de los hogares que conforman la aldea infantil, se realiza en equipo. Cada hogar cuenta con: una responsable de hogar, una responsable sustituta o de apoyo y un educador. Esta estructura organizativa se denomina “*unidad educativa*”.

Los hermanos: los hermanos biológicos crecen juntos, evitando las consecuencias negativas que la separación forzada puede provocar. Se acompaña el crecimiento familiar donde cada cual asume sus responsabilidades y forja su carácter con arreglo a sus capacidades.

La casa - el hogar: cada familia de Aldeas Infantiles S.O.S vive en su propia casa familiar, un hogar que representa el primer núcleo de aprendizaje social, el centro de lo cotidiano. Se reciben los valores culturales y las fuerzas creadoras de la sociabilidad. El niño encuentra en sus espacios la satisfacción de sus necesidades tanto sociales como personales, que garantizan los derechos recogidos en la Convención de los Derechos del Niño.

La aldea: el carácter de pertenencia a un contexto o una sociedad, además de la comprensión de las consecuencias de las acciones propias y su repercusión en los aspectos comunitarios, es una prioridad para la organización.

2.2.5. En Andalucía. Granada

Aldeas infantiles SOS, en Andalucía esta ubicado en la provincia de Granada. Fue la tercera aldea de España en abrir sus puertas a la acogida de niños, tras la aldea de Madrid y de Barcelona.

Se encuentra situada entre los barrios de albaicín y Haza grande, zonas que requieren de un apoyo para la comunidad en el tercer sector o de ayuda social. Su dirección exacta es Carretera de Murcia 69.

El representante legal de la entidad es el director de la aldea, que a su vez cumple la función de tutor de todos los menores que se encuentran viviendo en cada uno de los hogares. Se apoya en un equipo técnico, formado por un subdirector o director de apoyo. Dos psicólogos, un pedagogo, tres trabajadores sociales, y un administrativo. Fuera del equipo técnico pero apoyando las acciones que se toman desde la dirección, encontramos a un profesor de apoyo, que se encuentra bajo la dirección directa del responsable de la aldea. Tanto el director, como el equipo técnico y el profesor de apoyo, realizan sus funciones sobre los niños que viven en diez hogares que conforman la aldea. En cada hogar hay tres educadores, que forman el equipo de trabajo dentro del hogar, un educador es responsable de ese hogar, y cumple las funciones de las “madres SOS”, una figura propia de la organización, y que suple la ausencia de una madre biológica, en el sentido educativo, afectivo y emocional. Y dos educadores mas dentro de cada hogar, que son los educadores de apoyo, cuya función es la que de ayudar a la responsable de hogar en el cumplimiento de todas sus funciones, cuidado y

protecciones de los menores, además de sustituir su ausencia cuando esta sea necesaria.

2. 3 CARACTERISTICAS

2.3.1 Situación geográfica y recursos del entorno

La Casa de la Aldea Infantil SOS de Granada tiene convenio con la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía para la Atención de menores en situación legal de desamparo o riesgo social) se encuentra construida en terrenos cedidos por el Excmo. Ayuntamiento de Granada, según el acuerdo adoptado por unanimidad en su sesión extraordinaria celebrada el 25 de abril de 1986, con una extensión de 7.134 metros cuadrados.

Situada en el término municipal de Granada, está ubicada en el lugar conocido por Golilla de Cartuja o Pago de Aynadamar, con las lindes que a continuación se detallan:

- *Oeste*: Callejón de Tallacarne.
- *Este*: Carretera de Murcia, también llamada del Fargue.
- *Norte*: Callejón del Mirador de Rolando, también conocido como Callejón de Lebrija.
- *Sur*. Camino de San Antonio, también conocido por camino viejo de Guadix, así como por el resto de la finca matriz en la que actualmente se sitúa el Polideportivo Aynadamar.





Fotografía 1. **Aldea de granada. Imagen izq (sur-norte). Imagen drch (oeste-este)**

Su suelo está clasificado como urbano y edificable, con un uso pormenorizado de "residencia comunitaria de uso privado".

La parcela presenta una topografía descendiente hacia el Oeste del 10% aproximadamente.

Dentro del Municipio de Granada, la Aldea Infantil SOS se enclava en la zona del Albaicín, situada ésta en la zona Este de la ciudad, ocupa una extensión de 241,8 hectáreas.

La demarcación de la misma comprende el perímetro que va desde el Río Beiro, Paseo de Cartuja, Avda. de Murcia, Avda. Constitución, Calle Elvira y Río Darro, hasta el límite Municipal de Huétor Santillán.

El Albaicín integra siete zonas bien diferenciadas desde la perspectiva de la intervención social:

1. Cartuja.
2. San Idelfonso.
3. El Fargue.
4. Haza Grande.
5. San Pedro.
6. Sacromonte.
7. Albaicín, como núcleo central.

La planificación urbanística de esta zona se identifica de manera clara con la "ciudad árabe", con una orografía caracterizada por fuertes desniveles, lo que ha originado el que se constituya como un barrio de muy difícil acceso motorizado especialmente el núcleo central.

Centrándonos en el barrio histórico-monumental del Albaicín, situado al NE de la capital, se ha de destacar que éste cuenta con una población de derecho que asciende a 15665, aunque su población de hecho, supera los 19000 habitantes. El escaso volumen de población y su amplia distribución espacial le confieren una de las densidades de población más baja del conjunto de la ciudad, no superando en ningún caso los 380 habitantes por kilómetro cuadrado.

En consonancia con la morfología medieval de sus calles, la tipología de las viviendas está conformada de casas pequeñas, una media de 5060 metros cuadrados, de baja altura (dos plantas) y limitada densidad inmobiliaria, no superando las 4050 viviendas por hectárea.

Tradicionalmente ha sido un barrio obrero a pesar del creciente proceso de nueva ocupación burguesa en búsqueda de una vivienda unifamiliar alejada del centro ruidoso y unas urbanizaciones estandarizadas de la periferia. Se trata por tanto de una zona residencial de importantísimo atractivo cultural y paisajístico que en las pasadas décadas ha ido deteriorándose paulatinamente, a pesar de las nuevas incorporaciones.

En el Albaicín se da la convivencia de distintas razas y religiones. Así, junto a una mayoría de raza blanca y religión católica, se encuentra otra étnica arraigada: la raza gitana, vinculada de tal forma que no se podría entender el pasado y presente del barrio sin su presencia.

Es significativo el aumento de la población de religión musulmana, tal vez, por el significado histórico que para ellos representa.

Igualmente, la presencia de centroeuropeos y norteamericanos en el barrio se hace notable, ya que constituye un marco atractivo para residir.

Tabla 7. Guía de Recursos de la Barriada del Albaicín (elaboración propia)

Centro	Materia	Dependencia	Domicilio
Abadía del Sacromonte (Museo y Biblioteca)	Cultural	Arzobispado	Cno del Sacromonte (Granada)
Archivo Histórico Municipal (Palacio de Los Córdoba)	Cultural	Municipal	Cta del Chapiz 4 (Granada)
Biblioteca Municipal Albaicín	Cultural	Municipal	Plaza San Nicolás 3 (Granada)
Carmen Max Moreau	Cultural	Municipal	Cno Nuevo de San Nicolás (Granada)
Centro de Bachiller Ave María	Educativo	Privado o desconocido	Cta del Chapiz 18 (Granada)
Centro de Bachiller Homologado "Cristo Rey"	Servicios Sociales	Privado o desconocido	San Gregorio Alto 5 (Granada)

Centro de Día Albaicín "La Muralla".	Servicios Sociales	Municipal	Aljibe de la Gitana s/n (Granada)
Centro de Día El Fargue	Servicios Sociales	Municipal	Real de El Fargue 57 (Granada)
Centro de Día Haza Grande	SS.SS	Municipal	Nevada 21 (Granada)
Centro de Formación Profesional Ave María	Educativo	Privado o desconocido	Crra Murcia s/n (Granada)
Centro de Salud Albaicín-Haza Grande-Sacromonte	Salud	Junta de Andalucía	Cementerio de San Nicolás (Granada)
Centro Hogar Nuestra Sra del Pilar	Servicios Sociales	Privado o desconocido	Santa Isabel la Real s/n (Granada)
Centro Municipal de Actividades Comunitarias Albaicín C.A.C.	Servicios Sociales	Municipal	Plaza Aliatar s/n (Granada)
Centro Ocupacional San Andrés	Servicios Sociales	Privado o desconocido	Elvira 99 (Granada)
Colegio Divina Infantita	Educativo	Privado o desconocido	Cta de Santa Inés 5 (Granada)
Colegio Ave María Casa Madre	Educativo	Privado o desconocido	Cta del Chapiz 18 (Granada)
Colegio Ave María San Cristóbal	Educativo	Privado o desconocido	Larga de San Cristóbal 5 (Granada)
Colegio Divino Maestro	Educativo	Privado o desconocido	Cruz de Piedra 2 (Granada)
Colegio Jesús y María (Santo Cristo de la Yedra)	Educativo	Privado o desconocido	Paseo de Cartuja 2 y 4 (Granada)
Colegio Mayor Ntra. Sra de la Victoria	Educativo	Privado o desconocido	Cta del Chapiz (Granada)
Colegio Público Gómez Moreno	Educativo	Municipal	Plaza San Nicolás 7 (Granada)
Colegio Público Inmaculada del Triunfo	Educativo	.Municipal	Plaza de la Libertad s/n (Granada)
Colegio San Francisco Javier	Educativo	Privado o desconocido	Consuelo 34 (Granada)
Escuela Hogar Bermúdez de Castro	Educativo	Junta de Andalucía	Cta del Chapiz 1 (Granada)
Escuela Hogar Madre Teresa	Servicios Sociales	Privado o desconocido	San Juan de los Reyes 81 (Granada)
Escuela Hogar Residencia Inmaculada	Servicios Sociales	Privado o desconocido	Pta de la Concepción 2 (Granada)

Escuela Arlequín	Infantil	Educativo	Municipal	Crra Murcia s/n (Granada)
Escuela Cometa	Infantil La	Educativo	Privado desconocido	Crra de Murcia s/n Carmenes Alberzona (Granada)
Escuela San Francisco Javier	Infantil San	Educativo	Privado desconocido	Crra Murcia s/n (Granada)
Escuela Villanueva	Taller	Empleo	Privado	Elvira 99 (Granada)
Escuela Villanueva-Sacromonte "El Salvador"	Taller	Empleo	Privado desconocido	Abadía del Sacromonte s/n (Granada)
Escuela Universitaria de Profesorado "La Inmaculada"		Educativo	Universidad	Crra Murcia s/n (Granada)
Fundación Hogar San José	San	Servicios Sociales	Privado desconocido	Pta del Almirante 1 (Granada)
Guardería Travesuras		Educativo	Privado desconocido	Urb. Los Carmenes 4 L-2 Bajo (Granada)
Instituto "Sagrado Corazón"	Benéfico	Servicios Sociales	Privado desconocido	Cno Viejo de San Antonio 10 (Granada)
Instituto F.P. Aynadamar 2 Cartuja	Politécnico	Educativo	Junta de Andalucía	Paseo de Cartuja s/n (Granada)
I.E.S. Albaicín		Educativo	Junta de Andalucía	Cno San Antonio s/n (Granada)
Junta Municipal de Distrito Albaicín		Informativa y Participativa	Municipal	Pza Aliatar 1 (Granada)
Oficina Desconcentrada de Información y Registro Municipal		Informativa y Participativa	Municipal	Pza Aliatar 1 (Granada)
Servicio de Formación y Empleo		Empleo	Junta de Andalucía	Azacayas 14 (Granada)

2.3.2. Descripción Estructural.

Según la Orden de 29 de febrero de 1.996 por la que se regulan las condiciones materiales y funcionales de los Servicios y Centros de Servicio Sociales (BOJA nº 41, de 3 de abril de 1.996) y bajo una perspectiva socioeducativa, se describen a continuación las características estructurales de la Casa.

La Casa está diseñada para grupos de 6 menores, con sus propios espacios independientes que responden a una típica distribución familiar

(habitaciones, aseos, salas de estar, comedor...). Está distribuida en dos plantas, correspondiéndole la siguiente distribución:

a) Planta baja:

- **Vestíbulo.**
- **Aseo:** De uso cotidiano para los hábitos de higiene.
- **Salón-comedor:** Desempeña tanto la función de zona lúdica (ver televisión, vídeo, espacio de juegos...) como de actividades familiares (celebraciones, realización de tareas escolares...).
- **Cocina:** Elaboración de las comidas diarias y comedor habitual.
- **Despensa:** Almacenamiento de alimentos y productos de limpieza.
- **Trastero:** Zona para guardar plancha, costura, juguetes, botiquín, etc.
- **Lavadero-tendedero:** Zona para la lavadora y lavado a mano (lavadero) y tendedero.
- **Patio descubierto:** Zona al aire libre para usos diversos.

b) Planta alta:

- **Escaleras acceso**
- **Distribuidor**
- **3 Dormitorios:** Zona de descanso de los menores y, en función de su edad, cuarto de estudio. El mobiliario se compone de 2 ó 3 camas independientes, mesa escritorio para cada menor, armarios empotrados, altillos y estanterías.
- **Dormitorio Educadora:** Espacio de descanso de la responsable de hogar, incluye cuarto de baño completo y terraza, cama, armario empotrado con altillo, mesa escritorio y estantería.
- **Dormitorio Educadora Suplente:** Espacio de descanso de la educadora suplente, disponiendo del mismo mobiliario que el de la responsable de hogar, pero sin aseo ni terraza incluidos en la habitación.
- **Cuartos de Baño:** Zona de aseo e higiene personal de los menores, existiendo:
 - Baño completo (bañera, lavabo, bidé y sanitario), armario para enseres y toalleros.
 - Baño pequeño (plato de ducha, lavabo y sanitario), armario para enseres y toalleros.

La superficie útil de la vivienda asciende a 145,22 m², que se amplía hasta 181,15 m², como superficie construida, al añadir distribuidores, pasillos, despensa, trastero, porches y lavadero-tendedero.

Se evitan especialmente las salas específicas (salas de televisión, salas de estudio), sobre todo en este último caso cuando constituyen situaciones más parecidas a aulas escolares que a piezas de una vivienda normalizada. Los espacios independientes de estas unidades son el eje fundamental del trabajo educativo con los menores, aunque existen otras zonas de uso común para talleres, biblioteca o actividades deportivas. Igualmente se dispone de espacios para el trabajo de los profesionales (sala de reuniones, despachos...).

En cuanto al equipamiento del centro sigue básicamente un criterio de normalización de las decoraciones interiores, mobiliarios y diseños de estancias acorde a la edad de los menores y a lo que en cada momento se considere que responde a los patrones culturales vigentes.

2.4. POBLACIÓN ATENDIDA.

2.4.1. Características.

Como punto de partida, cabe señalar que la población atendida en acogimiento residencial desde los centros de protección de menores en la Comunidad Autónoma Andaluza, se caracteriza por:

- Tratarse de menores. Por lo tanto, su edad se encuentra comprendida entre cero y dieciocho años (etapas cruciales del desarrollo evolutivo).
- Ser menores con los que se ha adoptado una medida de protección (guarda o tutela), o bien hallarse en situación transitoria mientras se establece su minoría de edad y su supuesta situación de desamparo, atendiéndoseles desde la perspectiva de la primera acogida o acogida inmediata.

Por lo que respecta al primero de los aspectos, en los centros de protección vamos a encontrarnos con menores con características muy diversas en función de la edad que presenten y del momento evolutivo en que se encuentren, y en base a estas premisas habrá que planificar las intervenciones que se van a llevar a cabo, para ajustarlas a dicho período.

En relación con el segundo de los aspectos, hay que resaltar que las vivencias concretas que ha sufrido cada menor, previas a la adopción de la medida protectora, pueden traer como consecuencia la aparición, en algunos casos, de una serie de limitaciones y carencias, tanto a nivel físico como psicológico, que será preciso abordar desde los recursos residenciales de cara a minimizar estos efectos negativos y, en la medida de lo posible, con el objeto de situar a cada menor en similares condiciones que las de cualquier otra persona de su edad que no haya sido objeto de medida protectora.

En la Casa 1 nos encontramos con un grupo formado por cinco menores, un grupo de hermanos de 11 y 16 años respectivamente, otro grupo de dos hermanas también de 11 y 16 años y un menor de origen marroquí de 15 años de edad.

2.4.2. Tendencias actuales

En el punto anterior hemos señalado las características más relevantes que se suelen presentar en niños, niñas, adolescentes y jóvenes que han sufrido situaciones de desprotección o maltrato, pero no es menos cierto que la respuesta de cada menor a las situaciones de maltrato y abandono vividas puede ser diferente pudiendo enfrentarse a la situación problemática de diversas maneras.

El trabajo desde el centro de protección deberá orientarse a optimizar el proceso de desarrollo de cada menor, de manera que se le ayude a devenir, en la medida de lo posible, en una persona en situación desfavorable, con capacidad para afrontar con éxito las condiciones de vida adversas que ha sufrido en su pasado y capaz de construir una vida futura positiva.

Cuando la persona ingresa en el Centro de Protección de Menores pasa por una serie de fases (protesta, desesperación y acomodación), siempre relacionadas con situaciones de pérdida y que le afectarán más conforme menor sea su edad. Estos aspectos deben ser tenidos en cuenta por el equipo de profesionales del centro con el objeto de poder paliar el sufrimiento del sujeto que la padece. Es preciso que cada menor cuente con una única figura de referencia (tutor o tutora), que le acompañe en este proceso, que le oriente, que sea fuente de afectos y que le ayude a superar las dificultades que va a ir encontrándose en su cotidianidad.

Los avances conseguidos en los últimos años en los sistemas de protección a la infancia, caracterizados por un esfuerzo creciente en dotar a las familias de todos los recursos necesarios para evitar la salida de sus menores del núcleo familiar ante posibles situaciones de desprotección, ha traído como consecuencia que, las características de quienes requieren la adopción de medida protectora sean muy distintas de las que presentaba esta misma población hace unas décadas.

Cuando es preciso adoptar medida protectora sobre menores, es porque han fallado las estrategias preventivas y los recursos encaminados a paliar los déficits familiares, por lo que nos vamos a encontrar con personas muy deterioradas que presentan trastornos conductuales de diversa índole y con escasas posibilidades de retorno al núcleo familiar de origen una vez alcancen la mayoría de edad.

Igualmente, la mejora e implantación de otras alternativas distintas al acogimiento residencial, tales como el acogimiento familiar y la adopción, ha motivado también un cambio en el perfil de la población que se encuentra en acogimiento residencial, sobre todo en lo que respecta a la edad. Asimismo, la utilización cada vez más frecuente de estas otras alternativas, a veces sin la preparación suficiente por parte de los sujetos implicados (adultos y menores), y en ocasiones sin un seguimiento apropiado de las mismas, ha traído como consecuencia que se encuentren en acogimiento residencial menores, pero fundamentalmente jóvenes, fruto de fracasos y evoluciones de estas alternativas.

Por último, la afluencia masiva de personas que huyen de la miseria y la pobreza de sus países de origen y sueñan con una vida mejor en nuestro país, ha propiciado la llegada de personas menores de edad extranjeras no acompañadas, a quienes hay que prestar la atención debida.

Vemos pues que el perfil mayoritario de las personas acogidas en los centros de protección de menores en la actualidad se caracteriza por:

1. Aumento de la edad media de la población en acogimiento residencial. En la actualidad se va dando una progresiva disminución de menores en acogimiento residencial con edad inferior a diez años. Ello está motivado, en primer lugar, porque para estos tramos de edad se encuentran con mayor facilidad otras alternativas tales como el acogimiento familiar o la adopción; y en segundo lugar, debido al mayor número de Equipos de Tratamiento Familiar y su eficaz trabajo en la prevención del alto riesgo y el apoyo a la permanencia o reintegración de menores en sus familias de origen. Dentro del colectivo mayoritario de adolescentes y jóvenes, existe una alta proporción de menores en el tramo de dieciséis a dieciocho años, es decir, jóvenes que van a precisar unas intervenciones muy específicas encaminadas a su autonomía e inserción social y laboral.
2. Afluencia y permanencia de menores procedentes de la inmigración. Si bien desde hace unos años se viene observando un incremento en su llegada, lo cual supone un gran impacto en la atención inmediata que precisan, en los dos últimos años fundamentalmente, se viene constatando que tienden a permanecer en el sistema de protección, habida cuenta que sus expectativas laborales se ven frustradas al no poseer la edad reglamentaria o, en su caso, al no poseer la formación o cualificación precisa. Este colectivo requiere, por tanto, de una atención diferenciada de la que se presta al resto de menores al constituir en sí mismo un colectivo con características propias (culturales, idiomáticas, religiosas...) con necesidades específicas que hay que abordar.
3. Incremento de grupos de menores con problemáticas y necesidades específicas, debido a lo expresado con anterioridad, en el sentido de que quienes acceden al acogimiento residencial lo hacen desde unas condiciones bastante deterioradas, nos encontramos con una población que presenta problemas graves de conducta, con o sin patologías psiquiátricas, así como niños, niñas, adolescentes y jóvenes con graves discapacidades asociadas a veces con carencias psicosociales y que van a requerir una gran especialización en el abordaje de sus problemáticas.

La población objeto de atención por parte de Aldeas Infantiles SOS de España en Granada comprendería a todos aquellos menores de ambos sexos sobre los que haya recaído alguna medida de protección, guarda o tutela administrativa, dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Dentro de este supuesto, se excluyen aquellos menores con graves deficiencias o discapacidades psíquicas, alteraciones psiquiátricas severas y/o problemas de toxicomanías, que sean susceptibles de un recurso específico.

Si durante el período de acogimiento de los menores se detectasen anomalías físicas, psíquicas, así como trastornos comportamentales que conlleven riesgo para el menor que no sean susceptibles de tratamiento por los recursos humanos de que dispone la Aldea Infantil SOS de Granada, se informará al Servicio de Protección de Menores, aportando la documentación necesaria, para que se tomen las medidas oportunas con el objetivo de que el menor sea acogido en el centro que reúna las condiciones tanto materiales

como de recursos humanos, que posibiliten la atención adecuada a la problemática que presenta.

En este sentido, Aldeas Infantiles SOS de España en Granada tiene como uno de sus objetivos el procurar la guarda y educación integral de todos los menores que, de acuerdo a los criterios anteriormente mencionados de edad y vínculo fraternal, se hallen afectados por las situaciones de desamparo previstas en el Código Civil y en la Ley de Protección Jurídica del Menor y respecto de las cuales la Junta de Andalucía haya asumido su guarda administrativa o el ejercicio de tutela.

2.4.3 Ingreso y Egreso.

El procedimiento para la incorporación de los menores a la Aldea Infantil SOS de Granada se lleva a cabo siguiendo las pautas programadas en el Protocolo de Acogida (*Ver Anexo I*):

- Valoración de la situación de desamparo del menor por el Servicio de Protección de Menores de la Delegación Provincial para la Igualdad y Bienestar Social.
- Asignación de plaza a la Aldea Infantil SOS de Granada acompañando a ésta los informes sociales, psicológicos, pedagógicos, sanitarios, etc, que se consideren oportunos por ambas instituciones.
- Estudio del caso del menor o del grupo de hermanos por el Equipo Técnico a través de los informes recibidos y las opiniones de los profesionales que conozcan la problemática del menor:
 - Perfil que presenta el menor.
 - Problemática que presenta el núcleo de convivencia.
 - Disponibilidad de Hogar y educador.
 - Recursos socioeducativos de la zona.

La incorporación a Aldeas Infantiles SOS de Granada se realizará por resolución de la Delegada Provincial para la Igualdad y Bienestar Social de Granada a propuesta del Servicio de protección de Menores, por medio del Técnico encargado de la coordinación de los centros.

De igual modo la salida de los menores de un dispositivo o programa de Aldeas Infantiles SOS es considerada como una de las fases obligadas de su proceso educativo, y se llevará a cabo teniendo en cuenta un conjunto de pautas programadas y dirigidas a optimizar dicho proceso. Estas pautas vienen recogidas en el Protocolo de Egreso diseñado por Aldeas Infantiles SOS (*Ver Anexo II*).

2.5. OBJETIVOS.

Una adecuada, eficaz y eficiente atención personal y comunitaria con menores que han sufrido la separación de sus familias debido a una medida de protección, debe apoyarse en un buen diagnóstico y una rigurosa evaluación de sus necesidades, realizada de manera individualizada, y en un acertado diseño de los servicios adecuados para la cobertura de estas necesidades. Esta información sistemática y planificada, propia de las situaciones previas a la adopción de medidas y de la primera acogida de menores, será la guía fundamental en la formulación de los objetivos de la intervención a desarrollar.

Los objetivos de la atención residencial son estados o situaciones deseables que precisan de requisitos precisos para dar sentido y guiar la intervención socioeducativa, enmarcados y desarrollados dentro de los instrumentos generales de la acción socioeducativa (Proyecto Educativo de Centro, Currículum Educativo de Centro y Reglamento de Organización y Funcionamiento) y plasmados en el Proyecto Educativo Individualizado.

Se propone para la concreción de los objetivos un modelo basado en la clasificación por áreas o dimensiones de la intervención.

2.5.1. Respecto al Desarrollo Integral.

2.5.1.1. Desarrollo Físico y Salud.

- Asegurar la cobertura de todas las necesidades médico-sanitarias que presenten los menores durante su período de estancia en Aldeas Infantiles SOS.
- Promover la salud integral de los menores, facilitando el conocimiento de su propio cuerpo y las atenciones que requiere.
- Fundamentar la construcción del conocimiento sexual en sus diferentes manifestaciones en cada etapa de la vida respecto del conocimiento de sí mismo y de los demás (relaciones interpersonales), incorporando las dimensiones cultura, social, biológica, psicológica, afectiva y moral en cada una de ellas.
- Obtener y mantener condiciones saludables en la vida cotidiana.
- Prevenir hábitos nocivos para su salud, así como corregir los no adecuados cuando se detecten.
- Practicar el ejercicio físico necesario para un adecuado desarrollo.

2.5.1.2. Intelectual y Cognitivo.

- Procurar el desarrollo intelectual, teniendo presentes las características individuales de cada menor.

- Estimular el desarrollo evolutivo de los menores con el fin de optimizar sus competencias tanto cognitivas como psicosociales.
- Capacitar para la expresión ordenada y precisa del pensamiento. Conseguir un desarrollo adecuado de la adquisición del lenguaje.
- Optimizar toda la información que recibe del exterior para su evolución personal, su adaptación y proyección en el medio.
- Adquirir una óptima adaptación al contexto académico, equilibrando la relación entre la edad y el nivel escolar en la medida de las posibilidades de cada menor.
- Desarrollar un razonamiento flexible que capacite para la adaptación a los cambios.
- Obtener un desarrollo adecuado en las habilidades psicomotrices.

2.5.1.3. Desarrollo Afectivo y Emocional.

- Proponer modelos de valores afectivos y emocionales con los que puedan identificarse para adquirir las herramientas necesarias y así poder elaborar su propio sistema con el fin de desarrollar la capacidad de expresar aquello que son, sus opciones y valores.
- Modificar los desajustes que impiden a los menores vivir un equilibrio emocional.
- Ayudarles a conocerse y aceptarse en todas las dimensiones: corporal, afectiva, limitaciones y contradicciones, etc., capacitándolos para la aceptación de sus propios errores y conocimiento de los propios aciertos.
- Capacitar para la aceptación y regulación de los conflictos que se planteen, adquiriendo así autocontrol en su vida emocional.
- Ayudarles a sentirse seguros de sí mismos.

2.5.1.4. Desarrollo de Habilidades.

- Dotar y facilitar las habilidades y destrezas necesarias para una mejora de las relaciones interpersonales.
- Promover la independencia de criterio y la capacidad de establecer relaciones sin caer en la dependencia ni en la desvinculación.
- Promover la capacidad de aceptar el riesgo de tomar decisiones y de asumir las consecuencias de las mismas.

- Desarrollar la capacidad de intercambio personal como expresión del propio punto de vista y como capacidad de escuchar y entender a los demás.
- Adquirir la capacidad de relación, independientemente de la etnia, nacionalidad, características físicas y psíquicas...
- Capacitar para vivir comprendiendo el porqué de las cosas.
- Comprender que el trabajo y el esfuerzo son indispensables para el dominio y el buen uso de la realidad.

2.5.2. Respecto a los Contextos Significativos.

2.5.2.1. Contexto Familiar.

- Recabar toda la información posible sobre la historia socio-familiar del menor, a través de los Servicios Sociales y de los propios contactos con la familia biológica y/o extensa.
- Promover que los menores identifiquen y acepten su realidad familiar, así como los motivos que provocaron su ingreso y estancia en Aldeas Infantiles y/o Residencias Juveniles SOS.
- Reforzar el establecimiento de vínculos positivos entre los menores y los miembros de su familia biológica con el fin de conseguir la estabilidad emocional de los mismos, realizando el seguimiento de la relación que los menores mantienen tanto con los miembros de su familia biológica como con aquellas personas ajenas a la misma, pero de importancia para su desarrollo socio-afectivo.
- Informar a las Unidades Educativas y Equipos Educativos de Residencia sobre el ámbito socio-familiar del menor y orientar las actuaciones derivadas de esa información.
- Establecer relaciones positivas entre las familias biológicas de los menores y las Unidades Educativas y Equipo Educativo de Residencias que favorezcan la estabilidad emocional y personal de los/as menores.
- Ayudar a la familia biológica a hacer un uso constructivo de la Aldea Infantil y Residencia Juvenil SOS desde su ingreso hasta el retorno familiar o emancipación del joven.
- Orientar a las familias biológicas en situaciones de crisis en coordinación con la administración.

- Organizar y gestionar los recursos necesarios para apoyar a las familias biológicas en su relación con los menores.
- Contribuir a la toma de decisiones que afectan al menor y la familia biológica, aportando sus conocimientos y perspectiva en coordinación con la administración.
- Coordinarse con las diferentes Instituciones Públicas y Privadas implicadas en el proceso de intervención y/o acogimiento familiar.

2.5.2.2. Contexto Escolar y Formativo.

- Recabar la documentación escolar necesaria; comprobar y tramitar la escolarización del menor, antes de su llegada, en el Centro Escolar más adecuado a sus necesidades.
- Realizar el diagnóstico educativo de aquellos menores en los que se considere necesario.
- Diseñar los programas de intervención en materia escolar y/o psicopedagógica que los menores precisen en colaboración con los profesores de apoyo de la Aldea Infantil, Residencia Juvenil SOS, Personal Educativo del Centro Escolar (Orientador; Tutor; profesor...), etc.
- Realizar el seguimiento de la evolución educativa y escolar de los menores.
- Orientar, motivar e implicar a los miembros de las Unidades Educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del menor.
- Mantener una coordinación sistemática y estructurada con los profesionales de los Centros Escolares buscando líneas de actuación conjunta.
- Hacer partícipe a los menores en la toma de decisiones respecto a su proceso formativo teniendo siempre presentes sus motivaciones e intereses.

2.5.2.3. Contexto Laboral.

- Propiciar que cada joven conozca sus propias capacidades, habilidades e intereses.
- Fomentar la cultura del trabajo como actitud necesaria para su inserción socio-laboral y/o emancipación.
- Ofrecer a los jóvenes orientación académico-profesional, motivándolos a que elijan una profesión en el futuro, y asuman lo que puede representar esta elección.

- Aproximar a los jóvenes al mercado laboral, acercándolos a diferentes y variadas ocupaciones para abrir el abanico de cara a un futuro proceso de elección de profesión, haciéndoles conscientes de la importancia de sus redes sociales en el ámbito laboral, facilitándoles su uso.
- Facilitar herramientas para la integración socio-laboral, elaborando estrategias de adaptación a diferentes entornos personales y profesionales, así como capacitándolos para adquirir las destrezas, habilidades y competencias necesarias para su empleabilidad, como la puntualidad, la responsabilidad, la aceptación de normas, la resolución de conflictos, las relaciones interpersonales entre trabajadores y compañeros.
- Realizar un seguimiento laboral en las empresas en las que trabajan nuestros jóvenes para asegurar las condiciones adecuadas y solventar posibles dificultades.

2.5.2.4. Contexto Residencial.

- Proporcionar a los/as menores condiciones favorables para el aprendizaje y su desarrollo integral.
- Promover la salud física y el bienestar de los/as menores, potenciando la adquisición de hábitos y habilidades de autocuidado.
- Desarrollar una programación diaria y una ordenación del tiempo que resulte variada, equilibrada y estimulante.
- Establecer junto con el/la menor un marco de normas de convivencia que sean la expresión de los valores que se aceptan y por los que se debe regir la convivencia entre menores y adultos, favoreciendo el desarrollo de valores de tolerancia, solidaridad, respeto, igualdad y en general los principios democráticos de convivencia.
- Estimular el reconocimiento de las habilidades, valores y logros personales de los/as menores.
- Promover la asunción de responsabilidades por parte de los/as menores como su autonomía, fomentando que adquieran hábitos adecuados de comportamiento.
- Facilitar los ambientes y contextos adecuados para que los menores expresen sus sentimientos y emociones, facilitando la comunicación entre menores y adultos.

- Facilitar las relaciones positivas entre iguales dentro de su entorno más cercano.
- Impulsar el conocimiento y la aplicación de los derechos de los/as menores.

2.5.2.5. Contexto Comunitario.

- Fomentar la participación de los menores en actividades de forma independiente, fuera del ámbito residencial.
- Fomentar una relación asertiva en las relaciones interpersonales, facilitando relaciones adecuadas con su grupo de iguales, fomentando la realización de actividades externas al hogar funcional.
- Mantener un contacto periódico con los responsables de las actividades externas en las que participan los jóvenes.
- Fomentar actitudes de respeto y cuidado por el entorno.
- Fomentar la autonomía de los menores en el uso de los servicios y transportes que ofrece la comunidad.
- Participar en las actividades (salidas, visitas,...) que se organizan desde el hogar funcional.

2.6. ACCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA.

La tarea educativa fundamental se dirige hacia la formación integral de cada uno de los menores, para que éstos puedan llegar a un nivel óptimo de competencia individual y social. Para que esta acción educativa tenga una coherencia y finalidad se basa en el siguiente modelo educativo.

La filosofía de Aldeas Infantiles SOS también conlleva una metodología de funcionamiento, que ha ido adaptándose a las necesidades sociales de cada momento, aunque el objetivo se mantiene: "Propiciar a cada joven en situación de desamparo y/o guarda un hogar digno y un entorno normalizado, donde pueda ejercitar sus derechos y deberes como cualquier otro ciudadano."

Para facilitar el buen funcionamiento de la casa, Aldeas Infantiles SOS pone a disposición de los mismos un apoyo organizativo tanto económico y material como técnico. Este apoyo organizativo de carácter técnico al que nos referimos es llevado a cabo fundamentalmente por el Equipo Técnico, quien dotará de instrumentos que faciliten la labor educativa del Equipo Educativo de Hogares y simultáneamente para la realización de su tarea con respecto a familias biológicas, órganos de protección de menores, centros educativos, etc.

2.6.1. Principios Generales de Intervención.

A continuación desarrollamos algunos de los principios y claves que contiene el modelo socioeducativo de nuestro centro de protección. Son una serie de principios unidos entre sí, de forma que unos no tienen sentido sin los otros.

- Respecto a los Derechos del niño, niña, adolescente y joven: La atención residencial, basada en satisfacer las necesidades de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, implica trabajar desde el respeto de sus derechos, que en principio son los mismos derechos que los de cualquier otra persona menor de edad. Pero, además, cada menor tiene unos derechos inherentes a su propia condición de persona sujeta a medida protectora e incluso otros aún más específicos derivados de la circunstancia concreta de encontrarse en acogimiento residencial. Este respeto a los derechos, consecuentes con lo expresado en el Decreto de Acogimiento Residencial, incluye el derecho a conocer y asumir los propios límites, es decir, a recibir educación en la responsabilidad y el respeto por los derechos de los demás.
- Normalización e integración: Pretende asegurar a todos los menores una vida tan próxima a lo "normal" como sea posible. Lo más parecida a cualquier otra persona de su edad, teniendo como finalidad la normalización de la vida familiar en cualquiera de sus posibles manifestaciones o alternativas.

Este principio abarca una doble acepción; por un lado, que los distintos aspectos que conforman la vida cotidiana de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, esto es, el lugar en el que viven, la ropa que utilizan, los horarios, dinero de bolsillo, etc., no difieran de las habituales condiciones en que transcurre la vida de cualquier menor de su edad.

Por otro lado, implica cubrir muchas de las necesidades que presentan (educativas, sanitarias, de ocio...), desde ámbitos externos al propio centro, potenciando experiencias normalizadas y normalizadoras, integrando a este colectivo en recursos y servicios de la comunidad, evitando de este modo la estigmatización y etiquetaje que hasta tiempos recientes padecían las personas atendidas en recursos residenciales, y rompiendo, por tanto, con el concepto de institucionalización, ya superado.

- Individualización: Las respuestas educativas han de estar adaptadas a las características (ritmo de desarrollo, intereses...) y necesidades de cada menor. Se trata de que cada menor reciba precisamente la educación que necesita en cada momento de su evolución para posibilitar su desarrollo pleno, armónico e integral. Este principio supone además realizar una exhaustiva evaluación inicial de cada menor, elaborar y poner en marcha un programa individualizado que contemple las características propias de cada caso concreto, su estado evolutivo, deseos, intereses y motivaciones, su idiosincrasia en lo relativo a su procedencia cultural y étnica, sus carencias y déficits, así como contar con profesionales que tengan formación en la materia y en número suficiente como para poder realizar las intervenciones necesarias de forma individualizada.

- Atención Integral: Para que la intervención educativa sea completa debe abarcar todo el período de su vida y contemplar todas y cada una de las distintas áreas o dimensiones que conforman la vida de una persona: biológica, psicológica, social, cultural, educativa, espiritual, emocional y/o afectiva. La atención integral va más allá de la simple cobertura de las necesidades que tradicionalmente han sido consideradas básicas, las cuales son adecuadamente satisfechas hoy en día en los actuales centros de protección de menores, e implica además estimular el desarrollo, modificar los desajustes detectados, desarrollar las capacidades, fomentar la salud integral, promover la capacidad de relación, etc.

- Coordinación Centrada en el Interés de cada Menor: En todo el proceso de intervención que se lleva a cabo desde que una persona entra en el sistema de protección hasta que sale de él, intervienen numerosas entidades, organismos y profesionales de ámbitos diversos, que se guían en su actuación por el interés superior de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, si bien en muchas ocasiones se realizan actuaciones inconexas, se duplican esfuerzos y recursos e incluso, en algunas ocasiones, se dejan de abordar aspectos concretos de la intervención.

De ahí que sea preciso que exista una estrecha coordinación entre los distintos miembros del equipo de profesionales que, de una u otra manera, se implican en que cada menor alcance los objetivos propuestos en su plan de intervención, con la finalidad

de dar coherencia y consistencia a todas y cada una de las actuaciones que se realicen.

Esta colaboración debe ser intensa y continua entre el equipo de profesionales del centro y el personal correspondiente de los Servicios con competencia en protección de menores, así como con todos aquellos servicios o profesionales con implicación en el proceso de intervención.

2.6.2. Directrices para la Acción Socioeducativa.

- Personalización: Supone trabajar a fondo la dimensión personal-individual. Implica desarrollar en el menor sus capacidades y aptitudes, y por tanto, atender a las necesidades e intereses de cada uno, en orden a dar una respuesta educativa adecuada a la identidad y características particulares de cada uno.

Además plantea el aprendizaje, por parte del menor, de pautas sociales que le servirán para adecuarse a la sociedad. La personalización se consigue mediante:

- Un Proyecto Educativo Individualizado, donde se implica al menor en su propio proceso de desarrollo.
- La tutoría, como una relación más directa entre el menor y la Educadora Responsable de Hogar, de modo que cada niño tenga en ella su referencia concreta de responsabilidad.
- El seguimiento de todo el proceso del menor a partir de la Responsable de Hogar y del conjunto del equipo de profesionales.

Las herramientas fundamentales del trabajo personalizado son el Proyecto Educativo Individualizado (PEI) y la Programación Anual (Proyecto de Hogar).

- Participación y Responsabilidad: La participación incorpora y fomenta la dimensión relacional. Mediante la participación en la vida colectiva se desarrolla un compromiso voluntario, y la responsabilidad individual y grupal significando un paso hacia la vida social.

La participación se consigue mediante:

- La participación del menor en su propio proyecto individualizado.
- La participación de cada menor en la vida de la casa, desarrollando un compromiso voluntario y la responsabilidad individual.
- La participación del menor en su comunidad, conociendo el entorno social en el que vive, descubriendo los problemas que le afecta y aportando soluciones.

De acuerdo con la edad del menor se crean los mecanismos para que participe y tome conciencia de sus problemas, de sus necesidades y de las estrategias favorecedoras de su proceso de desarrollo.

La Casa SOS crea órganos que posibilitan y garantizan la participación de los menores en la vida cotidiana, para que se conozca lo que piensan sobre cualquier aspecto del centro y que puedan realizar sus aportaciones a través de los medios que consideren oportunos: buzón de sugerencias, asambleas, reuniones, comisiones, boletines, entre otros.

Los órganos que posibilitan y garantizan la participación de los/as menores en la vida cotidiana del centro, se establecen mediante reuniones, asambleas..., las cuales vienen contempladas dentro de la Programación Anual (Proyecto de Hogar).

A nivel individual la participación del menor en su proceso de maduración y de desarrollo se hace fundamental. La intervención socioeducativa con el menor supone una toma de decisiones en la que el menor está implicado y en la que no puede estar ajeno, ayudándole a sopesar las ventajas e inconvenientes, así como las consecuencias sobre sus decisiones. El menor ha de ser consultado, teniendo en cuenta su nivel madurativo, de las decisiones que se toman sobre él.

Por otra parte, hay que tener presente que se deberán atender tanto las necesidades objetivas de los menores como a las significaciones subjetivas que éstas tienen para ellos.

- Articulación Social: La Aldea Infantil SOS está inmersa en un entramado socioeconómico y cultural determinado, formando parte de una realidad territorial que caracteriza la tarea de las personas atendidas en la misma. Por un lado este entramado

impregna y da identidad propia a la labor de normalización e integración de los menores y jóvenes y, por otro, obliga a tener presente todo el abanico de posibilidades que la sociedad ofrece y articular los medios adecuados para conseguir hacerlos rentables en la intervención socioeducativa con los menores.

Se ocupa por tanto de:

- La relación del menor con el entorno inmediato (escuela, centro de salud, asociaciones de jóvenes, recursos lúdicos...).
- La participación activa en los recursos de la comunidad permitiendo su adaptación a ella.

2.6.3. Principios Metodológicos.

A continuación se desarrollan algunos de los criterios metodológicos favorecedores de prácticas dinámicas y potenciadoras de las capacidades de los menores que responden a las finalidades expresadas de individualización, normalización, participación e integración social:

- La Acción Tutorial: La acción tutorial se asocia con la necesidad de orientar y guiar al menor tanto desde el punto de vista personal como social. Es el proceso de ayuda a una persona para que se conozca a sí misma y a la sociedad en la que vive, y así poder lograr su equilibrio interior y su integración en la comunidad. Es una atención personalizada, donde cada menor participa activamente en su proceso educativo.

Pretender que el menor sea el protagonista de su propio desarrollo y aprendizaje resultará complicado si no le enseñamos también a ser partícipe y responsable de los juicios sobre los diferentes aspectos que constituyen su vida cotidiana.

La Educadora Responsable de Hogar entiende la acción tutorial como la relación con el menor, como orientadora y facilitadora, como colaboradora de sus procesos, atenta no sólo a los aspectos cognitivos, sino también a su mundo afectivo, de intereses, actitudes, temores, etc. La práctica de la acción tutorial no ha de dejarse a la improvisación sino ha de planificarse y estructurarse en tiempos y espacios concretos y utilizar aquellos instrumentos educativos que permitan el seguimiento y evaluación continuada.

Sirviéndose del PEI del menor (documento que todos los niños mayores de 12 años conocen), la Educadora Responsable podrá repasar con él aquellos objetivos sobre los que están trabajando, los logros obtenidos y los aspectos de mejora. Podrá discutir cuáles son las estrategias que están funcionando y cuáles no, modificando aquellos aspectos que no estén dando los resultados esperados y buscando los recursos más valiosos para alcanzar nuestras metas.

De forma mensual, al menos, queremos que exista este momento individual con el menor de forma que se le haga consciente especialmente, de todos los avances que va consiguiendo, viniendo este reconocimiento de su figura principal de referencia, por lo que al mismo tiempo, estamos fomentando una mejor relación basada en la confianza.

- Pedagogía de la vida Cotidiana: La vida cotidiana es el espacio fundamental donde se desarrolla la acción educativa en los hogares, es en sí un instrumento de intervención. Se debe por tanto planificar y estructurar los momentos y situaciones que se dan diariamente para que tengan valor educativo. La vida cotidiana constituye por tanto parte del currículum educativo de la Aldea Infantil SOS.

La organización de la cotidianidad y de los tiempos (tiempo para estar solo, para estar en grupo, para el ocio, para el descanso, para el aseo...) ha de permitir flexibilidad y una adaptación a las edades, capacidades y necesidades tanto de niños como de adolescentes. El programa diario debe ser estimulante, enriquecedor, pero también relajante. Al mismo tiempo debe permitir que el menor adquiera hábitos de comportamiento y favorecer su responsabilidad y su propia organización. La vida en la Aldea Infantil SOS sustituye la vida en familia, y debe procurar las experiencias que ésta proporciona. Los educadores, ejerciendo como modelos adultos de referencia, se implicarán conjuntamente con los menores en las actividades de vida cotidiana.

Los menores tienen que aprender, desde la coeducación, todas aquellas tareas que se realizan en cualquier hogar, es decir, tanto niños como niñas o adolescentes participarán en las tareas domésticas diarias, lo cual facilitará la adquisición de habilidades que les ayudará a ser autónomos. El principio de coeducación conlleva necesariamente el hecho de que la acción educativa del

equipo evite los roles sexistas, implicando de manera igualitaria a los educadores en las responsabilidades domésticas que como tales asuman con fines educativos.

Trabajar desde la perspectiva de la pedagogía de la vida cotidiana posibilita; entre otras cosas:

- Desarrollar en el menor la regularidad y el orden en las actividades.
- Facilitar el desarrollo de la autonomía.
- Posibilitar unas normas de convivencia.
- Anticipar determinados momentos importantes para los menores.
- Hacer sentir al menor que su historia personal continúa y que es el protagonista de su vida.
- Aportar situaciones y condiciones para el desarrollo del niño o adolescente.
- Aprender roles y responsabilidades.
- Asumir por parte de cada menor el grado de autonomía adecuado a su edad.
 - Pedagogía del Afecto: En el desarrollo infantil destaca la importancia y necesidad de la afectividad. La afectividad tiene que ver con la autoestima, la comunicación, la seguridad, y con otros valores y habilidades necesarias para que se produzca el crecimiento integral del menor.

Los educadores han de contemplar en los PEI de cada menor y en los proyectos de hogar, la intervención en aspectos que por su importancia representan elementos poderosos en el desarrollo global de la personalidad de los menores. Algunos de estos aspectos son:

- Seguridad emocional: Todas las personas necesitan sentirse seguras. Contar con otras personas que le aporten protección, disponibilidad y ayuda. Cuando esta necesidad no está cubierta los menores se sienten inseguros, inestables, padecen sentimientos de abandono, sufren de ansiedad, miedos, no se sitúan confiadamente ante la realidad.

- Autoestima y valoración personal: Nadie puede establecer relaciones adecuadas con otros si no se acepta a sí mismo y no se siente capaz de ser querido y con capacidad para darse a otros.
- Ternura, comunicación, sentirse queridos. Debe potenciarse el acercamiento al menor, hablando, escuchando, sintiendo y acercándose de forma empática.
- Relaciones interpersonales: El menor está inmerso en un mundo de relaciones interpersonales con adultos y con los iguales. Es necesario favorecer que estas relaciones sean ricas y satisfactorias. Con el grupo de iguales el menor intercambia informaciones, explora la realidad, imita a personas adultas, aprende la reciprocidad, la ayuda... Se hace necesaria la observación del menor en su relación con los otros niños y con los adultos.
- Intimidad: Cada niño tiene su mundo íntimo y personal que hay que respetar. Sobre todo en la adolescencia esta parcela se destaca y puede generar conflictos en la relación con los otros. En la organización de la Aldea y en las actividades individuales y del hogar se ha de contemplar la atención y el respeto a la intimidad de cada menor.

El afecto posibilita que el menor se sienta bien, apreciado y en definitiva una persona valiosa y aceptada. El menor necesita sentir para poder crecer adecuadamente que los adultos que conviven con él desean su compañía.

- Unidad y Diversidad Metodológica e Instrumental: Cada menor tiene un proceso de desarrollo peculiar y diferente y unas necesidades singulares. Los métodos de intervención socioeducativos que se utilicen habrán de tener en cuenta el principio de individualización y por tanto las características particulares de cada menor. Métodos por tanto diversificados, para atender la realidad concreta de cada menor.

Las estrategias y actividades a desarrollar con los menores habrán de estar previamente planificadas y tendrán como objetivo fundamental la compensación de los déficits y la potenciación de las capacidades.

Dentro de la metodología de trabajo habrán de quedar consensuadas las técnicas y estrategias utilizadas por cada uno de los profesionales en el desarrollo de la intervención educativa

(técnicas de relación, de ayuda, observación, entrevista, dinámica de grupos...) así como los diferentes instrumentos de soporte metodológico (Proyectos de hogar o Programación Anual, PEI...). El conocimiento de las diferentes corrientes y teorías psicopedagógicas (conductismo, constructivismo...) favorecerá la aplicación de aquellos métodos más adecuados a las diferentes situaciones.

Es necesario consensuar métodos y estrategias de intervención por el equipo educativo y el equipo técnico de la Aldea, de forma que se ofrezca una educación coherente y eficaz. Así mismo la sistematización, supervisión, revisión y evaluación de los métodos y estrategias de una forma continua permite adecuarse a una realidad cambiante. La acción educativa ha de estar sujeta a los criterios de dinamismo, movilidad y creatividad.

Aldeas Infantiles SOS ha recogido pautas de actuación en nuestra tarea organizativa y educativa, que suponen una base común de trabajo y una guía para todos los profesionales que integran esta Organización. En la actualidad se han elaborado siete documentos de trabajo que se han denominado *Documentos Esenciales*¹ y que engloban todas las áreas de trabajo que tienen cabida en la actualidad con los menores y/o jóvenes.

ESENCIAL 1: Libro de valores.

En Aldeas Infantiles SOS, desde sus comienzos en España, se impulsaron unos principios que fueron nuestros cimientos. A medida que la Organización ha ido creciendo, se ha ido haciendo necesario profundizar y establecer unos valores que den coherencia a todo el trabajo que se ha ido complementando a lo largo del tiempo. Con este libro, se pretende dar sentido a nuestro trabajo con la infancia y la juventud.

ESENCIAL 2: Proyecto Educativo de Centro.

La finalidad del Proyecto Educativo es posibilitar, a través de la unificación de criterios de actuación y evaluación, el igualar la calidad de la atención que

¹ *A medida que la Organización ha ido creciendo, se ha ido haciendo necesario profundizar más en nuestra razón de ser y establecer unos valores y pautas de trabajo que den coherencia a todo el trabajo, lo que se ha ido realizando y complementando a lo largo del tiempo. Estos documentos pretenden ser una herramienta inestimable para dar sentido a nuestro trabajo con la infancia y la juventud. Los títulos con los que hemos denominado a cada uno de ellos corresponden a terminología propia de la organización.*

se ofrece a todos los menores acogidos/as, en base a unos mínimos educativos y organizativos exigibles.

El Proyecto Educativo ha sido pensado para ejercer tres funciones fundamentales:

- Determinar los principios generales, directrices y criterios metodológicos que han de ser aplicados en la Aldea Infantil SOS de Granada.
- Facilitar y promover la participación activa de los profesionales, niños y jóvenes en todo el proceso educativo para obtener mejoras en la calidad del servicio que se ofrece a los menores.
- Reunir los principios generales, directrices, definiciones y criterios metodológicos que constituyen el marco organizativo y técnico de la Aldea Infantil SOS de Granada.

ESENCIAL 3: Fundamentos Educativos para residencias juveniles.

Este documento pretende ser una guía para el trabajo con los jóvenes de nuestra Organización. Es un recopilatorio de los distintos documentos, desde la Residencia Juvenil hasta el cierre de expediente, elaborados entre todos y consensuados. La propuesta de este documento trata de afianzar un modelo residencial gestionado como un Hogar Juvenil determinado, un modelo profesionalizado y dependiente de la filosofía, estructura y metodología SOS.

ESENCIAL 4: Programa de inserción laboral.

Uno de los objetivos desde Aldeas Infantiles es conseguir que los jóvenes vean en el trabajo un instrumento válido y eficaz para integrarse socialmente, que les capacite para la autonomía y para su realización personal. Pretendemos también conseguir que se formen académicamente de acuerdo a sus capacidades e intereses para poder elegir una ocupación más tarde, buscarla, encontrarla y mantenerla.

La elaboración de este documento de referencia para Técnicos de Inserción Laboral de Aldeas Infantiles SOS, tiene como objetivo conseguir una línea de trabajo coordinada que otorgue coherencia, eficacia y claridad a nuestros cometidos profesionales, para abordarlo desde la convicción de que un trabajo interdisciplinar va siempre más allá de la simple suma de las competencias del trabajo individual de las personas.

ESENCIAL 5: Trabajo educativo con jóvenes desde el CPS.

Que los jóvenes consigan ser autónomos y alcancen la independencia total es el objetivo principal de Aldeas Infantiles SOS y todo el trabajo educativo que se realice con ellos ha de ir encaminado a conseguir este fin. Para conseguir este objetivo, es necesario que los equipos educativos tengan claro cómo hay que trabajar en cada momento para ir consiguiendo que cada joven pueda realizar por sí mismo todo aquello que potencie su desarrollo.

Sabemos que hay jóvenes que, una vez cumplida la mayoría de edad y durante un tiempo concreto dependen de Aldeas Infantiles mientras se estabilizan, así como una vez que se emancipan, hacemos un seguimiento si así lo desean y/u ofrecemos una ayuda puntual en caso de necesidad.

ESENCIAL 6: Programa de familias.

La atención e intervención integral que requieren los menores acogidos en Centros de Protección de Menores, no puede desentenderse de la realización directa de un seguimiento de la situación en la que se encuentran los miembros de su familia biológica, en aquellos casos en los que los menores tienen estipulado algún tipo de régimen de relaciones familiares, acordado por el Servicio de Protección o Delegación Provincial que lo tutela.

Este proyecto no pretende realizar ningún tipo de educación familiar donde ya existen profesionales de la administración con esta finalidad encomendada, queremos realizar un trabajo, centrado en fomentar y optimizar la relación que los menores mantienen con sus familias biológicas.

ESENCIAL 7: Equipo Técnicos.

La historia de las Aldeas Infantiles SOS en España viene acompañada de la existencia de una metodología de trabajo donde uno o más profesionales daban un soporte técnico a la puesta en práctica de una línea educativa en el trabajo con los niños y jóvenes que acogían.

El carácter técnico y profesional que representan les permite mantener una perspectiva multidisciplinar para asesorar a los diversos estamentos y colectivos de profesionales con los que interactúan, desde los educadores hasta los técnicos de la Administración.

2.7 PLANIFICACION, DESARROLLO Y EVALUACION DE LA ACCION SOCIAL Y EDUCATIVA.

2.7.1. Documentos institucionales.

Cada Centro de Protección de Menores ha de contar con una serie de instrumentos para la planificación, ejecución y evaluación social y educativa de cada menor en acogimiento.

Tal y como establece el Título V del Decreto 355/2003, de 16 de diciembre, del Acogimiento Residencial de Menores, los Centros de Protección deberán disponer de los documentos generales de planificación, ejecución y evaluación de la acción educativa que a continuación se detallan, y deberán ser conocidos por todos los miembros del equipo de profesionales del mismo.

Proyecto Educativo de Centro (PEC): Se entiende por PEC aquel instrumento básico para la organización, planificación, regulación y evaluación de la tarea educativa, es el documento básico en que se refleja la identidad de la Aldea Infantil SOS, que define su ideario, finalidad, objetivos generales y estructura organizativa, y desde el que se orientan las directrices y criterios fundamentales de la acción social y educativa con cada menor. Es un documento de uso sistemático para el personal de los centros, a partir del cual se va a estructurar la vida cotidiana del mismo.

Establece un marco de referencia global de los planteamientos educativos, de carácter general, que definen y distinguen la Aldea Infantil SOS.

El Proyecto Educativo de Centro debe ser elaborado con la participación, a sus distintos niveles, de todos los miembros del equipo de profesionales de la Aldea Infantil SOS. Posteriormente, será tramitado para su informe al Servicio especializado de protección de menores de la Delegación Provincial donde esté ubicado el recurso residencial, que a su vez lo remitirá a la Dirección General competente en materia de protección de menores para su aprobación, conforme a su adecuación a este Proyecto Educativo Marco y a las disposiciones legales vigentes.

Una vez aprobado el Proyecto, será revisado cada cinco años por el propio equipo profesional de la Aldea Infantil SOS, con el fin de evaluar su validez ante cambios que se han podido producir en el tiempo. No obstante, a iniciativa del Servicio especializado de protección de menores o a petición de la Aldea Infantil SOS, si transcurridos dos años desde su aprobación variasen las condiciones o circunstancias bajo las que fue redactado y aprobado, podrá interesarse su revisión en el momento en que dicha situación se produzca.

Currículum Educativo de Centro (CEC): Es el documento en que se recoge el compendio de contenidos necesarios para atender y educar a cada menor y que deben desarrollarse en los Centros de protección, con el fin de concretar las actuaciones necesarias para fomentar su desarrollo personal y social.

Los contenidos sociales y educativos que se fomenten desde la Aldea Infantil SOS, ya sea desde los espacios propios de la vida cotidiana como en el marco de actividades programadas, irán dirigidos a desarrollar en niños, niñas, adolescentes y jóvenes tanto conceptos y principios como procedimientos y técnicas, así como el conjunto de valores y actitudes que aseguren que la formación es equilibrada y coherente y les ayude a alcanzar una adecuada madurez de forma integral.

El equipo de profesionales de la Aldea Infantil SOS deberá definir su propio Currículum Educativo de Centro, basándose en el Currículum Educativo Marco elaborado por la Dirección General competente en materia de protección de menores. Posteriormente, será tramitado para su informe al Servicio especializado de protección de menores, que a su vez lo remitirá a la Dirección General competente en materia de protección de menores para su aprobación. Una vez aprobado el Currículum Educativo de Centro será revisado, al menos, cada cinco años con el fin de evaluar su validez. No obstante, a iniciativa del Servicio especializado de protección de menores o a petición del Centro, si transcurridos dos años desde su aprobación variasen las condiciones o circunstancias bajo las que fue redactado y aprobado, podrá interesarse su revisión en el momento en que dicha situación se produzca.

Los contenidos educativos que ofrece la Aldea Infantil SOS de Granada tanto desde la vida cotidiana como desde las actividades programadas irán dirigidos a trabajar con los niños las habilidades, destrezas, comportamientos y actitudes que les ayuden a alcanzar la madurez adecuada a su edad.

Los contenidos que contemplamos para trabajar con los niños dentro de la Aldea Infantil SOS de Granada serán: el fomento de la salud, la estimulación de la expresión verbal, la estimulación psicomotriz, el desarrollo de habilidades sociales, la formación previa, la inserción laboral, la educación sexual, el descubrimiento de hobbies, la habilidades de comunicación, las habilidades de resolución de conflictos, la inserción en familia, equilibrio y autonomía personal, fomento de la autoestima, desarrollo intelectual e integración de valores.

Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF): Es el documento que regula la organización y funcionalidad de los instrumentos y procedimientos materiales, personales y relacionales de la intervención con las personas acogidas en la Aldea Infantil SOS. Desarrollando los contenidos del Decreto de Acogimiento Residencial, en el Reglamento se establecen y regulan las pautas de convivencia del Centro, basadas en el respeto a los derechos individuales y grupales, definiendo asimismo las responsabilidades y derechos fundamentales de quienes en él se relacionan.

Así este instrumento incumbe a:

- La organización de la acción educativa.
- La organización y estructura de la Aldea Infantil SOS.
- A los menores.
- Al personal educativo.
- Al Equipo Técnico.

- Al personal administrativo y de servicios.
- Al espacio educativo del centro, mobiliario y material.
- El régimen administrativo de la Aldea Infantil SOS.
- El régimen económico de la Aldea Infantil SOS.
- La relación con la familia.
- Y la relación con las personas externas.

El equipo de profesionales de la Aldea Infantil SOS deberá definir su propio reglamento de Organización y Funcionamiento de Centro, basándose en el Reglamento Marco elaborado por la Dirección General competente en materia de protección de menores. Posteriormente, será tramitado para su informe al Servicio especializado de protección de menores, que a su vez lo remitirá a la Dirección General competente en materia de protección de menores para su aprobación.

Una vez aprobado, el Reglamento de Centro será revisado, al menos, cada cinco años con el fin de evaluar su validez. No obstante, a iniciativa del Servicio especializado de protección de menores o a petición de la Aldea Infantil SOS, si transcurridos dos años desde su aprobación variasen las condiciones o circunstancias bajo las que fue redactado y aprobado, podrá interesarse su revisión en el momento en que dicha situación se produzca.

Aldeas Infantiles SOS de España en Granada, como centro concertado con la Dirección General de Infancia y Familias de la Junta de Andalucía, deberá velar para que cuantas actuaciones se lleven a cabo con los menores internados en él, se inscriban en el respeto a los derechos, por los que se regula la organización y el funcionamiento de los Centros de Protección de Menores de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Ello supone admitir que el menor tiene un derecho elemental y fundamental que es el de crecer, el de ir haciéndose cada día, lo cual comporta un respeto y una autonomía.

Por último, Aldeas Infantiles SOS de España en Granada ratifica esta normativa de aplicación autonómica y concordante con el resto del ordenamiento jurídico estatal e internacional, no solamente porque ha entendido la necesidad de adaptación allí donde se encuentra, sino también porque como Organización Internacional es miembro de la UCW (Unión Internacional para el Bienestar del Niño).

Programación Anual (PA): La Programación Anual de la Aldea Infantil SOS de Granada es el conjunto de objetivos, procedimientos y técnicas que se utilizarán para idear y ordenar las acciones educativas necesarias para llevar a cabo los contenidos establecidos en el Proyecto Educativo de Centro. Así mismo, también contempla los objetivos, acciones, procedimientos y técnicas que se llevarán a cabo a nivel organizativo y funcional durante un año.

Este documento será elaborado por todos los miembros del equipo de profesionales de la Aldea Infantil SOS, según sus niveles de responsabilidad y participación en la atención de menores. Establecerá prioridades para los objetivos a conseguir, acciones y actividades necesarias tanto ordinarias como especiales, teniendo como referencia para su formulación el Proyecto y el

Currículo Educativo de Centro, así como aquellos aspectos del Reglamento de Centro que sean susceptibles de ser incluidos en la planificación. Contemplará igualmente los recursos humanos necesarios para realizar las actividades planteadas para la consecución de los objetivos, su temporalización y los recursos materiales y económicos necesarios, asegurando un adecuado equilibrio entre las metas y los medios disponibles para su consecución, siempre adaptados a las necesidades, intereses, percepciones y posibilidades de la población atendida en la Aldea Infantil SOS.

La Programación Anual de Centro se elaborará siguiendo una guía que a tal fin realizará la Dirección General competente en materia de protección de menores.

Una vez elaborada la Programación Anual será entregada al Servicio especializado de protección de menores correspondiente para su supervisión, durante el primer trimestre de cada año, e incluirá el presupuesto económico previsto para su desarrollo.

Memoria anual (MA): Es el documento donde se describen todas las actuaciones que se hayan realizado en la Aldea Infantil SOS durante el año inmediatamente anterior y la evaluación de las mismas, proporcionando una visión de conjunto del servicio que presta en ella a las personas atendidas.

Esta Memoria Anual debe incluir la descripción y evaluación de todo lo incluido en la Programación Anual, de aquellas actuaciones e incidencias no incluidas en la misma y, de forma diferenciada, una Memoria Económica.

La Memoria deberá ser lo suficientemente clara y concreta como para facilitar la retroalimentación con los documentos técnicos del centro (Proyecto, Currículo y Reglamento), con el fin de que se vayan adaptando progresivamente a las necesidades de la población atendida. Asimismo, será la principal fuente en la que se inspiren las programaciones anuales sucesivas.

Las Memorias Anuales de los Centros se elaborarán conforme a una guía que realizará la Dirección General competente en materia de protección de menores.

Una vez elaborada por el Centro, la Memoria Anual será entregada al Servicio especializado de protección de menores correspondiente para su supervisión, durante los primeros tres meses tras la finalización del período evaluado y antes de la entrega de la Programación Anual.

La memoria reunirá las siguientes características:

- Carácter de síntesis de todas las actividades relacionadas en la Programación Anual de la Aldea Infantil SOS de Granada.
- Será suficientemente clara para facilitar una retroalimentación del Proyecto de Centro, con el fin de que se vayan detectando las

necesidades de la población atendida, y se contemplen en la Programación Anual sucesiva.

- Carácter evaluador de los progresos y dificultades encontradas en el desarrollo de la Programación Anual.
- Su estructura guardará relación con la Programación Anual.

2.7.2. Planes y proyectos. Elaboración.

Los documentos técnicos que a continuación se relacionan constituyen el principal soporte instrumental desde el que garantizar que toda la arquitectura documental que conceptualiza y define la atención de menores en los Centros de Protección, se centra, concreta y hace realidad en cada una de estas personas, sus necesidades y circunstancias. Decretos, Proyectos, Currículos, Reglamentos, Programaciones..., deben tener finalmente su plasmación en cada uno de los siguientes documentos, a partir de lo que es, puede ser y deberá ser cada menor, contando con su propia participación progresiva y de acuerdo a su nivel y posibilidades.

Entre los tres documentos (Plan de Intervención, Proyecto Individualizado y Proyecto de Vida) existe una conexión a lo largo del proceso de atención de cada menor, por la cual, el primero de ellos, el Plan, es algo fundamentalmente establecido por los miembros del equipo de profesionales, el Proyecto se basa en el Plan y progresivamente va incorporando a cada menor en concreto y, por fin, como resultado de este proceso, es la misma persona interesada quien define sus propias metas, caminos y actuaciones en el Proyecto Personal de Vida.

Para cada uno de los documentos técnicos individualizados que se relacionan a continuación, la Dirección General competente en materia de protección de menores confeccionará las correspondientes guías que faciliten su elaboración, seguimiento y valoración por parte de los Centros y de los Servicios de Protección de Menores.

Plan de Intervención: Es un documento técnico de carácter personalizado en el cual se definen los objetivos de la actuación protectora, su temporalidad, recursos y régimen de relaciones personales. Debe incorporar el plan de integración familiar y social previsto en el Decreto 42/2002, de 12 de febrero, del Régimen de Desamparo, Tutela y Guarda Administrativa (en el caso de que exista pronóstico favorable de retorno familiar) y la propuesta sobre cada menor, así como las intervenciones necesarias para su ejecución.

Aunque este documento es elaborado por el Servicio especializado de protección de menores y no por el personal de la Aldea Infantil SOS, hay que destacar que buena parte de la información y las propuestas que van a dar lugar a su concreción será aportada por aquél, basándose en la observación y en la experiencia de acción con cada menor, durante su permanencia en la Aldea Infantil SOS.

Por otro lado, ya que en dicho Plan de Intervención se recogen las propuestas sobre la persona menor de edad y las líneas de intervención a llevar a cabo sobre la misma, es imprescindible que desde la Aldea Infantil SOS en que se le atiende, se conozca bien el mencionado Plan al objeto de garantizar uno de los principios básicos de la acción protectora, esto es la coordinación centrada en el interés de cada menor. El Proyecto Educativo Individualizado, que elaboran para cada menor los miembros del equipo de profesionales de la Aldea Infantil SOS, debe basarse y concretar lo establecido en el Plan de Intervención, así como los sucesivos informes y propuestas derivados de la aplicación del Proyecto Individualizado, debe inspirar la actualización de las grandes líneas establecidas en el Plan de Intervención. Algo similar se puede afirmar respecto del Proyecto Personal de Vida. Entre los tres documentos debe existir una permanente interacción y retroalimentación, reflejo de la coordinación y colaboración que debe existir entre el personal de los Servicios de protección de menores, los miembros del equipo de profesionales de la Aldea Infantil SOS y el propio colectivo de menores, así como con sus familias, si ello procede.

Proyecto Educativo Individualizado: Es un documento técnico cuya función primordial es facilitar y encauzar la atención individualizada de cada menor. Será elaborado principalmente por el tutor o la tutora, asegurando la coordinación y participación del resto de profesionales de la Aldea Infantil SOS, tras el oportuno período de observación, teniendo presente la información y propuestas facilitadas por el personal del Servicio de Protección de Menores y por el personal técnico de la propia Aldea Infantil SOS, basándose en el Plan de Intervención y teniendo en cuenta a cada menor, siempre que su capacidad, nivel y circunstancias así lo aconsejen.

Se realizará durante los primeros cuatro meses de estancia de la persona menor de edad en la Aldea Infantil SOS y será remitido, a continuación, al Servicio de Protección de Menores, a fin de que se valore su pertinencia y su adecuación al Plan de Intervención.

Para la elaboración del Proyecto Individualizado es preciso partir de una evaluación inicial de las necesidades del niño o la niña, basada en los informes técnicos existentes y en las primeras observaciones realizadas por parte del personal educador y técnico de la Aldea Infantil SOS. A continuación, será preciso realizar la concreción de los objetivos prioritarios a trabajar y su programación formal, enunciando el objetivo de forma operativa y concretando los recursos, actividades y temporalización para su consecución.

Por último, será preciso realizar una evaluación mensual para constatar si existe progreso en el logro de los objetivos propuestos, para incorporar otros nuevos surgidos a posteriori o para eliminar o actualizar, en su caso, aquellos que se hayan logrado durante ese período.

En definitiva, el Proyecto Educativo Individualizado, como instrumento flexible y dinámico que ha de sistematizar progresivamente la acción social y educativa, debe ser revisado constantemente a fin de garantizar una respuesta

ajustada a la realidad de cada menor, siendo susceptible, por tanto, de cambios y adaptaciones permanentes (Ver Anexo III).

Proyecto Personal de Vida: Este documento técnico debe entenderse como la materialización madura y autónoma de cada uno de los Proyectos Educativos Individualizados y resultado final de las grandes líneas que progresivamente se hayan ido estableciendo en los Planes de Intervención. Su definición fundamental viene dada por ser la propia persona menor de edad quien, al acceder a la mayoría de edad, establece las líneas, las propuestas, las actuaciones y los compromisos que quiere contraer en su propio proceso vital. El colectivo de profesionales pasa a ocupar un lugar más propio de acompañantes y asesores, y la función tutorial se sitúa desde la orientación y apoyo de un proceso caracterizado por la autonomía. En este documento se deben plasmar, de la manera más realista y objetiva posible, todas aquellas dimensiones de la vida de adolescentes y jóvenes, sus procesos de maduración y desarrollo personal y social, el descubrimiento, potenciación y desarrollo de sus propias motivaciones, la orientación vocacional y preparación para el empleo, las perspectivas familiares y de alojamiento, las habilidades necesarias para la vida autónoma o independiente (subsistencia, participación social, convivencia, aprovechamiento de recursos, etc.).

Se trata, en definitiva, de construir, junto con jóvenes y adolescentes, un itinerario personal, formativo, de convivencia y laboral, coherente con sus motivaciones, acorde con sus capacidades y limitaciones, teniendo en cuenta en todo momento su situación social y familiar y ofreciéndole los recursos y apoyos necesarios durante todo el proceso.

El Proyecto Personal de Vida es el eje sobre el que pivota el conjunto de actuaciones y apoyos de los recursos destinados a la mayoría de edad de jóvenes que han sido tutelados por la Junta de Andalucía (Plan +18). Desde el mismo se garantiza el compromiso y la voluntariedad de participación de cada joven en los distintos recursos.

Para la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro, los miembros del equipo de profesionales de los mismos seguimos a modo de guía la propia estructura básica de este Proyecto Marco, adaptando a nuestros perfiles propios los contenidos del índice. No se trata de reproducir necesariamente los contenidos de cada uno de los Apartados de este Documento Marco, sino de extraer de los mismos las pistas necesarias para reflejar en el Proyecto de Centro aquello que sea propio y definitorio. Es decir, los Proyectos de Centro tienen un índice, estructura y línea de contenidos que se corresponde y se basa en el documento marco, sin que ello implique mimetizar lo que allí se expresa. Antes, al contrario, el personal de los Centros tiene ante sí el reto de su propia creatividad y originalidad para recoger en un Proyecto Educativo de Centro todo aquello que les identifique.

La elaboración, implementación y evaluación de los Proyectos Educativos de los Centros es en sí misma un proceso educativo, es decir, implican la participación activa de todas aquellas personas que intervienen con menores, e

incluso, en el grado e intensidad que se corresponda con sus características y sus distintos momentos, de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Estos procesos participativos, más allá de las exigencias derivadas de la identidad propia de la Entidad que gestione el Centro y del marco normativo, administrativo y técnico en que éste desarrolle su tarea, son la garantía de que los Proyectos Educativos de los Centros no serán tan sólo un mero documento, sino que formarán parte de una cultura, desarrollada y asumida por quienes integran la vida del Centro e inciden en la misma, entendiendo por tales no sólo a los miembros del equipo de profesionales que directamente conviven a diario con menores, sino a todas aquellas personas que tanto a nivel provincial, como regional apoyan, orientan, siguen y supervisan los procesos tanto de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se atiende, como de los propios Centros.

Así, el propio Proyecto Educativo Marco es fruto de un largo proceso de extracción desde la práctica de los centros de protección de menores andaluces, de aportaciones de una enorme diversidad de profesionales tanto de los propios Centros como de los Servicios provinciales de Protección de Menores y de la misma Dirección General de Infancia y Familias, a lo largo de años, desde la implantación del primer Proyecto Marco, en que se viene creando una cultura de la colaboración, imprescindible para el complejo entramado de funciones y competencias que implica la protección de menores.

Por su propia génesis es, en definitiva, un documento inacabado, mejorable y necesitado de revisión y cambios, para que siempre esté al servicio de la mejora permanente de la práctica, de la mejor atención de los y las menores que se atienden en los Centros, de la calidad y calidez de dicha atención. Y que sea un reflejo de esos procesos de mejora permanente en los que tenemos un gran empeño quienes trabajamos a diario por la protección y el amparo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que más lo necesitan.

2.7.3. Informes.

Para cada uno de los modelos de informes que se relacionan a continuación, la Dirección General competente en materia de protección de menores confeccionará las correspondientes guías que faciliten su elaboración y utilización por parte de los Centros y de los servicios de protección de menores

Protocolo de Observación Inicial: El tutor o tutora, teniendo en cuenta las aportaciones de todo el equipo de profesionales, cumplimentará durante el primer mes de estancia de cada menor en la Aldea Infantil SOS el Informe de Observación Inicial donde se recogerán las observaciones realizadas y registradas, así como su evolución inicial.

Fundamentalmente tiene dos objetivos:

1. Observar la evolución inicial del menor en la Aldea Infantil SOS.

2. Contrastar la observación del Equipo Educativo de la Aldea Infantil SOS con la información del expediente del menor.

El responsable de su cumplimentación es el equipo educativo.

Cada centro podrá adaptar el protocolo de observación a las características de su población y a la metodología de trabajo interna del centro (Ver *Anexo IV*).

Informe de Seguimiento: Con independencia del período de permanencia de cada menor en la Aldea Infantil SOS, su tutor o tutora elaborará, al menos semestralmente, un Informe de Seguimiento que deberá ser remitido por la Dirección del Centro al Servicio especializado de protección de menores.

El informe de seguimiento educativo es un instrumento que tiene una doble finalidad:

- Evaluadora: Dado que ha de hacer la evaluación de la consecución por parte del menor de los objetivos planteados en su PEI. Así mismo, valorará el impacto de la acción educativa en el menor, a través del análisis de las estrategias educativas empleadas y sus resultados.
- Informativa: Como requisito de comunicación a la Administración pertinente de la evolución del proceso educativo del menor y la relación con los distintos contextos que le rodean (familia, escuela, grupo de iguales...).

A nivel de contenido este documento estará estructurado siguiendo las mismas áreas que el PEI. La elaboración del informe de seguimiento educativo supone hacer una evaluación del PEI introduciendo los reajustes necesarios.

Informe Propuesta: Tiene la finalidad de argumentar y fundamentar técnicamente las propuestas de cambio que desde el Centro se planteen para la mejor evolución y bienestar de cada menor (régimen de visitas, cambios de programas y/o centros...). Guarda relación con aquellas incidencias y situaciones que fundamenten propuestas de cambio en el Plan de Intervención.

Debe ser un informe interdisciplinar, que incluya las percepciones de los distintos miembros del equipo de profesionales de la Aldea Infantil SOS, coordinados por el tutor o la tutora. Se realizará en cualquier momento en que se produzca alguna variable que conduzca a proponer un cambio en la situación de cada menor. Deberá ser ratificado por la Dirección de la Aldea Infantil SOS y será remitido al Servicio especializado de protección de menores para que valore la pertinencia o no de la propuesta.

Informe Final: Tiene como finalidad recoger, en un único documento, la información más relevante de cada menor, al terminar transitoria o definitivamente su permanencia en la Aldea Infantil SOS. En él se reflejará la situación en la que queda y sus perspectivas en cuanto a consecución de los objetivos de su Proyecto Educativo Individualizado. Será elaborado por su tutor

o tutora, que recabará la colaboración del resto de profesionales de la Aldea Infantil SOS. Será remitido al Servicio especializado de protección de menores en el plazo de quince días desde que la persona menor de edad abandone la Aldea Infantil SOS.

Proyecto de Hogar: El Proyecto de Hogar es el instrumento de trabajo en el que se plasma la vida del hogar, los objetivos generales del grupo y específicos en la Casa, colegios, entorno, las actividades conjuntas, la relación con la familia biológica, con el Servicio de Protección de Menores, etc.

Este instrumento es un documento que está en continua revisión y replanteamiento. Las Unidades Educativas son las encargadas de elaborar tanto los Proyectos Individuales de cada menor, así como el Proyecto de Hogar en el que se recogen los objetivos a conseguir como grupo. En la elaboración de estos Proyectos contarán con el asesoramiento y colaboración del Equipo Técnico de la Aldea.

2.7.4. Evaluación

La evaluación, entendida como un proceso de análisis sistemático, inspirado en unos principios y criterios previamente establecidos, realizada por parte de equipos profesionales, sobre los programas, actividades o recursos que constituyen su intervención social y educativa, con la intención de aplicar dicho análisis en la mejora permanente de la acción y la calidad de la atención a los sujetos beneficiarios de la misma, constituye uno de los pilares que garantizan la actuación protectora de la Aldea Infantil SOS.

Con este apartado se pretende establecer unos mínimos criterios para que la Aldea Infantil SOS pueda incluir la dinámica evaluadora en su Proyecto de Centro, en su cultura de funcionamiento y en el proceso diario de acción con las personas que atienden. Se trata de ofrecer unos criterios e instrumentos que permitan evaluar su propio Proyecto Educativo de Centro, como uno de los componentes que van a determinar la calidad de la atención que presta, así como para que las técnicas de evaluación y la cultura que ella implica forme parte del estilo de intervención de la Aldea Infantil SOS.

2.7.4.1 Criterios y objetivos. Quien evalúa.

La evaluación tendrá como finalidad la permanente y progresiva adecuación de los objetivos, estrategias y actuaciones, los estilos de intervención, los medios y recursos empleados, así como de los instrumentos y documentos técnicos que utilizan la Aldea Infantil SOS, a la mejor respuesta a las necesidades, características, perfiles y posibilidades de las personas a quienes se destina dicha acción. El objetivo de la evaluación siempre será la mejora de la práctica, incluyendo en la misma la propia comprensión y conceptualización del objeto y sujetos sobre y con los que se actúa.

La evaluación en la Aldea Infantil se propone la consecución de los siguientes objetivos:

- Medir el grado de idoneidad del Proyecto Educativo de Centro: si se adecua a la realidad que se quiere conseguir.
- Medir el grado de eficacia y eficiencia del Proyecto Educativo de Centro: si tiene capacidad para dar respuesta a las necesidades reales de los grupos y sujetos destinatarios del mismo.
- Facilitar el proceso de toma de decisiones del equipo sobre la intervención, la acción educativa, el currículum educativo de centro y la programación anual.
- Comprobar la coherencia interna del Proyecto, es decir, si existe una integración y relación lógica y coherente entre las distintas partes que lo integran.
- Fomentar el análisis prospectivo sobre cuáles y cómo deben ser las intervenciones futuras.

Esta evaluación del propio Proyecto supone la mejor expresión del proceso de mejora permanente de los Centros, a partir del análisis de su propia práctica, ya que los documentos técnicos, tanto los de carácter general como los individuales identifican e inspiran la acción cotidiana. Los criterios que aquí se sugieren suponen una referencia para la valoración del conjunto de los instrumentos técnicos que utilicen los Centros. Y, además, constituyen la garantía de la consistencia técnica por la cual se justifique la modificación o actualización, cuando así se considere necesario, así como unos indicadores de la calidad de la propia elaboración inicial de cada documento.

Respecto a la idoneidad del propio Proyecto Educativo de Centro: Para evaluar la idoneidad del documento habrá que establecer preguntas e interrogantes que nos confirmen si cada uno de los epígrafes que lo componen se adecua a la realidad del momento en que se realiza la evaluación y el porqué de los cambios (si fuesen necesarios).

Los indicadores evaluativos, aplicados a cada uno de los apartados de los documentos, serán del tipo: si los contenidos y referencias son de actualidad; si se recogen todas y cada una de las circunstancias de la entidad, Centro y su marco de relaciones; si responde a las exigencias derivadas de los distintos documentos marco y guías; si refleja los cambios experimentados en la población atendida, los recursos humanos y materiales la Aldea Infantil SOS, etc.

A título orientativo, se exponen a continuación un conjunto de aspectos que constituyen un ejemplo del posible desarrollo de los citados indicadores:

- Actualización de la normativa que se recoge.
- Incorporación de la legislación publicada desde la última revisión del Proyecto, así como supresión de la que haya quedado derogada.

- Cambios del marco administrativo del que depende la Aldea Infantil SOS, de la Entidad que lo gestiona o alguno de sus elementos identificativos.
- Incorporación o cambios de algún Programa.
- Cambio de ubicación física.
- Recursos del entorno que han variado.
- Modificaciones en la estructura física del Centro.
- Cambios en la distribución de los espacios.
- Cambios en el perfil de la población atendida.
- Incorporación de nuevos elementos al modelo educativo teórico y a los principios y criterios de intervención en la reflexión del equipo profesional.
- Adecuación de los objetivos explicitados.
- Variación en los recursos humanos.
- Cambios en la estructura organizativa.
- Modificación de los mecanismos de coordinación planteados.
- Utilización de otros mecanismos de coordinación.
- Papel de la formación.
- Instrumentos individuales y generales de planificación, ejecución y evaluación utilizados.
- Mecanismos de evaluación del Proyecto.
- Responsables de la evaluación.

Respecto a la coherencia interna del Proyecto Educativo: Para evaluar la coherencia interna del documento, será preciso establecer interrogantes que pongan en relación los distintos apartados del mismo y que cuestionen si la interacción que se produce es consistente o, si por el contrario, existen desajustes entre las distintas partes del documento.

Los indicadores van en la línea de: si existe correspondencia entre los puntos de partida y las metas establecidas; si son proporcionados los objetivos y propuestas con los medios y recursos disponibles; si los instrumentos y técnicas son las adecuadas al perfil de la población atendida; si las líneas de actuación previstas son coherentes con los modelos y principios teóricos; si la

organización es la propia de un Centro de esas características, etc. Como parte de este análisis de consistencia, es muy importante que el equipo profesional tenga una suficiente comprensión de sus propias debilidades y fortalezas.

Como ejemplo aplicable de estos indicadores se citan algunos posibles interrogantes:

- Coherencia entre el análisis de la realidad, los objetivos generales y los objetivos específicos.
- Respuesta de los objetivos a las necesidades detectadas.
- Congruencia de los objetivos con los rasgos de identidad del equipo.
- Formulación correcta de los objetivos específicos con respecto a los objetivos más generales.
- Priorización correcta de los objetivos correctamente, dando respuesta a las necesidades reales.
- Correspondencia de los recursos materiales y humanos de que dispone la Aldea Infantil SOS con las necesidades de la población atendida.
- Adecuación de las funciones que realiza la Aldea Infantil SOS al perfil de la población atendida.
- Adecuación de los Programas que desarrolla la Aldea Infantil SOS al perfil de cada menor que en él se atiende.
- Distribución adecuada de los espacios a las funciones.

Respecto a la pertinencia del Proyecto Educativo de Centro: Para evaluar la pertinencia del documento será preciso resolver cuestiones relacionadas con la capacidad del mismo para dar respuesta a las necesidades que justifican la existencia del Centro, es decir, si tal y como está formulado el documento refleja la oferta más adecuada a las necesidades y perfiles de la población atendida, se corresponde con los programas y encargos institucionales y posibilita la atención integral y el modelo de convivencia reflejado en el Decreto de Acogimiento Residencial.

Los indicadores que se corresponden con dicho criterio van en la línea de: la profundidad y fiabilidad del análisis de la problemática de cada menor, incluyendo su percepción sobre su propia realidad; la medida y comprensión de la distancia entre necesidades y propuestas sentidas y asumidas por niños, niñas, adolescentes y jóvenes, por un lado, y las percibidas y valoradas por los miembros del equipo de profesionales; la viabilidad de los modelos de intervención y los encargos institucionales respecto de los perfiles de cada menor, etc.

Como ejemplo, se citan algunas cuestiones:

- Necesidades expresadas por cada menor.
- Objetividad de dichas necesidades, a juicio del personal de la Aldea Infantil SOS.
- Diferencias entre las necesidades detectadas por los miembros del equipo de profesionales y las expresadas o sentidas por cada menor.
- Respuestas que se dan a estas necesidades.
- Grado de satisfacción de las necesidades detectadas.
- Trabajo con las necesidades expresadas o sentidas por los/as menores y que no son posibles satisfacer en el contexto residencial.
- Viabilidad de la respuesta a las necesidades reales.
- Organización y funcionamiento adecuado del equipo en relación con dichos objetivos.
- Organización y distribución de las tareas.

La responsabilidad de la evaluación debe recaer en todos los miembros del equipo de profesionales de la Aldea Infantil SOS, según su papel y funciones en la vida del mismo y debe ser liderada por la Dirección, que la impulsará como herramienta de mejora de la calidad de la acción del Centro y de la adecuación permanente de los documentos técnicos que la identifican.

El proceso evaluador ha de ser participativo en todos sus momentos, incluyendo a todos los miembros del equipo de profesionales y a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en la medida en que sus posibilidades lo permitan. Los datos y la información derivada de cada uno de los pasos de la evaluación, han de estar disponibles para que todas las personas implicadas en el proyecto puedan efectuar su propio análisis y tener sus propias conclusiones y propuestas. Es una de las formas de garantizar que el Proyecto sea asumido de forma colectiva y responsable.

2.7.4.2. Instrumentos

La utilidad y validez de la evaluación va a depender, en gran medida, de que los instrumentos o métodos utilizados para llevarla a cabo sean apropiados a la finalidad que se persigue.

Los elementos a tener en cuenta por el Equipo Educativo para la elección de los instrumentos de recogida de información son los siguientes:

- Naturaleza de la información que se quiere obtener.
- Razón por la que se hace la evaluación y destinatarios de la misma.

- Recursos humanos, técnicos y económicos disponibles.
- Tiempo disponible.
- Momento en que se encuentra el centro, la actividad general y los menores implicados

Cada Centro utilizará aquellas técnicas evaluativas que le resulten más adecuadas, de acuerdo a dichos criterios, incluida la posible incorporación de personal externo con funciones de asesoramiento, que complemente la reflexión del propio equipo profesional, sin menoscabo del apoyo, asesoramiento y supervisión del personal técnico de los Servicios especializados de protección de menores.

2.7.4.3. Temporización.

El equipo profesional de la Aldea Infantil SOS, en función de la propia trayectoria y desarrollo del mismo, propondrá e iniciará la evaluación del Proyecto Educativo del Centro, cuando considere que se han producido cambios o circunstancias que impliquen la modificación del mismo, o cuando deseen constatar si la práctica en la atención social y educativa con menores se ajusta a los planteamientos que inspiraron su elaboración.

En la normativa vigente se establece que los Proyectos Educativos de Centro serán revisados cada cinco años, a fin de evaluar su validez; no obstante, mediando razones justificadas podrá interesarse su revisión a iniciativa del Servicio especializado de protección de menores o de la Aldea Infantil SOS.

Los Proyectos Educativos de Centro son documentos dinámicos que habrá que revisar cuando se modifiquen las circunstancias y condiciones bajo las que fueron redactados. Es aconsejable que, como consecuencia de la realización de las Memorias Anuales, se extraiga de la correspondiente evaluación anual de los Centros aquella información que pudiera motivar la revisión del propio Proyecto Educativo, más allá de generar criterios y líneas de actuación aplicables en las Programaciones Anuales.

En un Apartado específicamente destinado a ello, el equipo profesional de la Aldea Infantil SOS reflejará de forma sistematizada cómo va a llevar a cabo su propio proceso de evaluación, siempre teniendo presentes los criterios anteriormente presentados. Se especificará, además, quién la realizará, que técnicas o instrumentos se van a utilizar y con qué periodicidad.

La evaluación es un proceso flexible que se adaptará a la realidad concreta que se evalúa. Dependiendo de las preguntas y la información que se desee obtener, se evaluará en un momento u otro:

- Antes de comenzar la acción. Haciendo una evaluación de necesidades y una evaluación del diseño, antes de ponerla en marcha.

- Durante la acción. Se puede contestar a diferentes preguntas durante la acción para ir corrigiendo y perfeccionando la actuación sobre la marcha.
- Inmediatamente después de la acción. Se trata de valorar las necesidades, el diseño, el proceso y los resultados de la acción y obtener una formación para una nueva acción.
- Cierta tiempo después de que la acción haya sido llevada a cabo. Se refiere al seguimiento, ya que dependiendo de la acción, puede interesar conocer cuáles son los efectos a largo plazo y su diferencia con los efectos a corto plazo.

2.8 LOS RECURSOS HUMANOS Y SU ORGANIZACIÓN.

2.8.1. Organigrama.



Esquema 2. Organigrama de Aldeas infantiles SOS (elaboración propia)

2.8.2. Perfil, Funciones y Responsabilidades de cada Profesional.

Previo a definir perfil, funciones y responsabilidades de cada uno de los profesionales de la Aldea Infantil SOS, se hace necesario señalar unos principios básicos a los que todo equipo habrá de tender con el fin de conseguir una operatividad educativa de todos los profesionales, de manera que el mismo pueda devenir en un equipo interdisciplinar.

Cabe señalar que la interdisciplinariedad no se construye en un equipo de forma espontánea, sino que precisa de disposición e intención explícita. Por ello en este Proyecto Educativo se recogen aquellos principios cuya puesta en práctica pueden posibilitar la construcción de equipos interdisciplinarios en los centros:

- *Coherencia*: Se refiere a una actuación de forma lógica, en función de los principios educativos que se decidan en el modelo de acción educativa de la Aldea Infantil SOS. Requiere de una actitud analítica y una observación de cada uno de los profesionales tanto individualmente como en grupo se evita actuar al margen de la unidad de criterios del equipo.
- *Cohesión*: La actividad de cada uno de los miembros estará compenetrada con la forma de actuar de los demás. Por encima de las diferentes funciones, el equipo ha de encontrar su cohesión en un hilo conductor común, o sea, en el Proyecto de Centro y el Modelo Educativo que el mismo contiene. La falta de cohesión es destructiva para el trabajo en equipo ya que puede dar lugar a un comportamiento manipulador de los menores atendidos en el centro.
- *Contención*: El equipo tiene que ser capaz de contener y trabajar sus propias dificultades para a la vez ser capaz de contener y ayudar a elaborar los conflictos que presentan los menores.
- *Permeabilidad*: Entre los componentes del equipo tiene que existir un respeto a las funciones y roles que representan los otros miembros; de acuerdo con ello, debe darse una intercomunicación mutua y constante en relación a las vivencias, observaciones, y recursos teóricos que desde cada profesional puedan favorecer el perfeccionamiento educativo de todo el equipo.
- *Ubicación en el tiempo y en el espacio social*: Tanto individual como colectivamente, el equipo de profesionales será un claro exponente de su tiempo; ha de vivirse dentro del equipo una sensibilidad social, de manera que se pueda ubicar de forma constructiva ante el hecho social, superando visiones negativas y pesimistas de la realidad y ofreciendo un sentido positivo de la vida.
- *Mixto*: Que estén representados los dos sexos, de manera que los menores puedan encontrar los dos referentes masculino y femenino necesarios para un óptimo desarrollo de su personalidad. Esto es conveniente para sanear, en algunos casos, la conflictiva relación o

imagen distorsionada que los menores pueden tener de alguno de las dos figuras.

- *Autocrítica*: Supone que el equipo entienda que su actuación es siempre susceptible de mejora y/o cambio, de manera que desde una metodología de evaluación continua, pueda irse revisando el trabajo realizado por todos, sin que esto sea fuente de enfrentamientos.

2.8.2.1. Representante legal

El representante tendrá preferentemente una formación universitaria de diplomado o licenciado en ciencias de la educación o sociales, o excepcionalmente con formación y experiencia acreditada en intervención con menores de un mínimo de tres años.

La función del representante estará enmarcada en dos vertientes:

a) Relaciones con el exterior.

- Coordinarse con aquellas entidades con las que el centro tenga una relación de trabajo (Delegación Provincial de Asuntos Sociales, Servicios Sociales Comunitarios, Policía, Juzgados...).
- Representar a la Aldea Infantil SOS ante la Administración y otras Instituciones de la Comunidad.
- Coordinar la relación entre la Entidad, los Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma y la Asociación Aldeas Infantiles SOS de España.
- Negociar y revisar el Convenio de Colaboración con las Comunidades Autónomas.
- Ofertar las plazas disponibles para acoger a nuevos menores.
- Establecer una comunicación fluida con la Delegación Provincial de Asuntos Sociales que posibilite el gestionar la Aldea Infantil SOS de acuerdo con las líneas de trabajo marcadas por la propia Administración.
- Garantizar el establecimiento de mecanismos de coordinación con aquellas entidades con las que la Aldea Infantil SOS tenga una relación de trabajo (centros educativos, sanitarios, de servicios sociales...).

b) Relaciones a nivel interno (equipo educativo, equipo técnico, personal de servicios).

- Coordinar y supervisar el trabajo del equipo desde una visión de unidad de criterio.
- Velar por la buena organización y gestión de la Aldea Infantil SOS.
- Ser el responsable en la decisión última de la admisión de los menores propuestos siempre que se mantengan los criterios especificados en el convenio con la Dirección Provincial.
- Ser el encargado de que se ejecuten las directrices propuestas por el Servicio de Protección de Menores y de mantener informado a éste de cuantas actuaciones se lleven a cabo con los menores.

Responsabilidades y Tareas Concretas Respecto a las Relaciones a Nivel Interno.

- El representante ostenta la representación de la Entidad.
- Es el superior directo del personal de la Aldea y de las Residencias, y por tanto, es el responsable de:
- Cumplir y hacer cumplir el Reglamento de Régimen Interno de la Entidad.
- Elaborar y hacer cumplir los horarios a desempeñar por el personal.
- Velar por la consecución de los objetivos presupuestos en el Proyecto Educativo.
- Favorecer y dotar de los recursos necesarios para la formación permanente del personal que trabaja en la Aldea y las Residencias, especialmente de los educadores y del Equipo Técnico.
- Demandar al Departamento de Recursos Humanos de nuestra Organización el personal suficiente y adecuado, para atender las necesidades, especialmente en el campo educativo, de los menores acogidos.

a) Respecto a la Asociación Aldeas Infantiles SOS de España:

- Informar de los cambios y situaciones que se producen.
- Establecer cauces de comunicación permanente para favorecer el asesoramiento que se recibe de los diferentes Departamentos especializados en todos los ámbitos de actuación.

- Supervisar la elaboración del Proyecto Educativo y de la Programación Anual.
- Elaborar la crónica de la Aldea y de las Residencias, así como la elaboración de la Memoria Anual.

b) Con relación al Equipo Educativo y Equipo Técnico:

- Dar soporte a los educadores en la tarea diaria a instancias de los mismos.
- Supervisión de la tarea del equipo y revisión periódica, tanto de los aspectos de organización y funcionamiento como de los aspectos educativos.
- Garantizar la unión entre los miembros del equipo evitando que el trabajo sea una suma de trabajos individuales y desconectados.
- Cuidar que el equipo se mantenga fiel a los objetivos que el mismo se ha propuesto conseguir y a la organización que se ha planificado para este fin.
- Participar en los documentos que elabore el equipo para sistematizar la acción educativa (Proyecto Educativo de Centro, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Currículum Educativo, Programación Anual, Memoria Anual, Protocolo de observación, PEI, Informe de seguimiento educativo semestral e Informe propuesta) y legitimarlos.
- Apoyar al Equipo Educativo en el trabajo de seguimiento del PEI de cada menor.
- Animar técnicamente al equipo buscando cuando sea necesario asesoramiento especializado.
- Velar por la buena marcha general de aquello que es decidido por el conjunto de los miembros del equipo.
- Promover la transparencia profesional en el trabajo diario de todos los profesionales.
- Asegurar que las programaciones se cumplan evitando la improvisación y la rutina.
- Posibilitar una tarea de formación y reciclaje de todo el personal del centro, motivando a los miembros del equipo para que progresen.
- Propiciar estrategias de trabajo que posibiliten la actuación coordinada entre el equipo técnico y el equipo educativo, de

manera que ambas intervenciones resulten complementarias y tiendan a la consecución de los objetivos a alcanzar para conseguir el bienestar del menor.

c) Con relación al resto de personal de la Aldea Infantil SOS:

- Velar porque el personal desarrolle sus funciones de forma que favorezca la acción educativa de la Aldea Infantil SOS.

d) Con relación a la gestión del centro:

- Gestionar los de recursos humanos, materiales y económicos, que para el perfecto funcionamiento del centro, le son asignados por la Asociación Aldea Infantiles SOS de España. Para llevar a cabo este cometido, elaborará el presupuesto anual y velará por su cumplimiento.
- Gestionar la contraprestación económica asignada para los menores acogidos por parte de la Comunidad Autónoma correspondiente, según Convenio de Colaboración entre ambas Entidades, así como de los demás recursos económicos, que para el perfecto funcionamiento de la Aldea, le son asignados por la Asociación Aldeas Infantiles SOS de España.
- Velar por la transparencia en la gestión total del centro.

2.8.2.2. Director

Es necesario que en cada centro (residencia, casa, centro específico, centro de acogida inmediata....) haya un director por razones legales, ya que es el máximo responsable de la guarda de los menores. El cual debe cumplir con dos funciones específicas e imprescindibles:

- Asumir la guarda de los menores acogidos en el centro y asegurar que se ejerce en las mejores condiciones de acuerdo a la normativa vigente y los intereses de los menores.
- Asumir la responsabilidad última del proceso educativo de los menores.

2.8.2.3. Subdirector.

Al igual que el director, el subdirector tendrá preferentemente una formación universitaria de diplomado o licenciado en ciencias de la educación o sociales, o excepcionalmente con formación y experiencia acreditada en intervención con menores de un mínimo de tres años.

Sus funciones serán aquellas propias de la dirección del centro que comparta o asuma por delegación del director.

2.8.2.4. Educadores.

A continuación se señalan el perfil y las funciones que el educador tiene que desempeñar obligatoriamente en cualquiera de los recursos residenciales (residencia, casa, centro de acogida inmediata...) existentes en nuestra Comunidad Autónoma.

El perfil del educador atenderá a que sea diplomado en ciencias sociales o de la educación y preferentemente ostente la titulación de educador social, o excepcionalmente con formación y experiencia acreditada de educador en intervención educativa con menores de un mínimo de tres años.

Las funciones de los educadores vienen referidas con relación a la Aldea Infantil SOS, los menores y al equipo educativo.

a) Con relación a la Aldea Infantil SOS:

- Participar en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro, en el Reglamento de Organización y Funcionamiento, el Currículum Educativo, la Programación Anual y en la Memoria Anual.
- Cumplir toda la normativa de la Aldea Infantil SOS de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de Organización y Funcionamiento.
- Participar en las reuniones que fuera convocado.
- Asumir la autoridad y responsabilidad en el ámbito de sus competencias.
- Tomar las decisiones urgentes necesarias en ausencia de los responsables superiores más directos siempre que la urgencia de las mismas afecten al interés superior del menor.

b) Con relación a los menores:

- Elaborar el Proyecto Educativo individual de cada menor en coordinación con el equipo técnico.
- Informar del funcionamiento del centro a los menores.
- Desarrollar su trabajo educativo a través de la convivencia diaria, realizando tareas relativas al cuidado físico y emocional desde una perspectiva normalizadora e integradora que incluya no sólo el trabajo en el contexto de la Aldea Infantil SOS, sino también las salidas a actividades y recursos de la comunidad.

- Conocer las necesidades o demandas de cada menor que se le asigne en orden a establecer los objetivos o prioridades a trabajar en su proyecto educativo.
- Realizar el acompañamiento del menor a su ingreso, observando y registrando sus conductas y actitudes y favoreciendo su proceso de integración al centro.
- Realizar los informes educativos que se requieran cuando así lo determine y/o soliciten desde el equipo técnico de la Aldea Infantil y del Servicio de Protección de menores.
- Realizar el seguimiento del menor a lo largo de su estancia en el centro, mediante los instrumentos y técnicas que se elaboren con tal finalidad (protocolos de observación, PEI, informes de seguimiento educativos...).
- Hacer participar al menor en su proceso educativo, motivándolo y estableciendo los medios oportunos para crear un clima de confianza y comunicación que favorezca la interacción entre educador y menor.
- Desarrollar los objetivos educativos, implicándose con el menor, en la vida cotidiana del centro.
- Realizar el seguimiento escolar/laboral del menor con regularidad.
- Preparar el proceso de la salida del centro por parte del menor de acuerdo con los objetivos y estrategias que se planteen con el mismo según sea para: la emancipación, el acogimiento familiar, la adopción, el traslado de centro, el retorno a la familia...

c) Con relación al equipo educativo.

- Mantener las reuniones que se determinen en el Proyecto Educativo de Centro y Programación Anual de cara a realizar la coordinación de actividades y el seguimiento educativo de los menores.
- Poner en marcha todos aquellos programas (Educación para la salud, orientación-formación socio-laboral, técnicas de estudio...) que se determinen en la Programación Anual y que responden a las necesidades y problemáticas que presentan los menores.
- Programar y realizar todas aquellas actividades socioculturales, lúdicas y/o tiempo libre que de forma anual se determinen.

Además, las funciones de los educadores vienen referidas según la tipología de educador que distingue Aldeas Infantiles: Educador Responsable de Hogar, Educador Suplente y Educadores de apoyo.

Los educadores responsables de hogar, gestionan el mismo de forma que se favorezca el desarrollo integral de cada uno de los menores que lo componen, proporcionándoles una atención personalizada en un "ambiente de hogar" lo más normalizado posible e interviniendo en la elaboración y aplicación del Programa de Desarrollo Individual (PDI) para cada menor de su hogar.

Es el responsable directo del mantenimiento y desarrollo armónico de las normas de convivencia e higiene dentro del hogar y de ir creando en los menores hábitos necesarios para el cumplimiento de dichas normas.

Administra el presupuesto que le es asignado mensualmente, repartiéndolo entre los siguientes conceptos:

- Manutención.
- Vestuario.
- Material didáctico.
- Actividades Extraescolares y de Tiempo Libre.
- Cuidado del hogar, etc.

Como persona que convive con el menor, estará informada de la situación administrativa del mismo y demás aspectos legales, así como de cuantos cambios se produzcan en los mismos, teniendo como función prioritaria facilitar con sus actuaciones la consecución de la alternativa de futuro propuesta para el menor.

Informa periódicamente de la situación del menor al Director y miembros del Equipo Técnico, de su evolución o cambios concretos que puedan ser sintomáticos de una problemática con el fin de recibir la ayuda que permanentemente le brinda el Equipo Técnico y el Director para el desarrollo de su labor.

Los educadores Suplentes de Hogar, sustituye al educador responsable del hogar en sus días libres y otras ausencias, ejerciendo las funciones de está aplicando los mismos criterios de actuación en el desarrollo de su labor con los menores.

El educador de apoyo por su parte tiene las siguientes funciones:

- Elaboración del Proyecto de Hogar y de los Programas de Desarrollo Individuales, junto con los otros educadores y contando con el asesoramiento del Equipo Técnico y la participación de los menores.
- Elaboración de los informes de seguimiento de los menores para los Servicios de Protección de Menores de la Junta de Andalucía junto con el Equipo Técnico, haciendo partícipe a la Unidad Educativa de los mismos.

- Organización del calendario de reuniones con los Equipos Educativos en los que intervenga, así como con los Equipos Técnicos y con el Director.
- Apoyar a la responsable de hogar, si ésta lo solicita, en la confección del libro de contabilidad de gastos del hogar.
- Participación en el seguimiento del área escolar junto con las educadoras y el asesoramiento de la pedagoga.
- Coordinar, junto al resto del equipo y con el trabajador social, las relaciones con los Servicios Sociales y las familias biológicas de los menores.
- Colaborar, junto con los restantes miembros del equipo educativo, en la orientación laboral de los adolescentes y jóvenes.
- Propiciar relaciones positivas de menores con adultos e iguales dentro y fuera de la Aldea SOS.
- Intervenir en crisis familiares apoyando a los restantes miembros del equipo educativo.
- Colaboración activa dentro de los hogares a nivel de apoyo escolar, revisiones y tratamientos médicos, tareas domésticas, compras,...
- Promover en los menores valores éticos y morales, así como el aprendizaje de las pautas de conducta, adquisición de hábitos y cambios de actitudes mediante la motivación, la relación interpersonal y el ejemplo.
- Participación, conjuntamente con los educadores del hogar, de acontecimientos especiales de los mismos, así como de fiestas generales de la Aldea.
- Planificación, junto al resto del equipo, de lo concerniente al ocio y tiempo libre de los menores.
- Desarrollar, junto al Equipo Técnico, programas psicopedagógicos, de ocio y tiempo libre, etc., que se consideren necesarios.

2.8.2.5. Equipo Técnico.

El Equipo Técnico tendrá como objetivo general dar apoyo pedagógico, psicológico y social a los Directores, a los Hogares y Residencias Juveniles SOS que acogen a los niños y jóvenes. Teniendo en cuenta las propias características de cada Aldea y de los niños que la integran, y dirigiendo todas

sus acciones de intervención hacia la adaptación y normalización de los niños y jóvenes en un ambiente familiar lo más similar posible al de cualquier otro, y de esta manera implementar un proceso de desarrollo madurativo que les capacite para afrontar a medio y largo plazo una integración social en las mejores condiciones posibles.

El Equipo está constituido por un Pedagogo, dos Trabajadores Sociales y dos Psicólogos.

Dicho Equipo depende jerárquicamente del Director de la Aldea y Residencia, siguiendo las directrices generales que marca el Departamento de recursos humanos de la Organización. Asimismo el Equipo se coordina con los recursos externos: otros psicólogos especializados, psiquiatras, profesores de apoyo, escuelas, centros de formación, etc.

La actuación del Equipo Técnico como equipo multidisciplinar de apoyo, se realizará en dos niveles:

a) Nivel Interno.

1. Nivel Preventivo.

- Nivel Informativo: favorecer un mejor conocimiento del menor en la Unidad Educativa, ámbito escolar, familiar, etc.
- Nivel Educativo: proporcionar a los educadores los medios y recursos necesarios para un desarrollo integral de sus funciones educativas.
- Nivel de Asesoramiento: orientar a todas las personas que intervienen educativamente con el menor, ante las distintas situaciones por las que pasa dentro de su proceso evolutivo.

2. Nivel de Diagnóstico.

Se incluyen las acciones de colaboración con los Equipos y Unidades en la detección y diagnóstico de necesidades, problemas, valoración multidisciplinar del menor y aquellas situaciones perturbadoras que pudieran ser origen de conflictos o problemas.

3. Nivel de Intervención-Tratamiento.

Este nivel se relaciona con las acciones que se realizan para colaborar en el diseño y abordaje de situaciones conflictivas, apoyando las decisiones y actuaciones de los Equipos Educativos y Unidades, cuando se considere necesaria o útil la presencia del Equipo Técnico o de alguno de los técnicos que lo conforman como refuerzo de las intervenciones o bien colaborando en la regulación de conflictos.

4. Nivel de Evaluación y Seguimiento.

- Velar por la consecución de los objetivos planteados en el nivel anterior de intervención.
- Participar en la evaluación y seguimiento de la consecución de objetivos a nivel del niño y joven (PEI), a nivel hogar (Proyecto de Hogar o Programación Anual) y de Aldea y Residencia (PEC).
- Velar por la calidad de las intervenciones realizadas.

b) Nivel Externo.

Se incluyen en este nivel las acciones y relaciones con las distintas administraciones, programas y demás organismos que incidan directa o indirectamente en la vida la Aldea Infantil y/o Residencia Juvenil SOS.

Las acciones del Equipo Técnico tenderán a ser indirectas respecto al menor, directas en el entrenamiento y/o asesoramiento de las Unidades Educativas, Educadores de Residencias y Director, y de mediación respecto de los recursos y profesionales externos.

Sus acciones o actividades son:

1. Previa llegada del Menor.

- Recepción de la documentación existente de su trayectoria, para realizar una valoración previa a su ingreso.
- Asesoramiento sobre la conveniencia o no, de la admisión del menor en función de poder dar respuesta a las necesidades planteadas por el mismo.
- Informar a la Unidad Educativa y/o Equipo Educativo de Residencia sobre cuantas cuestiones puedan ayudarle a conocer al menor y facilitarle la acogida, así como proporcionarle las orientaciones que se consideren facilitadoras de su labor educativa.
- Colaborar en el diseño y realización del "protocolo de acogida" del menor.

2. Al ingreso del Menor.

- Planificar y registrar la trayectoria del menor desde su ingreso en la Aldea Infantil y Residencia Infantil SOS, en las diferentes áreas que inciden en su desarrollo integral.
- Evaluar la situación actual (desajustes y/o potencialidades) del menor en las diferentes áreas de intervención.
- Asesorar y supervisar la elaboración del Proyecto Educativo Individual y Proyecto de Hogar correspondiente.
- Planificación de la intervención:
 - Objetivos a conseguir.
 - Temporalización.

- Utilización de recursos y procedimientos.
- Criterios de evaluación.
- Evaluar resultados obtenidos.

3. Respeto de la Organización Interna.

- Elaboración de los instrumentos generales de planificación, ejecución y evaluación de la acción educativa como son el Proyecto Educativo de Centro, Reglamento de Organización y Funcionamiento de Centro, Programación/ Plan, Evaluación y Memoria anual.
- Coordinación del trabajo con los distintos recursos externos: sociales, escolares, médicos, laborales, terapéuticos, etc.
- Promover la cooperación entre los educadores y los centros escolares en la formación de los menores.
- Coordinar y orientar los apoyos extraescolares que los niños y jóvenes reciben en la Aldea Infantil y Residencia Juvenil SOS con el profesor de apoyo y el personal educativo.
- Coordinación con los programas del CPS (Programa de Atención a Familias, de Intervención Social e Inserción laboral).

4. En relación con los Servicios Sociales.

- Participar en las reuniones convocadas por los Servicios Sociales para información o revisión de casos.
- Elaborar los diferentes documentos: informes, comunicaciones, permisos, etc., que se consideren oportunos o hayan sido solicitados para confirmar, modificar o anular alguna situación del menor.

Dentro del equipo técnico aparece la figura del Trabajador Social, como técnico del área social tendrá como objetivo integrar familiar y socialmente a los menores con medidas de protección que son confiados a la Organización, de forma eficaz y positiva, impulsando su autonomía y emancipación en igualdad de derechos y obligaciones que el resto de niños y jóvenes de la sociedad en la que viven.

Sus objetivos y/o acciones son:

- Participar en la evaluación de los aspectos relacionados con la familia.
- Elaborar, desarrollar, participar y evaluar el proyecto de intervención con el menor.
- Ayudar a la familia biológica a hacer un uso constructivo de la Aldea Infantil y Residencia Juvenil SOS desde su ingreso hasta el retorno familiar o emancipación del joven.
- Orientar a las familias biológicas en situaciones de crisis en coordinación con la administración.
- Organizar y gestionar los recursos necesarios para apoyar a las familias biológicas en su relación con los menores.
- Solicitar propuesta de cambio de medida de protección de los menores.

- Contribuir a la toma de decisiones que afectan al menor y la familia biológica, aportando sus conocimientos y perspectiva en coordinación con la administración.
- Coordinarse con las diferentes Instituciones Públicas y Privadas implicadas en el proceso de intervención familiar.
- Facilitar el proceso de retorno del menor en coordinación con la administración.
- Trasmitir la información solicitada a la Administración Pública mediante la documentación correspondiente.
- Colaborar para que los menores identifiquen y acepten su realidad familiar, así como los motivos que provocaron su ingreso y estancia en Aldeas Infantiles y Residencias Juveniles SOS.
- Realizar el seguimiento de la relación que los menores mantienen tanto con los miembros de su familia biológica como con aquellas personas ajenas a la misma, pero de importancia para su desarrollo socio-afectivo.
- Reforzar el establecimiento de vínculos positivos entre los menores y los miembros de su familia biológica con el fin de conseguir la estabilidad emocional de los mismos.
- Informar a las Unidades Educativas y Equipo Educativo de Residencia sobre el ámbito socio-familiar del menor y orientar las actuaciones derivadas de esa información.
- Recabar toda la información posible sobre la historia socio-familiar del menor, a través de los Servicios Sociales y de los propios contactos con la familia biológica y/o extensa, que garantice un adecuado programa de intervención social y familiar.
- Establecer relaciones positivas entre las familias biológicas de los menores y las Unidades Educativas y Equipo Educativo de Residencias que favorezcan la estabilidad emocional y personal de los menores.
- Ayudar al menor a la elaboración positiva de su propia historia personal y familiar.
- Mantener una efectiva coordinación con el Director, Unidades Educativas, Equipos Educativos, Educadores de Residencia y con todo el personal que directa o indirectamente interviene en el proceso educativo del menor.
- Facilitar la relación y coordinación con los Servicios Sociales y otras Instituciones.
- Participar en la elaboración de los Proyectos de Hogar y P E I
- Garantizar que todos los menores tengan la documentación personal y sanitaria.
- Colaborar con los Programas de Atención a Familias.
- Conocer los recursos sociales que existen en el municipio y la comunidad autónoma.

Otro de los componentes del equipo será el Psicólogo, que tendrá como objetivo el procurar desde su competencia profesional el desarrollo de los menores para que consigan una adecuada integración familiar y social.

Teniendo en cuenta que este proceso estará orientado: en primer lugar por el desarrollo de las potencialidades y recursos que presentan los niños y jóvenes de la Aldea Infantil y Residencia Juvenil SOS, y en segundo lugar desde el asesoramiento a sus figuras de referencia para que comprendan su realidad emocional y así ayudarles a interactuar de forma que sus necesidades emocionales y de relación queden cubiertas.

Sus objetivos y/o acciones son:

- Coordinarse con los profesionales de las diferentes Instituciones públicas y privadas que estén implicados en el proceso educativo de los menores.
- Transmitir la información solicitada a la Administración Pública mediante la documentación correspondiente.
- Transmitir a las Unidades Educativas y Residencia Juvenil SOS la información que se recoge al ingreso del menor del área psicológica.
- Evaluar, diagnosticar y valorar los aspectos de personalidad, inteligencia y aptitudes de los niños y jóvenes.
- Detectar las necesidades formativas necesarias en relación al área psicológica para facilitar la labor del personal educativo.
- Mantener una efectiva coordinación con el Director, Unidades Educativas, Equipos Educativos, Educadores de Residencias y con todo el personal que directa o indirectamente interviene en el proceso educativo del menor.
- Asesorar, desde su perspectiva profesional, en la realización de los instrumentos generales e individuales de planificación, ejecución y evaluación de la acción educativa.
- Realizar las intervenciones necesarias para desarrollar un trabajo desde el área psicológica a nivel de prevención primaria y secundaria sobre los comportamientos de riesgo o trastornos emocionales que puede presentar un menor.

El último componente específico del equipo, será el pedagogo, su objetivo principal es procurar, desde su competencia profesional, la integración familiar y social, así como el desarrollo formativo, de los niños y jóvenes de la Aldea Infantil y Residencia Juvenil SOS en la que desarrolla su labor, de forma eficaz y positiva, contribuyendo al desarrollo de su autonomía y emancipación en igualdad de derechos y obligaciones que el resto de niños y jóvenes de la sociedad en la que viven.

Sus objetivos y/o acciones son:

- Facilitar la normalización de los menores acogidos, propiciando la relación con el entorno mediante la utilización de los recursos que ofrece.
- Procurar la integración escolar de los menores, asegurando los apoyos necesarios para una adecuada evolución de los aprendizajes, realizando un seguimiento personalizado de

todos los procesos de enseñanza aprendizaje, así como de las necesidades educativas individuales.

- Coordinarse con las diferentes Instituciones Públicas y Privadas implicadas en el proceso educativo de los menores.
- Transmitir la información solicitada a la Administración Pública mediante la documentación correspondiente.
- Dar respuesta a las necesidades educativas que cada menor requiera, partiendo de sus características individuales, para conseguir de esta forma favorecer su autonomía y responsabilidad.
- Dotar a las Unidades Educativas de cuanta información escolar, académica y educativa en general dispongamos de cada menor y sea facilitadora y orientadora de su labor.
- Participar en los diagnósticos, programas, intervenciones y seguimientos de los Proyectos Educativos Individuales de cada menor y en los Proyectos de Hogar.
- Orientar, motivar e implicar a todo el personal educativo de la Aldea y Residencia Juvenil SOS en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, ofreciendo posibilidades de formación en métodos, estrategias y contenidos que faciliten su labor mediadora en dicho proceso.
- Mantener una efectiva coordinación con el Director, Unidades Educativas, Equipos Educativos, Educadores de Residencia y con todo el personal que directa o indirectamente interviene en el proceso educativo del menor.

En cuanto al resto de personal con el que cuente un centro en función de las necesidades del mismo, realizarán las funciones encomendadas según su categoría profesional. En todo caso se garantizará que los servicios a los que se refiere este ámbito laboral estén cubiertos para garantizar el necesario cuidado de los menores.

2.9. COORDINACIÓN FUNCIONAL INTERNA.

2.9.1. Reuniones

Dentro de estas reuniones de equipo deberá existir un espacio que posibilite la coordinación entre las distintas tareas a realizar por los educadores.

Reuniones del Equipo Técnico.

Los profesionales que componen el equipo técnico se reunirán semanalmente para coordinar su trabajo de manera interdisciplinar.

Reuniones del Equipo Técnico y Equipo Educativo.

Quincenalmente ambos Equipos organizarán espacios concretos de reunión donde puedan aportar la perspectiva de trabajo con cada menor desde su rol profesional.

Reuniones del Personal de Servicios.

Éste se reunirá con la dirección del centro, periódicamente y con carácter obligatorio, al objeto de coordinar y planificar el trabajo a realizar. Dado que dicho personal está en relación directa con los menores, su trabajo deberá ir en la misma línea que la marcada por el Equipo Educativo. Ello conlleva necesariamente una coordinación estrecha del Equipo Educativo con dicho personal.

Logopeda y profesores de Apoyo.

Al objeto de coordinar y planificar el trabajo a realizar (reeducción del lenguaje, refuerzo de las áreas instrumentales, apoyo en distintas áreas... con los menores que así lo necesiten), semanalmente estos profesionales se reúnen con la Pedagoga del Centro.

Reuniones con los distintos Dispositivos Internos de Aldeas Infantiles SOS.

Reuniones de Coordinación: Quincenalmente los directores de los distintos dispositivos (Aldea, Servicio de Información y Asesoramiento y Escuela de Formación), se reúnen para planificar y coordinar las distintas actuaciones conjuntas.

Libro Diario.

Después de cada turno de trabajo, los profesionales del mismo deberán plasmar por escrito lo que ha sucedido en el centro en su jornada laboral (actuación de los menores, incidencias producidas, estrategias adoptadas,...) con el fin de que los educadores que se incorporen puedan disponer de dicha información y de esta manera quede cohesionada y coordinada la tarea educativa. Así mismo, este registro diario permitirá al equipo poder realizar un análisis retroactivo o reflexión de algunas de las intervenciones educativas.

Solape entre turnos.

Con la finalidad de que la información que se traspase al turno siguiente sea más completa y permita un cambio de impresiones con los profesionales que se incorporan, existirá un espacio de tiempo suficiente (que se estima aproximadamente en unos 30 minutos) donde coincidan ambos turnos.

La información que se traspase en este solape de turnos siempre es complementaria a la escrita en el libro diario.

Calendario Semanal de Distribución entre Turnos.

El director del centro elaborará anualmente la distribución de turnos, que deberán estar en función de las necesidades de los menores y los cuales habrá que justificar en el proyecto educativo del centro. Este calendario contemplará que en todos los turnos haya al menos un referente estable del centro. En

cualquier caso, los centros deberán estar cubiertos por el personal educativo las 24 horas del día y los 365 días del año.

La atención educativa deberá garantizar que los menores puedan salir del centro con alguno de los educadores, para realizar actividades de ocio, deporte, culturales...Este criterio deberá respetarse igualmente durante los fines de semana y periodos vacacionales.

El director del centro deberá tener un horario que posibilite el contacto con los menores, el equipo educativo, el equipo técnico y el personal en general.

Horario.

El horario de los menores es un instrumento clave de la organización del centro, ya que el mismo aporta orden y ayuda a la estructuración de la actividad cotidiana. Esto es especialmente importante dado que muchos de los menores que se atienden en los centros carecen de los mínimos elementos estructurales.

El horario estará pensado en función de los menores. Cuando el centro atienda a menores de distintas edades podrá haber dos o tres horarios diferentes. Respetará las necesidades biológicas de los niños, fundamentalmente las que hacen referencia a alimentación, higiene y reposo, atenderá las necesidades formativo-escolares, y si procede, establecerá tiempos de estudio, repaso, refuerzo, estimulación psicomotriz... También atenderá las necesidades lúdicas, el niño ha de poder jugar y el adolescente relacionarse.

2.9.2. Formación permanente.

Dada la especificidad de las funciones que desempeñan los diferentes profesionales que trabajan en la atención educativa de los menores acogidos en los recursos residenciales, es básica y fundamental una formación continuada que responda a las diferentes áreas de trabajo, tipologías de centros, así como a la necesidad de utilizar diversas técnicas e instrumentos de planificación e intervención educativa.

Todo el personal que trabaja en Aldeas Infantiles SOS e interviene en la labor educativa de los menores, debe actualizar sus conocimientos sobre la infancia, reflexionar sobre los cambios que se producen y saber adaptar los nuevos conocimientos a su trabajo diario para dar una mejor respuesta a las demandas que la sociedad está planteando.

Es por ello que además de la formación previa exigida se establecen cauces de formación permanente para todo el personal.

Formación de educadores:

- *Inicial:* Antes de pasar a desarrollar su labor educativa con los menores acogidos de forma autónoma como responsables de uno de los hogares,

realizan un periodo de prácticas que es variable en función de la capacidad, preparación y adaptación al trabajo, y que tiene como objetivo el proporcionar las destrezas, técnicas y procedimientos que se requieren para realizar el trabajo educativo, así como generar la "conciencia profesional" necesaria para llevar a cabo su labor de forma eficaz.

- *Asesoramiento permanente del Equipo Técnico:* Con el objetivo de ofrecer el apoyo psicopedagógico y social que ayude a dar respuesta a las necesidades planteadas en la convivencia con los menores para llevar a cabo de la forma más eficaz posible el programa de Desarrollo Individual previamente diseñado.
- *Reuniones formativas:* Se llevan a cabo en el Centro semanalmente, participa todo el personal y son organizadas por el Equipo Técnico, que planificará las actividades en función de las necesidades detectadas a nivel de Centro con el objetivo de actualizar los conocimientos sobre la infancia tanto a nivel legislativo, educativo, etc.
- *Cursos de Formación:* Se llevan a cabo una vez al año en la Escuela de Formación, participan todos los educadores de las distintas Aldeas Infantiles SOS de España y las organiza el Departamento de RRHH Área de Formación de la Organización en Madrid y a los que se invitan expertos en infancia ajenos a la Organización, teniendo como objetivo la formación y profesionalización de los educadores.

Formación del Equipo Técnico:

- Recibe asesoramiento permanente del Departamento de RRHH y del Departamento de Infancia y Juventud que la Organización tiene en Madrid.
- Encuentros de profesionales: Organizados por el Departamento de RRHH y que cuenta además con expertos ajenos a la Organización. El objetivo de estos encuentros es actualizar los conocimientos de los profesionales de las diferentes Aldeas Infantiles SOS e intercambiar experiencias que redunden en beneficio de la labor diaria como asesores del personal educativo.

Formación del Director:

- Al igual que el Equipo Técnico recibe asesoramiento de los Departamentos citados.
- Encuentros de Directores, se realizan cuatrimestralmente, interviniendo todos los Directores de las Aldeas Infantiles SOS en España y tienen como objetivo la revisión de objetivos generales y la planificación, así como el actualizar y buscar las bases de homogeneización de actuaciones.

Escuela de Formación para Mediadores Sociales:

- A nivel estatal Aldeas Infantiles SOS de España, cuenta con este recurso ubicado en Granada desde octubre del año 1996.
- El diseño del Plan de Formación es elaborado conjuntamente por los Departamentos de RRHH y de la Escuela de Formación, siguiendo las indicaciones de los diferentes colectivos SOS (Departamentos, Directores, Equipos Técnicos, Educadores,...).
- Tiene una doble proyección:
 - a) *Interna:* Para la formación inicial de los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS de España y su posterior reciclaje.
 - b) *Externa:* Recurso ofrecido a otras Instituciones vinculadas al campo de la Infancia y Juventud.

Academia Internacional de Formación "Herman Gmeiner":

- Como Asociación internacional Aldeas Infantiles SOS ha hecho y hace un importante esfuerzo para actualizar su formación, y para ello se funda en 1982 en Innsbruck la Academia Hermann Gmeiner, con el propósito de apoyar e intensificar la labor mundial. Su objetivo es prestar servicio a los encuentros internacionales, fungiendo como punto de reunión, como fuente de información documental y de apoyo y como punto de intercambio de las diferentes experiencias en la aplicación de la pedagogía SOS en los diferentes países.

2.10 COORDINACIÓN FUNCIONAL EXTERNAS.

2.10.1. Con la Delegación Provincial.

A la entidad pública, en el ejercicio de la tutela y/o guarda sobre el menor, le corresponde la toma de aquellas decisiones que afectan de forma más significativa el curso de su desarrollo (régimen de relaciones familiares, traslado de centro, acogimiento familiar, reinserción, etc.). Sin embargo, se debe tener en cuenta que en el entorno de convivencia de los diferentes recursos residenciales es donde se ponen de manifiesto los signos o claves más relevantes para determinar las necesidades del niño. Se hace imprescindible que los mecanismos de coordinación entre el recurso residencial que acoge al menor y el Servicio de Protección de Menores correspondiente, sean los óptimos posibles para garantizar que la toma de decisiones sobre cada caso esté debidamente fundamentada.

La coordinación entre el Servicio de Protección de Menores y los recursos residenciales se establecerá en torno a los conceptos de supervisión, seguimiento, evaluación de casos y gestión.

La supervisión debe garantizar que las características y oferta educativa de los recursos residenciales no sólo se ajusten a lo dispuesto en la normativa específica (Orden de 29 de Febrero de 1.996), sino que ofrezcan realmente un marco de convivencia normalizado a los niños y una atención educativa adecuada a las características y necesidades de cada menor.

En este nivel se incluyen:

- Supervisión de la planificación educativa y del funcionamiento general del centro. Los documentos de planificación general (Proyecto Educativo de Centro, Reglamento de Organización Interna, Currículum Educativo, Programación Anual, Memoria Anual) serán elaborados y evaluados por la dirección y el equipo educativo del centro y aprobados por la Entidad Pública competente.
- Documentos como el Proyecto Educativo de Centro y el Reglamento de Organización y Funcionamiento de centro, por ser los principios rectores básicos, serán revisados, en los plazos que los propios documentos fijen y en casos tales como cambio de tipología de centro, modificaciones de la población a atender, cambio en los recursos humanos o materiales, o inadecuación manifiesta a los objetivos propuestos.
- El seguimiento y evaluación de casos. Se concibe el seguimiento como un derecho que tiene el menor, como individuo en constante crecimiento, a que su situación sea revisada con una periodicidad capaz de garantizar la búsqueda permanente de respuestas a su problemática personal y familiar.

El seguimiento, visto desde esta óptica, ha de basarse en una evaluación continua del caso, y se estructurará en torno al plan de intervención con el menor y la familia, cuya elaboración es responsabilidad del equipo de profesionales del Servicio de Protección de Menores asignando a cada caso.

Los mecanismos de coordinación que deberán establecerse entre el Servicio de Protección de Menores y la Aldea Infantil, se instrumentalizarán a través de informes y reuniones periódicas.

Información documental.

- a) Información documental enviada al centro residencial desde el Servicio de Protección de Menores.

- *Previo al ingreso del menor.*

Se deberá coordinar las reuniones con el Servicio de Protección de Menores pertinente, para poner en común el caso, acompañado de la siguiente documentación: información socio-familiar, psicológica, escolar, de salud...

- *Al ingreso del menor.*

Desde el Servicio de Protección de menores se proporciona a la Aldea Infantil SOS la documentación establecida en el Decreto 355/2003.

En aquellos casos en que se produce el ingreso por situación de urgencia se recabará cuanto antes toda la información necesaria que dé a conocer la realidad del menor.

Durante la estancia del menor en la Aldea Infantil SOS.

El Servicio de Protección de Menores informará por escrito puntualmente de todos los cambios en la adopción de medidas con respecto al menor, así como de todas las actuaciones que lleve a cabo, con la familia y otras instancias, que repercutan directamente en la atención al menor. Así mismo enviará al centro las autorizaciones y permisos que procedan.

b) Información documental enviada al Servicio de Protección de Menores desde la Aldea Infantil SOS.

- Comunicación de alta/baja al ingreso/salida del menor de la Aldea Infantil SOS.
- Proyecto Educativo Individualizado.
- Informes de seguimiento educativo.
- Informes propuestas.
- Partes de incidencias, solicitud de documentación, solicitud de permisos de salida...

Reuniones periódicas de seguimiento y evaluación de casos.

Se deberá establecer un calendario de reuniones periódicas de coordinación entre el Servicio de Protección de Menores y la Aldea Infantil SOS, donde asistirán:

- Los técnicos de referencia del caso en el Servicio de Protección de Menores.
- El Equipo Educativo y el director de la Aldea Infantil SOS.
- Los profesionales del Equipo Técnico de la Aldea Infantil SOS que estén interviniendo en el caso.

La gestión, en lo que respecta a la coordinación entre los recursos residenciales y el Servicio de Protección de Menores, comprende aquellos procedimientos administrativos, ya sean de carácter económico (control de nóminas, memorias justificativas de gastos extraordinarios, etc.) ya de carácter general (autorizaciones de salida, certificaciones, etc.), en los que es necesaria la intervención del Servicio de Protección de Menores correspondiente para su tramitación o resolución. En general, será la dirección del centro quien,

mediante comunicación escrita o a través de reuniones periódicas con los responsables del Servicio, asumirá la responsabilidad en este capítulo.

2.10.2. Con otras Instituciones.

Los recursos residenciales forman parte de una comunidad donde conviven una amplia gama de recursos sociales, educativos, sanitarios, culturales, deportivos. Para el mejor aprovechamiento de las potencialidades que ofrecen cada uno de estos recursos es necesario planificar de forma precisa y concreta los mecanismos de coordinación establecidos (reuniones, visitas...) así como la temporalización (semanal, quincenal, mensual...).

La atención educativa integral del menor implica contemplar la influencia que de forma directa o indirecta tiene el medio inmediato en el trabajo que se desarrolla en los recursos residenciales.

Con los distintos centros escolares, así como los Servicios Sociales Comunitarios, se mantendrán distintas reuniones de coordinación, en función de las actuaciones conjuntas a realizar.

**CAPITULO
ACCION
TUTORIAL**

3.

CAPITULO 3. ACCION TUTORIAL

3.1. INTRODUCCION

Teniendo siempre en nuestro punto de mira la educación y los sujetos centrales de nuestro trabajo que son los recibidores de dicha educación, tenemos que pensar cuál es el puente que une estas dos bases de nuestra disciplina. Consideramos que la educación llega a manos de los educandos a través de una metodología que denominamos acción tutorial. Esta metodología es a su vez eficaz y atractiva para el sujeto receptor de la educación, ya que se encuentran directamente implicados en su propia realidad educativa, y no son un mero sujeto de absorción de información.

Expuesta la introducción, continua el segundo punto, en el que se resalta el concepto de acción tutorial, se arroja algo de luz en la conceptualización, se revisa algunos de los conceptos que ya existían y se analizan, para contextualizar el concepto, ya que cuando se habla de acción tutorial es amplia la bibliografía que existe sobre el tema en la educación formal y en el ámbito educativo escolar, pero no es así cuando hablamos de acción tutorial en el campo de la educación no formal, que es la que nos ocupa. Resaltamos cuáles son las características que deben primar en esta acción tutorial llevada a cabo en el campo de la educación no formal, también nombramos los puntos fuertes en los que se centrarán los agentes educativos para desarrollar los objetivos y estrategias. El concepto que se propone está cimentado en cuatro principios que se desarrollan a continuación.

3.2. CONCEPTUALIZACION DE ACCION TUTORIAL

3.2.1. Definición.

Como concepto de acción tutorial encontramos acepciones, pero todas se basan en el ámbito de la educación formal, por eso son muchos los casos en los que encontramos de la mano el concepto de acción tutorial y orientación.

Según Expósito en su manual sobre la acción tutorial en la educación actual, tenemos que tener en cuenta que la acción tutorial es una construcción humana, que evoluciona en positivo y negativo según se mueve la sociedad en la que se encuentra, *“La propia conceptualización de la AT, es fruto de una condiciones sociales y culturales que temporalmente han determinado la propia concepción de la educación. Es decir, igual que ha variado el concepto y contenidos de la educación y el rol del docente, ha variado el de la AT.”* (Expósito 2014, p. 27).

Así encontramos esta delimitación conceptual:

El Sistema Educativo actual viene caracterizado por una variedad de opciones a las que el sujeto se ve sometido a lo largo de su escolaridad y más aún en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Se considera imprescindible que el sujeto reciba la orientación que precise de forma que opte por aquella opción que mejor se adapte a sus posibilidades. Las enseñanzas

recibidas durante este periodo ofrecerán al sujeto la absorción de una serie de conocimientos, desarrollándose además en él una sólida base cultural, lo que le ayudará a determinar sus metas futuras en materia educativa o profesional.

Sobre esta cuestión se considera necesaria señalar la Acción Tutorial y el papel a desempeñar por el Departamento de Orientación como aquellas vías a través de las cuales el sujeto puede ser informado, orientado y ayudado a tomar una decisión. La determinación de esclarecer los agentes que constituyen la organización adquiere una importancia relevante de cara a los efectos que soporten en la eficiencia de su actividad laboral en el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a su profesionalidad, formación, actitudes y propuestas tomadas ante las problemáticas surgidas. Para ello, deberán manifestar de forma conjunta y coordinada los objetivos, contenidos, actividades, recursos a emplear en cada caso, personalizándolo según las necesidades de cada persona.

La meta final sería suscitar en los alumnos las actitudes necesarias que facilitan la correcta consecución de los objetivos marcados centrados fundamentalmente en que aprenda a valerse por sí mismo ante la toma de decisiones o ante el aprendizaje del uso de nuevos métodos o instrumentos para la resolución de conflictos. Aunque para el logro satisfactorio de estos objetivos es crucial que cada alumno se conozca a sí mismo, sus virtudes, características, destrezas, intereses vocacionales y posibilidades socio-ambientales. Estos aspectos son remarcados por el propio sistema como factores que harán más o menos factible la correcta adecuación e integración de los sujetos a la sociedad.

Álvarez Gonzales hace su conceptualización, entendiendo que la acción tutorial es la acción formativa de orientación y ayuda que el profesor-tutor y el resto del equipo docente realizan con sus alumnos a nivel individual y grupal en los ámbitos, personal, escolar y profesional, al mismo tiempo que ejerce su función docente. (Álvarez 1996, p. 25)

Si la orientación se plantea como una ayuda desde la actividad educativa para que cada sujeto conozca sus posibilidades y limitaciones, sus logros y mejoras y, a partir de ello realice un programa de desarrollo y de superación, es necesario concretar quién y cómo podrá llevarla a cabo. Hoy se pretende que sean unos servicios de orientación los que coordinen la tarea, el llamado Departamento de Orientación en coordinación con la Acción Tutorial (AT) llevada a cabo en el centro. La AT y la Orientación constituyen dos elementos integrados en el proceso educativo del sujeto y en la consecución de una intervención integral de su persona, con el objetivo unánime de potenciar al máximo las competencias, habilidades y destrezas de la persona (Santana, 2003).

La Acción Tutorial (AT) no debe concebirse como un hecho aislado, sino como una acción educadora en la que el tutor actúa como mediador entre los alumnos (grupo-clase), los profesores y los padres. Es un "elemento inherente" a la función docente y al currículo y por ello es considerada una labor educativa a la que se debe todo el profesorado. Los contenidos curriculares, las formas

de evaluar, la forma de abordar las dificultades de aprendizaje y las relaciones establecidas entre profesores y alumnos, no sólo establecen la asimilación de un conjunto de conocimientos, sino que establecen además la base a partir de la cual el alumno construye su propio desarrollo personal (Álvarez y Soler, 1996).

En cuanto a las aportaciones realizadas en torno a su conceptualización, podemos decir que son numerosas las interpretaciones que se han realizado sobre este término. Para ello, y antes de profundizar más sobre el tema, tomaremos como ejemplo las realizadas por Sánchez (1997), Rus (1999) y Arnaiz (2001), apreciando con ellos diferencias y similitudes en la forma de concebirla.

“La tutoría es aquello que un profesor puede hacer en el campo de la orientación con relación a los alumnos del grupo de aula que le han sido encomendados en base a un nombramiento de profesor-tutor de los mismos” (Sánchez, 1997, p.9).

Este concepto tiene un carácter técnico, y por tanto la acepción más académica, pero de este concepto nos quedamos con la característica común de la interacción, la acción tutorial tiene que ser una actividad que se lleva a cabo en contacto con los agentes que forman parte de la actividad, no puede ser un proceso alejado, los sujetos viven la acción tutorial en el momento.

“Acción tutorial es cuidar lo humano, la interacción humana, las implicaciones humanas del proceso instructivo para transformarlo en educativo” (Rus, 1999, p. 196).

Este concepto hace hincapié en el carácter de la persona, es una característica muy importante de la acción tutorial, ya que son los agentes educativos implicados los que determinarán la consecución del objetivo final. Son las características personales de los agentes implicados los que darán un matiz diferente en cada caso, tanto las características personales del sujeto sobre el que se actúa, como las características de los profesionales que planifican la acción y la llevan a cabo.

“Tutoría y acción tutorial son dos conceptos complementarios y significan el conjunto de las actuaciones de orientación personal, académica y profesional diseñado por los profesores con la colaboración de los alumnos y de la misma institución” (Arnaiz, 2001, p. 14).

En este punto resaltamos el papel que tiene el alumno como parte activa de la acción tutorial, no solo, para que sobre él se desarrolle la acción, sino que también es partícipe en la toma de decisiones.

Podemos llegar a entender que la AT es un proceso que llevan a cabo los tutores con sus alumnos, siendo éstos los agentes más importantes en el proceso de detección y tratamiento de necesidades de orientación con su grupo-clase, así como de la puesta en marcha de las actuaciones pertinentes en las que en algunos casos precisará de la colaboración del Departamento de

Orientación. Dicha colaboración debe ser mutua, existiendo un asesoramiento máximo y continuo. Se pretende con ello unificar criterios, rentabilizar recursos y actuaciones garantizando una intervención lo más adaptada a las necesidades presentadas por los sujetos.

Tras haber analizado estos conceptos de acción tutorial, delimitamos las características básicas de ellas, y resaltamos los puntos comunes y que deben ser expuestos en nuestra conceptualización.

Teniendo en cuenta que estamos trabajando en el ámbito de la educación no formal, debemos exponer una concepción de la acción tutorial que se adecue lo máximo posible a las características de nuestro campo. Esto quiere decir que no podemos entrar en el campo de la educación formal o escolar, porque sus características tienen peculiaridades propias, y nosotros nos queremos centrar en las características específicas de la educación no formal.

Para dar luz al concepto deseado, debemos tener en cuenta algunas características que son peculiares de la educación no formal y de la acción educativa que llevamos a cabo:

- Esta acción se ofrece a todos los sujetos, a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Es un proceso educativo que agrupa a todos los agentes de la comunidad educativa, por lo que debe haber coordinación entre estos.
- La utilización de la acción tutorial se desarrolla por los educadores, que tienen contacto directo con los sujetos, aunque previamente debe haber autorización del equipo técnico que revisa si los objetivos marcados están dentro de las necesidades de los sujetos, y si las estrategias a seguir están debidamente planteadas.
- Los diferentes periodos de vida hacen que a cada sujeto se le adapte la acción según sus necesidades. Los puntos que se tendrán en cuenta para repartir los objetivos serán:

- Desarrollo cognitivo

En este apartado los objetivos apuntan hacia el logro de un desarrollo, adecuado a la edad, de las habilidades básicas de tipo intelectual que suponen la base sobre la que se construyen los posteriores aprendizajes más complejos.

- Social-instrumental

En este bloque la meta a lograr es que el menor desarrolle unas habilidades básicas dirigidas a su propio cuidado personal.

- Residencial

Se valoran las relaciones adecuadas con los compañeros de residencia, ya sean familiares o iguales, cuidado de las cosas, equipamiento y entorno del centro, participación en actividades, cumplimiento de normas y horarios, su comportamiento se adapta a las normas de la residencia, responde equilibradamente a las ofensas y problemas con los compañeros, mantiene buenas relaciones con los compañeros, mantiene buenas relaciones personales, es aceptado por parte del grupo, asume responsabilidades cuando se le encomiendan, manifiesta encontrarse a gusto en la residencia.

- Afectivo-emocional

Incluye las manifestaciones afectivas y la expresión de sentimientos positivos o negativos del sujeto, establecimiento de relaciones con grupo de iguales. Además del grado de control sobre emociones y afectos.

- Físico y salud

Se realiza un auto seguimiento físico del sujeto, así como tomar las medidas preventivas y curativas que se requieran para un desarrollo saludable

- Familiar

Se valorará el mantenimiento de relaciones del menor con la familia.: visitas, salidas temporales, contactos.

- El fin que queremos conseguir con la acción tutorial es la asimilación de los distintos objetivos por parte de los sujetos para evolucionar hacia una autonomía completa.

3.2.2 Características.

A continuación y tras el análisis de los apartados anteriores enumeramos una serie de características que tienen en común las distintas acepciones de AT.

- La acción tutorial debe ser un proceso planificado.
- Debe ser interactiva con el sujeto, y tener en cuenta sus capacidades y expectativas, esto favorecerá la construcción del conocimiento, naciendo éste del aprendizaje previamente adquirido, dándole sentido útil a los conocimientos que poseía y que posteriormente asimilará.
- La acción es interactiva, pero el sujeto debe realizar un aprendizaje autónomo, en el que sea el protagonista de la formación y construcción de su conocimiento. Los sujetos no deben ser agentes pasivos de la acción tutorial, sino que deben implicarse y realizar el grueso de la actividad.

- El tutor tiene un papel de fuente de ayuda para que el sujeto adquiriera una serie de competencias, en concreto todas aquellas que se llaman aprendizajes de segundo orden y que se engloban en el conocido “aprender a aprender”. Serán todas estas las que le permitan reflexionar sobre la información que adquiriera, pensamiento crítico, técnicas de estudio etc.
- Las estrategias y la evaluación deben ajustarse al objetivo y a las características del sujeto.
- Deben aparecer estrategias para la detección de puntos débiles y necesidades del sujeto.
- Es un proceso continuo y de formación integral.

Las características mencionadas deben atender a los objetivos que se pretenden conseguir con la acción tutorial, estos objetivos atienden al beneficio del sujeto.

- La acción tutorial pretende conseguir la maduración integral del sujeto.
- Busca que el sujeto asimile técnicas para conseguir un aprendizaje significativo, que le permita relacionar los contenidos adquiridos con su realidad.
- Pretende que el sujeto consiga los instrumentos y herramientas necesarias para llegar a un pensamiento crítico y autónomo. Para ello se realiza un seguimiento continuo.

Finalmente, y teniendo en cuenta las características mencionadas, entendemos que acción tutorial es una selección ordenada de acciones educativas llevadas a cabo por un conjunto de expertos en educación, que pretenden la adquisición de pequeños objetivos por parte de los sujetos, teniendo en cuenta los conocimientos que llevan adquiridos y los que serán deseables, para la consecución de un objetivo mayor que es la autonomía.

Este concepto de acción tutorial se cimienta sobre cuatro principios:

PREVENTIVA:

La intervención debe ser esencialmente proactiva de tal manera que la acción tutorial a de anticiparse a las situaciones en las que parezca un carencia educativa. Al sujeto se le dan las herramientas necesarias para poder afrontar las distintas situaciones que se le presenten en el futuro, con las competencias que haya adquirido tras la acción misma.

DETECCIÓN:

Cuando se detecta una carencia educativa, de tal manera que aunque se haya producido anteriormente una acción para dotarle de las competencias

necesarias, dichas competencias no han sido adquiridas por el sujeto, se le planifica una acción adaptada acorde a sus necesidades. Se puede producir este tipo de episodios, y debemos ser capaces de detectarlos para poder trabajarlos.

DESARROLLO:

Los sujetos forman su personalidad en interacción con el contexto en el que se hallan, este hecho alimenta su desarrollo personal. La acción tutorial debe acompañar a los sujetos en estos momentos de desarrollo, identificando los comportamientos que los sujetos llevan a cabo y ofreciendo estrategias para estimular un desarrollo sano.

SOCIALIZACIÓN

El sujeto evoluciona y se desarrolla en sociedad, por lo que la acción tutorial debe tener en cuenta el contexto social en el que interactúa. Con la ayuda colaborativa de todos los agentes que intervienen en la acción tutorial se detectan aquellos factores de la sociedad que ayudan u obstaculizan el desarrollo íntegro del sujeto. La acción tutorial se llevará a cabo teniendo en cuenta estos factores para adquirir los factores beneficiosos para el sujeto y conseguir que tenga las herramientas para luchar contra los factores que le puedan crear conflictos.

3.2.3 Agentes implicado. Objetivos y Funciones.

- La Acción Tutorial (AT) debe planificarse de manera que todos los sujetos a lo largo de su proceso educativo reciban las orientaciones que precisen tanto a nivel personal como académico o profesional. Por ello, toda la AT debe planificarse en base a una serie de *objetivos* que variarán en función de si van dirigidos a los alumnos, a los profesores, a la familia o al propio centro. Los objetivos que aquí presentamos han sido recogidos de las aportaciones realizadas por López y Sola (1999):
 - *Objetivos de los individuos:*
 - *Conocer las características personales de los sujetos y sus posibilidades de rendimiento.*
 - *Prestar atención especial a los problemas que tienen relación con el aprendizaje (motivación, madurez, etc.).*
 - *Facilitar la integración en la dinámica educativa.*
 - *Contribuir a la personalización de los procesos de aprendizaje.*
 - *Ayudar a la toma de decisiones en la elección profesional en colaboración con los servicios de orientación.*
 - *Procurar asesoramiento en el proceso evaluador y en los momentos de promoción.*
 - *Favorecer los procesos de maduración vocacional y profesional de los sujetos.*
 - *Fomentar el desarrollo de actitudes colaborativas y solidarias.*

- *Ofrecer información a los padres acerca de la problemática de los sujetos.*
- *Informar, así mismo, a los sujetos de sus resultados.*
- *Confeccionar los informes de orientación relativos a los sujetos y a los grupos.*
- *Prestar ayuda continuada, sistemática y oportuna a cada sujeto según las exigencias a lo largo del proceso de aprendizaje.*

- *Objetivos de los educadores:*
 - *Aplicar correctamente las técnicas de orientación tanto de diagnóstico como de tratamiento.*
 - *Establecer relaciones adecuadas entre los educadores en el proceso evaluador.*
 - *Coordinar las actuaciones entre los diferentes tutores.*
 - *Diseñar programas de acción tutorial, según sus características propias.*

- *Objetivos de la familia:*
 - *Poner en su conocimiento el plan de Orientación propiciando su incorporación y colaboración.*
 - *Informarles periódicamente acerca de la marcha del grupo, de la situación educativa del sujeto, así como de las faltas educativas y otros incidentes, en definitiva, en todos aquellos asuntos relacionados con la educación sus hijos.*
 - *Recabar información sobre el sujeto para conocer las circunstancias que pueden influir en su proceso de aprendizaje y en su desenvolvimiento en la vida.*
 - *Establecer relaciones fluidas entre los padres y el centro.*
 - *Abrir canales de participación de los padres en las actividades de apoyo al aprendizaje y educación de sus hijos.*

- *Objetivos del centro educativo:*
 - *Conocer el funcionamiento y dinámica del centro, así como las finalidades educativas y objetivos generales diseñados. Introducir en el marco general de la dinámica del centro los programas de Orientación Educativa.*
 - *Establecer los mecanismos de coordinación con el resto de los tutores para programar las actividades de Orientación y tutoría.*
 - *Mantener relaciones con los Servicios de Orientación y Apoyo Externo.*
 - *Precisar tiempos de actuación concreta al nivel del sujeto.*
 - *Determinar institucionalmente los procesos de atención a los alumnos con problemas específicos personales o de aprendizaje.*
 - *Asesorar técnicamente a los órganos directivos respecto al diseño y desarrollo de los programas de orientación apoyo y recuperación.*

- *Demandar y conseguir de la Administración Pública los recursos necesarios para el desarrollo y el ejercicio de la función tutorial.*
- *Promover la cooperación entre el centro y la familia buscando una mayor eficacia y coherencia en la educación de los sujetos.*
- *Canalizar la enseñanza para que cumpla los objetivos de preparación y orientación para la vida social y profesional.*
- *Realizar, conservar e incrementar dossier de todos y cada uno de los alumnos en el ámbito psicopedagógico.*
- *Promover y desarrollar programas de formación de los educadores tanto metodológica como orientadora.*
- *Fomentar la participación de toda la comunidad educativa.*
- *Asegurar la adaptación en las promociones de nivel y cambios de centro, así como del sistema educativo a la vida laboral.*
- *Evaluar todos los procesos implicados en la acción educativa y orientadora.*

Habiendo estudiado los objetivos que presenta la acción tutorial y siguiendo las reflexiones de López y Sola (1999) y Gómez (1992), nos limitamos ahora a determinar las *funciones* que le son cometidas en su quehacer diario:

- Acercamiento a la individualización y personalización integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo así al autoconocimiento de la persona.
- Puesta en marcha de un seguimiento global de los procesos de aprendizaje de los alumnos garantizan las actuaciones educativas diferenciadas mediante el establecimiento de planes de prevención durante el aprendizaje con la finalidad de detectar las dificultades y las necesidades especiales, al objeto de articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos.
- Desarrollo de las actitudes participativas de los sujetos tanto en el centro educativo como en su entorno familiar y sociocultural.
- Seguimiento progresivo de las capacidades de los sujetos. De esta forma se podrán favorecer los procesos de maduración vocacional, así como de orientación educativa y profesional de los sujetos.
- Establecimiento de los correspondientes canales de comunicación en interrelación.

Llegados a este punto, nos preguntamos cómo es posible que los agentes implicados en el AT consigan alcanzar sus objetivos y poner en marcha las funciones que le son propias. Entre los posibles mecanismos podrían llevarse a cabo una serie de actividades que permitiesen un mayor acercamiento hacia los usuarios y una mayor consecución de los objetivos marcados:

- *Integración.* Se centra en conseguir información sobre los antecedentes escolares y la situación personal, familiar y social de cada sujeto. De esta forma se podrá individualizar cada caso

logrando una integración satisfactoria del alumno en el contexto educativo.

- *Adaptabilidad.* Se basa en recibir a los sujetos que acuden por primera vez al centro con el fin de poder anticiparse a los problemas de adaptación que pueden derivar en ocasiones de la incorporación a una nueva etapa educativa o a un nuevo entorno sociocultural.
- *Participación.* Se persigue estimular y orientar al grupo de sujetos para que planteen sus necesidades, expectativas, problemas y dificultades, y para que ellos mismos se organicen con objeto de proponer soluciones y líneas de actuación. La finalidad es que los sujetos se involucren en el desarrollo de las tareas propuestas desde el centro de forma que se sientan partícipes y piezas fundamentales para el correcto funcionamiento del centro.
- *Análisis.* Se centra en examinar con los individuos las ventajas e inconvenientes, las distintas opciones de itinerarios educativos y profesionales, examinando las que mejor se ajustan a sus posibilidades y a sus preferencias futuras.
- *Autoconocimiento.* Se pretende favorecer en el individuo el conocimiento y aceptación de sí mismo, así como la autoestima, cuando ésta se vea disminuida por fracasos educativos o de otro género. Profundizar en el asesoramiento de las aptitudes, intereses y motivaciones de cada uno de los sujetos para ayudarles en la toma de decisiones sobre su futuro educativo y profesional, podría ayudarles a un mejor desenvolvimiento en la realidad social que les ha tocado vivir.

Una vez realizadas aquellas aportaciones en base a los principios que forman parte de los pilares principales de la AT, nos preguntamos cuáles serán las áreas básicas de intervención que deben tenerse en cuenta en este proceso, con la finalidad de alcanzar los objetivos y llevar a cabo las funciones descritas en torno a él. Para ello ahondaremos en este aspecto en los siguientes párrafos en los que estudiaremos dichos campos de actuación, así como los agentes implicados en ellos.

3.2.4 Ámbitos de intervención

El tutor, con el fin de ayudar a alcanzar en los individuos los objetivos de la orientación, se ve obligado a establecer una serie de relaciones con ellos, en primer lugar, y con los padres y demás agentes educativos en segundo y tercer lugar, respectivamente. Haciendo referencia a los ámbitos de actuación de la AT, podemos señalar que la tutoría se ofrece básicamente a tres grandes grupos fundamentalmente: educando, educadores y padres (Arnáiz, 2001):

- *Tutoría con los educandos:*

- *Individual:* es la ayuda que el profesor-tutor prestará al sujeto en base a la planificación y ejecución de sus tareas educativas, así como en la elección de sus estudios y profesiones. En este tipo de tutoría la autoestima juega un papel trascendental, ya que su estado de ánimo influirá de forma significativa en su quehacer diario.
- *Grupal:* se basa fundamentalmente en facilitar la integración social del grupo y el desarrollo personal y afectivo de cada sujeto, potenciar la organización cooperativa y el clima de aula, y desarrollar aptitudes positivas en el área socio-moral, cultural, medio-ambiental.

No obstante, las relaciones que el tutor-educador debe mantener con sus educandos, independientemente de que sean individuales o grupales, pueden ser clasificadas en tres grandes categorías: relaciones promovidas por las necesidades de los educandos, relaciones cuyo origen radica en la necesidad de recibir información sobre su futuro profesional (orientación profesional) y finalmente aquellas relaciones cuya necesidad se centra en problemáticas de índole personal (orientación personal).

- *Tutoría con los educadores.*

Las relaciones del tutor con el resto de los educadores han de centrarse en la ayuda que éste debe proporcionar al tutor con el fin de lograr una mayor objetivación de las observaciones que puedan hacerse sobre los sujetos. De esta manera se podrá obtener una visión mucho más enriquecedora de los posibles problemas que puedan llegar a presentar (fracaso escolar, absentismo escolar, etc.), intentando para ello buscar las soluciones que se consideren más oportunas.

Durante mucho tiempo el profesor ha sido el agente implicado en el desarrollo de las tareas orientadoras de los alumnos, aunque hoy día esta visión ha cambiado profundamente. Muchos teóricos y prácticos ven al profesor como el agente que debe potenciar un clima sano en el contexto educativo, el que debe facilitar el aprendizaje de los sujetos, además de adaptar el material a las necesidades intelectuales que presente cada uno de ellos, pero la orientación requiere de una adecuada formación profesional.

- *Tutoría con los padres.*

Los padres, como responsables de la educación de los hijos, tienen el derecho y la obligación de la orientación. Es imprescindible que la familia intervenga ayudando al personal especializado, aportando datos que sólo los padres pueden conocer, aclarando posibles dudas y colaborando en la puesta en práctica del consejo final.

Para alcanzar los fines de la orientación en su conjunto, y consciente del poder formativo de la familia, el tutor procurará vencer la resistencia a implicarse como miembro activo del proceso. De aquí se deduce la necesidad de establecer relaciones tutor-familia tendente al logro de los fines educativos. Los tipos de relaciones que puede llegar a establecer son: con una familia, con un grupo de familias, con los padres de toda el aula, con la asociación de padres y madres de alumnos (Román y Pastor, 1984).

Arnaiz (2001) señala además otros ámbitos de actuación dentro de la AT, como pueden ser:

- *Las tutorías técnicas:* que se refieren a las responsabilidades que el Equipo Técnico encomienda a los educadores que no han sido designados como tutores de ningún grupo de educandos. Entre las tutorías técnicas pueden figurar la coordinación de las experiencias pedagógicas y didácticas, las actividades de formación permanente, el refuerzo de los planes de acción tutorial que se aplican en los centros, la organización, el mantenimiento de los laboratorios, la biblioteca, los audiovisuales, etc.
- *La tutoría de la diversidad:* supone que el tutor tiene en cuenta, en un aprendizaje comprensivo, que no existe una pedagogía del alumno medio o del sujeto estándar, sino de cada individuo, con unas capacidades y con ritmos de aprendizaje determinados. La tutoría de la diversidad pone énfasis en los dispositivos de comunicación, de métodos pedagógicos y en las ayudas y métodos de profundización. La tutoría de la diversidad es uno de los grandes retos pedagógicos de nuestra sociedad plural.
- *Las tutorías de prácticas en empresas:* son normalmente tutorías guiadas para cada rama de la formación profesional de segundo grado. Estos tutores son responsables del control y seguimiento de las prácticas en las empresas en régimen de convenio. Estas tutorías implican responsabilidades por parte del centro escolar y de la empresa. No podemos olvidar el carácter profesionalizado que tiene que tener todo currículo, desde la enseñanza primaria hasta la superior.

Estudiadas las aportaciones realizadas por Arnaiz (2001), se llega a considerar que resultaría interesante llevar a cabo un planteamiento de actuación tutorial centrado en el mercado laboral exclusivamente. De esta forma se establecerían las primeras vinculaciones de los educandos en este contexto y se irían familiarizando con la oferta y la demanda requerida en el sistema productivo actual, estableciendo en cada caso el itinerario que le permita seguir unos determinados estudios o comenzar una determinada carrera profesional.

Una vez que hemos conocido la funcionalidad de la AT, llega el momento de estudiar el rol que le corresponde al tutor, la figura más representativa dentro de este proceso y el encargado de coordinarse con el resto de educadores para que se ejecute de la forma más adecuada posible. En el siguiente punto pasaremos a exponer las funciones que le son propias e

intentaremos comprender mejor la importancia que tiene esta figura dentro del proceso educativo.

3.2.5 El tutor

Desde la tutoría el educador puede orientar o ayudar al educando a partir de su situación y cualificación propia de educador con una acción que realiza en paralelo con su propia acción educativa. Ya por el hecho de ser enseñante el educador es orientador, al menos del proceso de aprendizaje del sujeto, y como ese proceso se da en un contexto concreto en el que hay muchas circunstancias que pueden potenciarlo o dificultarlo, debe poner los medios para conocer las que se dan en cada caso y utilizarlas de forma que contribuyan positivamente al mismo. El educador-tutor asume, por tanto, dos roles: el de educador y el de tutor-orientador, y será el agente encargado del aprendizaje, desarrollo y orientación del grupo-educandos encomendado intentando sacar el máximo rendimiento de cada uno de ellos.

Algunas de las actitudes y aptitudes necesarias para desempeñar la función tutorial aparecen clasificadas en dos grandes grupos. Por un lado, nos encontramos con las cualidades humanas (personales), que son aquellas que nos facilitarán una mayor cercanía y comprensión de las distintas situaciones en que se encuentran sus alumnos. Y junto con estas cualidades están las científicas (profesionales), que abarcan aspectos más técnicos. En los párrafos siguientes haremos mención a cada uno de estos dos grupos, describiendo los aspectos que caracterizan a cada uno de ellos:

El primer grupo hace referencia a las *cualidades humanas* que abordan las actitudes y cualidades de la persona. Se consideran importantes: la sensibilidad para ponerse en contacto con el otro, la autenticidad en lo que ofrecemos de nosotros mismos, la aceptación y comprensión de la empatía, de las situaciones en las que el alumno se encuentre, la actitud de comunicación y apertura, el humor que distiende y hace más agradables nuestras relaciones.

Para Delgado (2001) el tutor debe ser maduro, tener empatía con los adolescentes, capacidad de diálogo, de liderazgo, pero quizás la cualidad más importante es la de saber escuchar sin manifestar sin ningún tipo de desinterés, desmotivación o malestar.

Y el segundo grupo a las cualidades científicas o pedagógicas (Delgado, 2001) que hacen referencia a los conocimientos profesionales que la persona debe tener sobre aquello en lo que es especialista y se desarrolla profesionalmente. Es decir, estamos ante una serie de cualidades pedagógicas que son las que vienen a recoger las actitudes personales del tutor que deben ser el trabajo en equipo y la capacidad de organizar, con el fin de aportar un mínimo de conocimiento psicológico sobre la capacidad evolutiva del sujeto y de las diferentes técnicas tutoriales existentes tomando aquellas que en cada momento sea más precisa.

Un tercer grupo podría ser el de las *cualidades comunicativas* como resultado de la combinación de los dos grupos citados anteriormente. En este

sentido estamos hablando de aquellas aptitudes que deben tener los tutores de cara a la adecuada interlocución que tendría lugar con los educandos para alcanzar los fines propuestos.

Además de las cualidades descritas hay que tener presente una serie de *funciones* para que estos profesionales puedan alcanzar su efectividad educativa en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando así los objetivos marcados dentro del currículum. Aportaciones tan distantes en el tiempo como las realizadas por Román y Pastor (1984) y Delgado (2001) nos muestran esta precesión a la hora de evaluar el desarrollo de dichas funciones.

Ramón y Pastor (1984) destacan como funciones principales la entrevista biográfica, la auto-presentación a las familias, la entrevista con los padres, los informes psicopedagógicos, el tratamiento de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, la coordinación de las reuniones de evaluación, la actualización pedagógica de los padres, la organización de actividades extraescolares y la burocracia complementaria. Desarrollamos a continuación de forma más pormenorizada cada una de ellas:

- *Entrevista biográfica con cada sujeto:* esta función se centra básicamente en estrechar vínculos con los escolares mediante una serie de entrevistas que nos permitan llevarnos a una comunicación plena con ellos. Cada tutor particularmente debe preparar una serie de preguntas a hacer a los alumnos, previas a la realización de cada entrevista en función de los datos que se quieran obtener.
- *Auto-presentación a la familia:* es una función centrada en convocar a todos los padres de su aula a una sesión en la que, tras la presentación personal, les informará de todas las funciones que piensa desempeñar durante el proceso educativo.
- *Entrevista con los padres:* se trata de obtener datos precisos para la comprensión y ayuda de los sujetos en base a las peculiaridades de cada familia. Asimismo podemos y debemos informar a la familia de aquellos aspectos que a nuestro juicio sean convenientes sobre el desarrollo formativo del niño.
- *Informes psicopedagógicos:* en esta función el tutor debe hacer un informe psicopedagógico en el que conste el rendimiento educativo, los intereses y rasgos que caracterizan a cada educando. Estos informes pueden hacerse con la ayuda de la familia, bien porque los pidan los padres, bien porque el tutor lo considere oportuno.
- *Tratamiento de los sujetos con necesidades específicas de apoyo educativo:* es la ayuda que debe proporcionarse al sujeto con la finalidad de resolver sus problemas y las dificultades de adaptación al medio que presentan.
- *Coordinación de las reuniones de evaluación:* el tutor debe convocar, presidir, informar y recibir información en las Juntas de Evaluación y tomar

datos de cuanto pueda serle útil. De esta manera el educador-tutor mantiene siempre el contacto con el equipo educativo, de manera sistemática e incidental, individual y colectivamente.

- *Actualización pedagógica de los padres:* se trata de poner en práctica acciones de actualización permanentes en las formas de cómo tratar a los hijos. Cada tutor junto con el resto del equipo educativo deben programar, realizar y evaluar a lo largo del curso una serie de acciones tendentes a influir sobre los padres en este sentido. Es decir, se busca un medio educativo en el que la acción educativa y familiar deben converger y no contradecirse.
- *Organización de actividades extraescolares:* se centra básicamente en la predisposición del tutor en la organización de actividades extraescolares que tengan en cuenta los intereses de los sujetos.
- *Burocracia complementaria:* finalizado el proceso cada educador-tutor reflejará en la ficha psicopedagógica de cada educando los datos más significativos para que puedan ser vistos por los tutores de equipo gubernamentales que lo demanden. La burocracia complementaria de apoyo se realiza a lo largo de todo el proceso.

Las contribuciones más recientes las tomamos de Delgado (2001), quién destaca como funciones básicas:

Conocer a los sujetos tutorizados: biografía, nivel socio-económico, entorno afectivo-familiar, situación a la que pertenece dentro del grupo.

- Establecer relaciones con los padres a principio del proceso mediante entrevistas personales previamente fijadas.
- Estrechar la relación con los agentes implicados. En este sentido se llevará a cabo el estudio de los distintos tipos de tests psicopedagógicos, así como de las técnicas de grupo e instrumentos que podrán ser empleados ante la resolución de un conflicto.
- Realizar un seguimiento del desarrollo curricular del sujeto. El tutor se presenta como el responsable de la coordinación y seguimiento de las actividades de sus alumnos y de la información que le debe ser proporcionada al educador sobre los problemas y dificultades que puedan ir presentando a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se encargará de la coordinación de la convivencia del grupo. Deberá potenciar a los sujetos la interiorización de las normas del contexto estipuladas por el centro. Estará presente en la coordinación de la Junta de Evaluación de sus educandos.

Podemos considerar al tutor como el educador que se responsabiliza de un grupo determinado de sujetos en sus aspectos madurativos y de desarrollo, de aprendizaje individual y grupal, de adopción de posturas positivas ante la

vida, que conoce el medio en donde se desenvuelve el educando, se relaciona con sus padres y coordina, al efecto, el conjunto de educadores, utilizando técnicas adecuadas y estableciendo pautas de evaluación de su propio trabajo.

Independientemente de cuál sea el contexto educativo en el que se vaya a institucionalizar un programa de orientación, habrá que tener presente que debe poder adaptarse de forma individualizada a cada uno de los escolares de forma sistemática, gradual y a lo largo de todo el proceso educativo.

CAPITULO 4. LA
ACCIÓN
TUTORIAL EN
ALDEAS
INFANTILES SOS.

CAPITULO 4. LA ACCIÓN TUTORIAL EN ALDEAS INFANTILES SOS.

4.1 INTRODUCCION.

El 22 de Diciembre de 2003 entró en vigor el Decreto 355/2003 del Acogimiento Residencial de Menores con el objetivo dar respuesta a la necesidad de crear un marco de organización y gestión con criterios unificados de actuación y evaluación para todos los recursos residenciales, y así poder ofrecer a los menores y jóvenes una atención de calidad.

Este Decreto postula cómo debe de organizarse la acción educativa en los recursos residenciales a través de una serie de instrumentos generales e individuales de la planificación, ejecución y evaluación de la acción educativa. Entre los diferentes instrumentos se encuentra el Currículum Educativo de Centro como herramienta que desarrolla los contenidos del Proyecto Educativo de Centro (aprobado en Abril de 2007), dando cabida a las actuaciones dirigidas a especificar y analizar conceptos, procedimientos y actitudes, y así ser la base, en la que se afianzan los instrumentos de planificación, ejecución y evaluación como son la Programación Anual, la Memoria Anual y el Proyecto Educativo Individualizado.

Este epítome de marcado carácter pedagógico que se presenta a continuación, sistematiza y objetiva, aquellos aspectos referidos a la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en Aldeas Infantiles SOS de Granada. Dando respuesta a las situaciones de la vida cotidiana de cada menor y planificando un camino que desemboque en una adecuada madurez personal y social. Así pues, los contenidos sociales y educativos que se fomentan desde la Aldea Infantil SOS, ya sea desde los espacios propios de la vida cotidiana como en el marco de actividades programadas, se dirigen a desarrollar en niños, adolescentes y jóvenes, conceptos y principios, procedimientos y técnicas, valores y actitudes, que aseguren una formación equilibrada y coherente.

Algunos de los contenidos que contemplamos y que trabajamos con los menores que están acogidos en la Aldea Infantil SOS de Granada son: fomentar figuras de referencia, dar protección, calor y afecto, fomentar la salud, la educación emocional, la estimulación psicomotriz y la expresión verbal, el desarrollo de habilidades sociales, de comunicación, de regulación de conflictos, la formación previa y la inserción laboral, la educación sexual, el ocio y tiempo libre, el reintegro familiar, el equilibrio y autonomía personal, el fomento de la autoestima, el desarrollo intelectual y la integración y desarrollo de valores, entre otros.

Así pues, el Equipo de profesionales de la Aldea Infantil SOS da respuesta a la planificación y elaboración de estos contenidos mediante la definición de su propio Currículum Educativo de Centro, teniendo como referencia el Currículum Educativo Marco elaborado por la Dirección General competente en materia de protección de menores, en un contexto en el que todo es posible y en el que se puede y debe planificar lo cotidiano; en el que las personas han hecho no un centro, sino un hogar y un grupo de referencia,

donde se generan vínculos afectivos entre profesionales y menores; dónde lo cotidiano y natural es el marco de los aprendizajes dando también cabida a otros momentos educativos específicos y programados.

4.2. CONTENIDOS CURRICULARES POR AREAS.

Una adecuada, eficaz y eficiente atención personal y comunitaria, con menores que han sufrido la separación de sus familias debido a una medida de protección debe apoyarse en un buen diagnóstico y una rigurosa evaluación de sus necesidades, realizada de manera individualizada, y en un acertado diseño de los servicios adecuados para la cobertura de estas necesidades. Esta información sistemática y planificada, propia de las situaciones previas a la adopción de medidas y de la primera acogida de menores, es la guía fundamental en la formulación de los objetivos y contenidos de la intervención a desarrollar.

Los contenidos que se exponen a continuación se han desarrollado siguiendo las pautas de clasificación por áreas de Fernández del Valle (Fez. del Valle y Fuertes, 2000), siendo trabajados de forma interrelacionada en todos los instrumentos educativos que concluyen como último nivel de concreción en el Proyecto Educativo Individualizado, manteniendo, de esta forma, la coherencia entre todos los instrumentos y, por ende, de su puesta en práctica. Cada contenido está relacionado con el objetivo al que hace referencia.

4.2.1. Respecto al desarrollo integral.

La educación para la salud se aborda desde un modelo preventivo con la finalidad de evitar los problemas de salud, controlando las situaciones de riesgo y evitando sus posibles consecuencias. Desde la Aldea Infantil SOS se trabajan y potencian unos valores en relación a comportamientos, actitudes y concepciones para fomentar la responsabilidad sobre la salud propia y ajena.

Los hábitos de vida en la sociedad actual están en constante cambio, los medios de comunicación interfieren e influyen de manera decisiva sobre las costumbres. Así, en los hábitos alimentarios surgen tendencias generalizadas como el seguir dietas sin control médico que propician, sobre todo en adolescentes, graves disfunciones; o la incorporación de alimentos preparados carentes de equilibrio nutricional frente a los beneficios de la dieta mediterránea. A esto hay que añadir el consumo cada vez más generalizado y a edades más tempranas de tabaco, alcohol y otras drogas.

Los contenidos propuestos para el área de educación para la salud y la calidad de vida adquieren un significado especial al plantearlos como momentos relacionales entre menores y personas adultas de gran significación natural y que se desarrollarán en la organización de la vida cotidiana.

4.2.1.1. Desarrollo físico y salud.

- Asegurar la cobertura de todas las necesidades médico-sanitarias que presenten los menores durante su período de estancia en

Aldeas Infantiles SOS, promoviendo la salud integral de los menores, facilitando el conocimiento de su propio cuerpo y las atenciones que requiere.

CONTENIDOS:

- Saber: La salud y el cuidado de la propia persona; acciones que propician la salud: dieta, descanso, ejercicio físico o visitas médicas; entorno saludable; la enfermedad: fiebre, dolor y tratamiento.
- Saber hacer: Puesta en práctica de comportamientos o estilos de vida saludable; disminución de las situaciones que ponen en peligro su integridad física; controles médicos frecuentes.
- Saber ser: Apreciación del propio bienestar y del de sus compañeros y compañeras; respeto a las normas; valorar los logros; adquisición de sentimiento de seguridad, confianza y mejora de su propia imagen; toma de posición activa y crítica como personas usuarias; toma de conciencia de la importancia personal y social de la salud física y psíquica.
 - Elaborar e interiorizar normas básicas de salud, alimentación, control de enfermedades y seguridad básica.

CONTENIDOS:

- Saber: Alimentos y hábitos de una alimentación sana; normas de seguridad básica (tráfico, sustancias tóxicas, peligros domésticos, etc.); la salud y el cuidado de la propia persona; acciones que propician la salud: dieta, descanso, ejercicio físico o visitas médicas; entorno saludable; la enfermedad: fiebre, dolor y tratamiento; las adicciones: tabaco, alcohol y otras drogas.
- Saber hacer: Seguimiento de normas básicas para los momentos de la vida del centro en los que se lleva a cabo la alimentación, la higiene personal, la utilización de productos tóxicos y de medicamentos; puesta en práctica de comportamientos o estilos de vida saludable; disminución de las situaciones que ponen en peligro su integridad física; manipulación de alimentos para la elaboración de comidas saludables.
- Saber ser: Apreciación del propio bienestar y del de sus compañeros y compañeras; respeto a las normas; valorar los logros; adquisición de sentimiento de seguridad, confianza y mejora de su propia imagen; toma de posición activa y crítica como personas usuarias; toma de conciencia de la importancia personal y social de la salud física y psíquica.
 - Fundamentar la construcción del conocimiento sexual en sus diferentes manifestaciones en cada etapa de la vida respecto del conocimiento de sí mismo y de los demás (relaciones interpersonales), incorporando las dimensiones cultura, social, biológica, psicológica, afectiva y moral en cada una de ellas.

CONTENIDOS:

- Saber: La salud y el cuidado de la propia persona; las relaciones afectivo-sexuales; la prevención de enfermedades de transmisión sexual; la afectividad.
- Saber hacer: El establecimiento de relaciones interpersonales saludables, la utilización de métodos anticonceptivos, puesta en práctica de comportamientos responsables en las relaciones sexuales; disminución de las situaciones que ponen en peligro su integridad física.
- Saber ser: Apreciación del propio bienestar y del de sus compañeros y compañeras; respeto a los otros; adquisición de sentimiento de seguridad, confianza y mejora de su propia imagen; toma de conciencia de la importancia personal y social de la salud física y la prevención de enfermedades de transmisión sexual.
 - Desarrollar estilos de vida que favorezcan la salud mental y que permitan, a cada menor, identificar y valorar la importancia de las pautas de comportamiento que están parcialmente bajo su propio control y que tienen un gran impacto sobre la salud mental.

CONTENIDOS:

- Saber: El estrés: estilo de vida anti estrés; la competencia social; la importancia de desarrollar competencias para las relaciones interpersonales; la auto observación; la asertividad.
- Saber hacer: Exposición a mensajes persuasivos a través de la inducción o el razonamiento; exposición a modelos de salud positivos; utilización de estímulos de refuerzo positivo; desarrollo de conductas y actitudes a través de juegos de roles; análisis e interpretación de estos conceptos a través de la discusión en grupo.
- Saber ser: Relativizar nuestro punto de vista; empatía: percepción de los sentimientos de la otra persona; autocontrol; actitud activa y participativa (ser agente activo en su propia salud); estilo sincero, directo y respetuoso con el resto de las personas; saber aceptar críticas; actitud crítica con los medios de comunicación.
 - Valorar y rechazar el consumo de sustancias perjudiciales para la salud y prevenir actividades de riesgo, que puedan afectar a la propia persona o violentar a otras.

CONTENIDOS:

- Saber: Hábitos de vida saludable en el tiempo de ocio; concepto de sustancia tóxica (alcohol, drogas, fármacos, etc.); prácticas de riesgo; medidas preventivas relacionadas con el ocio y el tiempo libre; prácticas

potencialmente peligrosas para la propia persona y para el grupo de iguales.

- Saber hacer: Valoración de la peligrosidad de los diferentes tipos de sustancias; pautas de actuación en el tiempo de ocio y el tiempo libre; conciencia de los perjuicios de las prácticas de riesgo; puesta en práctica de medidas preventivas; control de los propios actos en relación con el grupo de iguales; resolución de conflictos.
- Saber ser: Interiorización y aplicación de conductas normalizadas; actitud de responsabilidad ante el disfrute del ocio y del tiempo libre; aceptación de normas tendentes a un estilo de vida saludable; actitud crítica frente a las sustancias tóxicas; motivación para la minimización de las prácticas de riesgo.

4.2.1.2. Desarrollo intelectual y cognitivo.

Las capacidades cognitivas e intelectuales (atención, memoria, razonamiento, etc.) sólo se aprecian en la acción, de tal modo que su desarrollo depende de la estimulación que se haga de ellas a través de diversos tipos de actividades y metodologías: estimulación sensorial y motriz, ejercicios de memoria, actividades y juegos de imitación, potenciación de las relaciones, etc. Las capacidades cognitivas de cada menor están estrechamente unidas al momento evolutivo en que se encuentran. Sin embargo, las experiencias de malos tratos y de abandono producen, por lo general, considerables retrasos a nivel cognitivo.

Asimismo, quienes registran un considerable absentismo escolar pueden presentar un desarrollo cognitivo bastante inferior al que presentan otros niños y niñas de su edad que asisten regularmente a la escuela. Por ello, en la Aldea Infantil SOS no sólo se estimulará la adquisición de las capacidades cognitivas acordes al momento evolutivo de cada menor, sino que, sobre todo, se deberán compensar los déficits en esta área.

Especial importancia se ha de conceder a las capacidades lingüísticas, ya que la construcción del pensamiento a través del lenguaje desde el momento de su aparición nos obliga a potenciar todos los aspectos lingüísticos y comunicativos: expresión y comprensión oral y escrita, lectura y escritura, vocabulario, etc.

- Procurar el desarrollo intelectual y las capacidades cognitivas de cada menor, teniendo presentes las características individuales, así como estimulando el desarrollo evolutivo de los menores con el fin de optimizar sus competencias.

CONTENIDOS:

- Saber: Conceptos básicos: formas, cantidad, dimensión, espacio, tiempo, etc.; operaciones lógicas: clasificaciones, correspondencias, construcciones, seriaciones o numeraciones; operaciones formales:

paso al razonamiento abstracto; meta pensamiento: conocimiento y control sobre los propios procesos cognitivos.

- Saber hacer: Reconocimiento, reproducción, comprensión e interiorización de los conceptos básicos; clasificación de objetos atendiendo a uno o más criterios, establecimiento de correspondencias, realización de seriaciones, cuantificación de elementos, realización de operaciones básicas; desarrollo de habilidades para mejorar las capacidades básicas; inicio y desarrollo de estrategias para la comprensión de la información y la organización de los conocimientos; enriquecimiento y ampliación de conocimientos; planificación y control de actividades cognitivas; análisis y evaluación de resultados.
- Saber ser: Aceptación de la propia persona; autoconfianza en sus capacidades; actitud activa y autónoma para el aprendizaje; curiosidad e interés por los nuevos conocimientos; creatividad; motivación por aprender; actitud reflexiva, analítica y crítica.
 - Desarrollar la psicomotricidad y el esquema corporal, potenciando el desarrollo, en su plenitud, de la motricidad gruesa y fina, así como que la persona conozca su cuerpo e interiorice su esquema corporal.

CONTENIDOS:

- Saber: Coordinación dinámica general; coordinación viso motriz; partes del cuerpo: cabeza, ojos, orejas, boca, etc.; lateralidad.
- Saber hacer: Gateo, deambulación, correr, subir y bajar escaleras, saltar, mantenimiento de posturas, imitación de posturas y movimientos, bailar, hacer deporte, etc.; garabateo, dibujo, coloreado, rasgado de papel, recortado, copiado, etc.; conocer, señalar y nombrar las partes de su cuerpo y las de las demás personas; interiorización del esquema corporal; distinción de la derecha y la izquierda en la propia persona y en las demás; establecimiento de dominancia lateral.
- Saber ser: Reconocimiento del cuerpo y sus posibilidades; confianza en las propias capacidades; auto respeto y respeto a las demás personas.
 - Adquirir y desarrollar el lenguaje y las competencias comunicativas, capacitando para la expresión ordenada y precisa del pensamiento, consiguiendo en último término un desarrollo adecuado del lenguaje.

CONTENIDOS:

- Saber: El lenguaje no verbal: gestos, posturas, etc.; lenguaje verbal: habla, articulación, vocabulario, comprensión y expresión acorde a la edad y madurez, etc.; lenguaje verbal: lectura y escritura, expresión, comprensión, velocidad lectora, caligrafía, ortografía y expresión escrita;

otros lenguajes: corporal, audiovisual, simbólico, informático, etc.; la comunicación: el diálogo, la escucha, etc.

- Saber hacer: Expresión a través del lenguaje verbal y no verbal propio de la edad y madurez; comprensión y discriminación de los diversos usos del lenguaje; diálogo, defensa de una opinión y discusión; saber escuchar con respeto y atención; comprensión y expresión a través de otros lenguajes; el lenguaje como instrumento regulador de la conducta.
- Saber ser: Actitud de atención y respeto a la hora de comunicarse; interés y atención para escuchar; conductas y actitudes que facilitan las relaciones y las comunicaciones; cuidado del lenguaje personal (expresiones estereotipadas, palabras o gestos soeces, etc.) para no dificultar las relaciones.
 - Optimizar toda la información que recibe del exterior para su evolución personal, su adaptación y proyección en el medio, conociendo y comprendiendo la realidad social, adoptando la conducta apropiada en diferentes contextos.

CONTENIDOS:

- Saber: Los grupos de pertenencia: normas y valores; las relaciones: adaptabilidad, empatía, conflictos; la realidad social: economía (dinero, trabajo, consumo), política (gobierno, leyes, justicia), relaciones entre hombres y mujeres (la familia, tareas del hogar, etc.), medio ambiente, historia, medios de comunicación, etc.
- Saber hacer: Conocimiento y práctica de las conductas sociales convencionales: saludos, dar las gracias o pedir disculpas; conductas adecuadas a las normas sociales que rigen en su entorno: centro, escuela, trabajo, familia, etc.; situarse en los diferentes contextos adoptando la postura apropiada; análisis de las situaciones para resolver los conflictos de modo adecuado: poniéndose en la postura de la otra persona, buscando alternativas y soluciones, etc.; análisis e interpretación crítica de la realidad social; uso adecuado de los medios de comunicación social: televisión, prensa, radio, internet; desarrollo de conductas positivas hacia el medio ambiente.
- Saber ser: Sensibilidad hacia las necesidades y sentimientos de las demás personas; apreciación del diálogo, del intercambio y de la sinceridad como vías para resolver los conflictos; actitudes de respeto, solidaridad y cooperación en sus relaciones; respeto y conservación del entorno físico y natural; respeto hacia las diferentes creencias y opiniones, la diversidad cultural, étnica y social.
 - Adquirir una óptima adaptación al contexto académico, equilibrando la relación entre la edad y el nivel escolar en la medida de las posibilidades de cada menor.

CONTENIDOS:

- Saber: Apoyos escolares, refuerzos educativos, el esfuerzo, el grupo clase, las tutorías, el trabajo en grupo, las relaciones con el profesorado.
- Saber hacer: Conocimiento y práctica de normas sociales que rigen en su escuela; análisis de las situaciones para resolver los conflictos de modo adecuada; análisis e interpretación crítica de la realidad; uso adecuado de los recursos del centro; desarrollo de conductas positivas hacia el estudio.
- Saber ser: Aceptación de la propia persona; autoconfianza en sus capacidades; actitud activa y autónoma para el aprendizaje; curiosidad e interés por los nuevos conocimientos; creatividad; motivación por aprender; actitud reflexiva, analítica y crítica.

4.2.1.3. Desarrollo afectivo y emocional.

Un desarrollo afectivo-emocional ajustado se basa en un contexto rico en experiencias afectivas y significativas, donde se ponen en juego capacidades cognitivas superiores de razonamiento, pensamiento reflexivo, autorregulación, etc.; al tiempo que las emociones personales juegan un papel fundamental. De ese modo, las experiencias de afecto están íntimamente unidas a la construcción de la identidad de cada persona, así como a la propia percepción e historia personal, a la expresión de emociones y sentimientos, a la construcción de los principios y valores que rigen nuestros actos o a la manera en la que nos vinculamos a otras personas. Es importante tener presente que en el abordaje del área afectivo-emocional se deberá dar respuesta a la necesidad que tenemos todas las personas de querer y ser queridas.

La atención dentro de la Aldea Infantil SOS otorga gran importancia a las necesidades afectivas de las personas menores de edad, haciendo intencionadas las experiencias de afecto, presentando un estilo relacional de los miembros del equipo educativo con cada menor, pero también está especialmente atenta a todos aquellos aspectos que generalmente forman parte del «currículum oculto». Nos referimos, en este punto, a las relaciones afectivas entre el personal educador, al modo en que se resuelven los conflictos por parte de las personas adultas, a los aspectos no verbales de la comunicación, etc.

- Conseguir un adecuado desarrollo de la identidad personal, definiendo su propia persona, con sus características particulares (autoconcepto), así como la valoración y los sentimientos asociados a ese autoconcepto (autoestima).

CONTENIDOS:

- Saber: Autoconocimiento, autoconcepto y autoestima; el esquema corporal; conocimiento de la historia personal: quiénes forman la familia,

reconocimiento de personas significativas, experiencias importantes en la vida, etc.; identidad de género; orientación sexual; reconocimiento de características personales: aspectos positivos y aspectos a mejorar; la toma de decisiones; implicaciones de llegar a la edad adulta y la transición a esta etapa de la vida.

- Saber hacer: Habilidades de autocuidado; valoración objetiva de las capacidades y limitaciones personales; asumir diferentes roles, según las circunstancias y el contexto social; elaboración de proyectos de futuro; pensar y hablar de la propia persona de forma positiva; la toma de decisiones con respecto de sí y del futuro, fijación de objetivos personales, participación en el Proyecto Educativo Individualizado.
- Saber ser: Autoaceptación y autovaloración; cuidado de la imagen personal; sentido crítico en relación con los propios errores; confianza en las propias posibilidades; sensibilidad por la imagen que se proyecta; el respeto por la propia persona (cultura, país y familia de procedencia, costumbres, etc.) y por la propia historia personal; actitud abierta y crítica ante los roles tradicionalmente relacionados con uno u otro género; determinación para la toma de decisiones; capacidad para afrontar el estrés y el desconcierto que puede suponer la proximidad de la mayoría de edad.
 - Ser capaz de establecer y mantener relaciones afectivas, potenciando la capacidad de dar y recibir afecto, aprendiendo a diferenciar distintas experiencias afectivas, aprendiendo a reconocer y a expresar sus sentimientos hacia las demás personas, construyendo relaciones afectivas basadas en valores.

CONTENIDOS:

- Saber: Las relaciones afectivas: con la familia, con amigos y amigas, con los miembros del equipo educativo, con la pareja, etc.; los sentimientos que tienen lugar en las relaciones de amistad: confianza, generosidad, reciprocidad, etc.; la sexualidad. Diferentes dimensiones: comunicativa, afectiva y referida al placer.
- Saber hacer: Expresión de sentimientos y emociones; inicio de relaciones con iguales; capacidad para afrontar la agresión y resolver, de forma competente, los conflictos que aparecen en las relaciones con las demás personas; habilidades para establecer relaciones afectivo-sexuales; capacidad de vivir adecuadamente la sexualidad con conductas acordes al momento evolutivo de cada menor.
- Saber ser: Cooperación y ayuda en las relaciones de amistad; sentimiento de pertenencia en los diferentes contextos: familia, amistad, residencia, colegio, lugar de trabajo, etc.; autonomía e independencia en relación con la presión que pueda desarrollarse dentro del grupo; valoración y respeto hacia la propia persona y hacia las demás, así como a sus respectivos sentimientos; rechazo hacia relaciones basadas

en el abuso de poder, el chantaje, la dependencia emocional y la sumisión.

- Conseguir un adecuado ajuste emocional, siendo capaz de reconocer las emociones y sentimientos, tanto en su propia persona, como en las demás; así como de expresarlos de manera adecuada a las circunstancias.

CONTENIDOS:

- Saber: Las emociones, los sentimientos y sus indicadores (expresión facial, lenguaje corporal, tono de voz, contenido verbal, etc.); conceptos que describen sentimientos y emociones, enriquecimiento del lenguaje afectivo; situaciones y experiencias que provocan distintas emociones; pensamiento alternativo (no centrado sólo en aspectos subjetivos); la ambivalencia emocional; conocimiento acerca del efecto que tienen sus estados afectivos (negativos y positivos) en el modo de percibir a las demás personas y en la realización de tareas.
- Saber hacer: Habilidades de autocontrol de impulsos y emociones; expresión de emociones y sentimientos de forma adecuada en diferentes situaciones; respuestas adecuadas a las expresiones emocionales ajenas.
- Saber ser: El valor de las emociones y de su expresión (alegría, llanto, rabia, etc.); empatía; sentimiento de seguridad en las figuras de apego; tolerancia a la frustración; sensibilidad a los factores personales de las demás personas (preferencias, personalidad, historia previa, etc.) que pueden modular su respuesta emocional.
 - Experimentar seguridad en las figuras de apego, teniendo experiencias afectivas diversas, que le aporten bienestar, modificando los desajustes que impiden a los/as menores vivir un equilibrio emocional.

CONTENIDOS:

- Saber: Las emociones, los sentimientos y sus indicadores; Enriquecimiento del lenguaje afectivo; situaciones y experiencias que provocan distintas emociones.
- Saber hacer: Expresión de emociones y sentimientos de forma adecuada en diferentes situaciones; respuestas adecuadas a las expresiones emocionales ajenas.
- Saber ser: El valor de las emociones y de su expresión (alegría, llanto, rabia, etc.); empatía; sentimiento de seguridad en las figuras de apego; tolerancia a la frustración; sensibilidad a los factores personales de las demás personas (preferencias, personalidad, historia previa, etc.) que pueden modular su respuesta emocional.

- Appreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida, proponiéndole modelos de valores afectivos emocionales con los que puedan identificarse, adquiriendo las herramientas necesarias para poder construir permanentemente su propio código ético o escala de valores y actuar de acuerdo con él.

CONTENIDOS:

- Saber: Conocimiento de los problemas éticos más significativos; construcción de valores que den respuestas constructivas y facilitadoras a los problemas planteados en la convivencia; reconocimiento de conflictos de valores en situaciones cotidianas; conocimiento de las dificultades que encuentran las personas con discapacidad o con cualquier necesidad educativa especial.
- Saber hacer: Habilidades necesarias para la resolución de problemas éticos que afectan a las personas menores de edad; construcción autónoma de los propios valores por medio de la razón, la crítica y el diálogo.
- Saber ser: Actitud abierta a la revisión y reformulación de los propios valores; responsabilidad por los propios comportamientos y sus repercusiones; coherencia entre los propios valores y los comportamientos; empatía con los sentimientos y experiencias de otras personas.

4.2.1.4. Desarrollo de habilidades.

Esta área hace referencia a la adquisición y desarrollo de las habilidades necesarias para conseguir conductas autónomas e independientes dirigidas al propio cuidado personal y a saber interactuar (competencia social). Se fomentará la adquisición de habilidades instrumentales para desenvolverse en el entorno más inmediato y, progresivamente, se irán adquiriendo nuevas habilidades con las que poder manejarse en contextos menos familiares y cercanos a cada menor.

- Adquirir las habilidades básicas de autonomía física y personal acorde a su edad y madurez, necesarias para su cuidado personal (higiene, alimentación y sueño), para ser independiente y autosuficiente en su futuro hogar y para cumplir con las obligaciones propias de su edad y madurez.

CONTENIDOS:

- Saber: Higiene y aseo personal: limpieza y arreglo corporal, cambio y uso de ropa adecuada al clima y situación; alimentación y sueño: manejo de los utensilios de mesa, reglas de conducta, alimentación variada, horas de sueño y descanso, hora de acostarse, etc.; tareas del hogar: limpieza de habitación, orden y cuidado de la ropa, la cocina, la

vajilla, etc.; cuidado de sus pertenencias: ropa, juguetes, material escolar, objetos personales, etc.; organización del tiempo: puntualidad y planificación.

- Saber hacer: Realización de las actividades necesarias para el cuidado personal, de acuerdo a la edad y madurez; conservación y uso adecuado de las pertenencias; planificación y ejecución de las tareas encomendadas: escolares, limpieza y mantenimiento; control de horarios y tiempos.
- Saber ser: Gusto por cuidarse y mantener una buena imagen; colaboración en las tareas de limpieza y cuidado del entorno inmediato; asunción de las responsabilidades que se le encomienden de acuerdo a su edad y madurez.
 - Adquirir las habilidades sociales que faciliten la convivencia y la integración en diferentes circunstancias y contextos sociales, utilizando conductas sociales convencionales y comportándose de acuerdo a las normas.

CONTENIDOS:

- Saber: Normas sociales. Normas de cortesía; habilidades de comunicación: iniciar conversaciones, solicitar ayuda, saber escuchar, etc.; trámites administrativos; manejo de dinero. Compras; servicios: transportes, bancos, etc.
- Saber hacer: Utilización de las normas de cortesía: saludos, agradecimientos, disculpas, etc.; participación en conversaciones o discusiones de grupo, escuchando a las demás personas, defendiendo sus opiniones sin agresividad, etc.; conocimiento y uso autónomo de los servicios de la red social: transportes, bancos, organismos oficiales, etc., de acuerdo a su edad y madurez; administración del dinero y realización de compras de modo razonable.
- Saber ser: Actitudes positivas en las relaciones con las demás personas: respeto, cooperación, solidaridad, etc.; valoración de la importancia de la iniciativa personal y la capacidad de comunicación; facilidad para pedir ayuda; asunción de responsabilidades de cuidado y autonomía personal.

4.2.2. Respecto a los contextos significativos de las personas menores de edad.

4.2.2.1. Contexto familiar.

Los objetivos y bloques de contenidos reflejados en esta área se dirigen al núcleo o núcleos de referencia de cada menor, ya sea la familia de origen o la familia de acogimiento o adopción. La familia tiene una importancia trascendental en la preparación de niños, adolescentes y jóvenes como sujetos

sociales, ya que proporciona las primeras experiencias para el inicio de la construcción del conocimiento social.

La familia se constituye como el primer agente social, la puerta de entrada, de la que dependerá en gran parte la posterior integración en los grupos sociales mayoritarios, y en la sociedad en general. Las personas que son separadas de su núcleo familiar y posteriormente ingresan en centros de acogida sufren un proceso de duelo (pérdida de los principales vínculos afectivos) que implica: Conocer, comprender y asumir su realidad socio-familiar, trabajar las emociones y el dolor de la pérdida, hacia la construcción de nuevos vínculos afectivos, necesarios para su desarrollo social y emocional, y adaptarse a una nueva estructura familiar y a un contexto y entorno totalmente diferentes que ofrece la Aldea Infantil SOS.

- Construir y valorar, de forma adecuada, su identidad familiar, construyendo su propia identidad personal para un adecuado desarrollo psico-social.

CONTENIDOS:

- Saber: Conocimiento de su historia familiar; miembros que componen su familia y personas allegadas; características, raza o etnia, religión, hábitos y costumbres de su familia; acontecimientos y circunstancias que rodearon su nacimiento y la separación familiar; conocimiento y participación en su Plan de Intervención.
- Saber hacer: Elaboración gráfica de su historia familiar (árbol genealógico); elaboración de su libro de vida; reconstrucción de sus recuerdos sobre costumbres, hábitos, etc., en su familia; práctica de hábitos y costumbres familiares.
- Saber ser: Aceptación de su historia y raíces familiares; respeto a sus orígenes; respeto por la propia persona y por las demás; actitud crítica ante aquellos valores familiares contrarios a la libertad de las personas y el respeto hacia las demás; actitud crítica, si bien constructiva, ante su situación familiar; aceptación de su nueva situación; actitud respetuosa hacia sus familiares y hacia el entorno del que proviene.
 - Reelaborar el concepto de familia y analizar, de forma crítica aunque constructiva, los roles parentales y las responsabilidades que de ellos se derivan, desmitificando determinadas concepciones erróneas sobre la familia y los comportamientos, actitudes, derechos y deberes de cada uno de sus miembros, adquiridas a lo largo de su convivencia en un entorno socio-familiar inadecuado.

CONTENIDOS:

- Saber: Concepto de familia; conocimiento de otros modelos de familia; roles maternos, paternos y filiales; el acogimiento residencial; familias

colaboradoras; el acogimiento familiar y la adopción; derechos y deberes de las principales figuras parentales.

- Saber hacer: Análisis de esos conceptos, a través de la discusión de grupo y entrevistas personales; práctica del comportamiento adecuado a su edad y a la condición de cada menor; análisis de los roles parentales, derechos y deberes; participación activa de cada menor en la dinámica familiar; identificación del rol o papel que desempeña dentro de la estructura familiar.
- Saber ser: Actitud crítica ante los comportamientos y roles maternos, paternos y filiales; interés y curiosidad por conocer los nuevos modelos de unidad familiar; actitud positiva hacia la familia; actitud responsable y coherente con los nuevos miembros de la familia.
 - Alcanzar la estabilidad emocional y ser capaz de reestructurar y mantener los vínculos familiares, así como crear otros nuevos, ampliando su red socio-familiar, siendo capaz de expresar, de la manera que le sea más fácil, sus sentimientos de dolor ante la pérdida y reflexionar sobre las causas que motivaron su ingreso en la Aldea Infantil SOS.

CONTENIDOS:

- Saber: El valor de los sentimientos y las emociones; el centro, como un espacio que le aporta seguridad física, psíquica y emocional; conocimiento de su situación familiar y la evolución de la misma; factores que influyen en la consecución y el mantenimiento de la estabilidad emocional; elementos que perturban o dificultan dicha estabilidad.
- Saber hacer: Expresión de sus conflictos emocionales; establecimiento de nuevas relaciones afectivas con otras personas; comprender las emociones ajenas: empatía; resolución de conflictos interpersonales.
- Saber ser: Aceptación y legitimación de los sentimientos dolorosos; actitud crítica ante la falta de respeto y de consideración entre compañeros y compañeras, así como entre menores y miembros del equipo educativo; actitud abierta y receptiva.

4.2.2.2. Contexto escolar y formativo.

Uno de los contextos de aprendizaje y socialización más importantes durante la infancia es la escuela. No obstante, muchas de las personas menores de edad han tenido una irregular o nula asistencia a ella. Por eso, no sólo presentan un considerable retraso en la adquisición de aprendizajes académicos, sino que en algunos casos se produce un rechazo total al contexto escolar. Hasta los dieciséis años (edad escolar obligatoria) la Aldea Infantil SOS motiva y garantiza la integración de cada menor en el contexto escolar, llevando a cabo una labor complementaria y de apoyo a los

aprendizajes escolares, fomentando el máximo aprovechamiento de esta formación, así como su integración en este contexto social. Posteriormente, una vez alcanzada dicha edad, existe un amplio abanico de posibilidades formativas, ya sean regladas (ESO, Bachillerato, etc.), o no regladas (escuelas taller, academias.. etc.). En cualquier caso, se fomenta la formación académica o profesional de cada menor, ya que supone una garantía para una inserción socio-laboral exitosa.

- Alcanzar el nivel formativo de acuerdo a las capacidades personales de cada menor, valorando la importancia de la formación y adquisición de habilidades personales para integrarse satisfactoriamente en la escuela o en cualquier otro recurso formativo, de cara a una futura incorporación al mercado laboral.

CONTENIDOS:

- Saber: La escuela, conocimiento de la organización del contexto escolar (etapas educativas, enseñanza, contenidos, calificaciones, etc.); itinerario escolar y formativo; recursos formativos: educación reglada y no reglada; conocimiento de las técnicas de estudio y trabajo intelectual; planificación de estudios y fijación de objetivos formativos; conocimiento de las propias preferencias, aptitudes y capacidades para la elección del itinerario formativo más adecuado.
- Saber hacer: Realización de las tareas escolares; desenvolvura en el contexto escolar y formativo; organización del tiempo y de las tareas formativas; elaboración de un itinerario formativo acorde con sus capacidades, aptitudes e intereses; búsqueda de recursos formativos y actividades de iniciación profesional; preparación y realización de visitas a los servicios de orientación; planificación de estudios y fijación de objetivos de tipo formativo.
- Saber ser: Valor de la formación como requisito para una inserción social exitosa y como experiencia enriquecedora y gratificante en sí misma; valor del esfuerzo, de la constancia y de la capacidad de trabajo necesarios para conseguir una formación personal y académica de calidad; rechazo de estereotipos y discriminaciones de cualquier clase en la elección de una profesión o carrera; interés por las alternativas formativas que se le presentan; actitud crítica ante aquellos valores contrarios a la escolarización y la formación; expectativas de logro ante la formación.
 - Integrarse satisfactoriamente en el ámbito escolar y formativo, valorando la importancia de la escuela, la guardería, el instituto o cualquier otro recurso formativo en su desarrollo personal y social.

CONTENIDOS:

- Saber: La escuela: distribución del espacio, del horario, la organización de las personas (quién ejerce la dirección, la jefatura de estudios, las funciones de orientación y de tutoría, etc.); la convivencia escolar. normas de convivencia en el contexto escolar y formativo; cauces de participación en el contexto escolar; las actividades extraescolares.
- Saber hacer: Desenvolverse, de forma autónoma, en el contexto escolar y formativo: identificación con la clase, con el profesorado, conocer el horario, el tiempo de recreo, saber hacer la matrícula, pedir cita para las entrevistas con el orientador u orientadora, etc.; aprovechamiento de los cauces de participación; manejarse de forma asertiva en el entorno escolar; comportamientos que ayudan a prevenir el maltrato entre iguales; comportamiento conforme a las normas de convivencia.
- Saber ser: Interés por integrarse y participar de forma normalizada en el contexto escolar y formativo; valoración de la escuela como un lugar de gran importancia en la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes; respeto hacia las normas de convivencia del centro escolar o formativo; rechazo hacia conductas de maltrato y abuso entre iguales.

4.2.2.3. Contexto laboral.

En esta área desarrollamos objetivos encaminados a garantizar una adecuada preparación para el acceso al empleo y el mantenimiento del mismo, a través de la elaboración de itinerarios personalizados de inserción y de la orientación personal y laboral, haciendo uso tanto de nuestros recursos internos como de los recursos externos relacionados con la formación y el empleo, además de fomentar la autonomía personal y los procesos de emancipación de jóvenes mayores de dieciséis años.

Asociados a los objetivos y contenidos de esta área, están todos aquellos que se encaminan a desarrollar en cada menor la madurez suficiente y la capacidad para desenvolverse, con total autonomía, en contextos sociales más amplios: el desarrollo de la responsabilidad, la toma de decisiones, la valoración del esfuerzo, la constancia y la capacidad de trabajo necesarias para conseguir una formación y un empleo de calidad.

- Participar activamente en la elaboración y puesta en marcha del itinerario de inserción de los jóvenes, a través tanto de su PEI como de los talleres para tal fin, aprovechando también aquellos recursos y servicios puestos a nuestra disposición por otras entidades.

CONTENIDOS:

- Saber: El perfil profesional, categorías profesionales, sistema de acceso; itinerario profesional: rutas de inserción; técnicas activas de búsqueda de empleo; habilidades sociales para la vida profesional: obtención,

selección y utilización pertinente de la información; procesos de selección de personal: la primera experiencia profesional; la capacitación profesional como requisito necesario para el desempeño de tareas laborales; las prácticas en empresas, los contratos formativos y otras posibilidades de iniciación profesional.

- Saber hacer: Participación activa, de cada joven, en la elaboración de su itinerario de inserción; búsqueda y recogida de información de los canales a utilizar en la búsqueda de empleo; elaboración y redacción de documentos (currículum vitae, solicitud de trabajo, cartas de presentación, etc.); identificación y realización de pruebas psicotécnicas; el protocolo ante situaciones del itinerario laboral: entrevistas, presentaciones, saludos y otros.
- Saber ser: Predisposición e interés por su propio futuro laboral e iniciativa en la búsqueda de empleo; predisposición a utilizar, de un modo regular y sistemático, los diferentes medios a su alcance para la búsqueda de empleo; sentido de la iniciativa y optimización de sus recursos en la presentación de la candidatura laboral; valoración de la importancia de expresarse correctamente de forma oral y escrita; rechazo de estereotipos y discriminaciones de cualquier clase en la elección de una profesión o carrera.
 - Actuar con autonomía e iniciativa en el contexto laboral y con una actitud abierta y dinámica ante los cambios que se producen en el mercado laboral así como la necesidad de mantener una formación orientada a un proceso permanente de reciclaje y actualización, que se requiere tanto para acceder como para mantenerse como población activa.

CONTENIDOS:

- Saber: Generalidades, trabajo por cuenta propia (autónomo) o ajena (asalariado); los sindicatos, servicios que presta; el Servicio Andaluz de Empleo (SAE), las oficinas de colocación y los servicios de orientación laboral; los conflictos laborales; derechos y deberes de trabajadores y trabajadoras; el reciclaje profesional y la formación continua.
- Saber hacer: Interpretación de una nómina; visita a una oficina del SAE de su localidad; lectura y análisis de distintos tipos de contratos; debate y comprensión de las normas laborales; resolución de conflictos laborales; desenvolverse, de forma asertiva, en el entorno social y laboral.
- Saber ser: Fomentar el reconocimiento de la dignidad del trabajo y del respeto que merece cualquier persona trabajadora; valorar el trabajo como medio para conseguir las necesidades materiales; actitud solidaria hacia las personas que no tienen trabajo o que lo tienen en condiciones precarias; rechazar cualquier tipo de discriminación en el ámbito laboral; actitud abierta y dinámica ante los continuos cambios que sufre el

mercado productivo: reciclaje profesional; actitud flexible ante la organización de la empresa y los cambios que puedan producirse.

4.2.2.4. Contexto residencial.

El ingreso de menores en la Aldea Infantil SOS conlleva el que nos planteemos objetivos encaminados a posibilitar la aceptación, integración y adaptación de cada menor a su nuevo núcleo de convivencia. La acción educativa y socializadora está centrada en potenciar el desarrollo y crecimiento personal en las distintas áreas del desarrollo integral de las personas que se encuentran acogidas en la Aldea Infantil SOS, para que en la medida de las posibilidades, superen las carencias y traumas que puedan presentar. La meta final es integrar a cada menor, en los principales contextos significativos de socialización, ofreciéndoles un entorno de seguridad y protección donde puedan generarse experiencias de aprendizaje.

La organización de la vida cotidiana en la Aldea Infantil SOS proporciona un amplio abanico de posibilidades para intervenir y educar. Así pues, a través de pautas previamente establecidas de manera consistente y coherente, se contribuye a dar respuesta a las necesidades de cada menor, fundamentalmente, a dar sentido y continuidad a todas las experiencias de su vida, de forma que recupere los recuerdos y sucesos más significativos, dando paso al consecuente desarrollo de una identidad personal segura, que les haga sentirse personas únicas, valiosas, competentes y queridas.

La participación de menores en el marco de un proceso educativo activo y democrático se contempla, por un lado, a nivel individual, permitiendo su participación activa en la elaboración, desarrollo y evaluación de su Proyecto Educativo Individualizado; por otro, a nivel colectivo, posibilitándole formar parte de la organización de la vida cotidiana de la casa.

- Integrarse satisfactoriamente en la Aldea Infantil SOS, asimilando e interiorizando normas, derechos y obligaciones.

CONTENIDOS:

- Saber: Normas, derechos y obligaciones; etapas o fases en el centro, finalidades educativas, acogida, acomodo, asentamiento y salida del centro; hechos y acontecimientos cotidianos de su hogar familiar que repercutían negativamente en su desarrollo; discriminación entre hábitos, de atención a menores, adecuados y no adecuados; finalidad de la medida de protección adoptada.
- Saber hacer: Valoración objetiva de las causas que provocaron su ingreso; expresión verbal y gráfica de sus necesidades, derechos y deberes; expresión verbal y gráfica de la responsabilidad de sus madres y padres en la situación; reconocimiento de su situación actual; participación en actividades o talleres promovidos por el centro.
- Saber ser: Respeto a las normas; respeto hacia las personas y enseres del centro; actitud crítica, aunque constructiva, ante su situación familiar;

aceptación de la nueva situación; actitud respetuosa hacia sus familiares y hacia el entorno del que proviene; sentimiento de formar parte del grupo; asumir responsabilidades.

- Participar en el marco de un proceso educativo activo y democrático tanto a nivel individual como colectivo dentro de la cotidianidad de la Aldea Infantil SOS.

CONTENIDOS:

- Saber: Conocer su Proyecto Educativo Individualizado; cauces de participación; funciones del tutor o tutora; aspectos de la vida cotidiana en los que se puede participar; distribución de tiempos y espacios.
- Saber hacer: Acuerdo, elaboración y discusión conjunta de las normas de convivencia; planificación y organización de actividades que conlleven la colaboración de todas las personas; realización de asambleas; elaboración de criterios para la realización de tareas; expresión, de forma respetuosa, de sus puntos de vista y de sus quejas; dar cuenta de sus compromisos ante el grupo; desarrollo de papeles y funciones que propicien un clima de tolerancia.
- Saber ser: Actitud colaboradora y participativa; tolerancia con menores y personas adultas pertenecientes al centro; empatía y actitud de tolerancia; reconocimiento de las necesidades del grupo; valoración de los principios de participación; fomento de la responsabilidad.

4.2.2.5. Contexto comunitario.

Englobamos en esta área el conjunto de relaciones de amistad y vecindad que mantiene cada menor, así como con las asociaciones o los recursos y servicios de la comunidad. El objetivo es lograr la integración y adaptación en grupos y entornos enriquecedores y mantener una red de relaciones sociales positivas.

- Interesarse por los recursos y equipamientos del barrio, participando activamente en colectivos y organizaciones sociales e interiorizando los valores democráticos de nuestra sociedad.

CONTENIDOS:

- Saber: La comunidad, el barrio; los recursos de la comunidad: áreas deportivas y de ocio, centros cívicos, servicios sociales, centros de salud, centros de enseñanza, etc.; asociacionismo; los grupos sociales de la comunidad; cauces de participación ciudadana; la participación democrática.
- Saber hacer: Búsqueda de los recursos comunitarios; análisis y valoración de los fines de los recursos disponibles; participación en asociaciones o actividades del entorno; ejecución e interiorización de los

valores sociales y democráticos a través de diferentes cauces de participación; análisis y valoración de la realidad social existente.

- Saber ser: Interés por conocer y participar en actividades de grupos sociales; iniciativa para acudir a las instituciones sociales y utilización de los recursos que se le ofrecen; interiorización de valores democráticos: justicia, solidaridad, respeto, no discriminación, etc.; valoración de la participación ciudadana; motivación ante cualquier tipo de demanda de cooperación social.
 - Establecer amistades positivas y duraderas dentro del entorno, desarrollando conductas que le permitan establecer relaciones de convivencia basadas en el respeto y la consideración hacia las demás personas, valorando la importancia de contar con buenas relaciones de amistad y compañerismo, al tiempo que aprender a resolver los conflictos a través del diálogo, el respeto y la sinceridad.

CONTENIDOS:

- Saber: Red de relaciones sociales; la amistad, la cooperación; resolución de conflictos interpersonales.
- Saber hacer: Establecimiento de amistades positivas y duraderas; participación en grupos sociales, asociaciones y actividades de grupo; desarrollo de habilidades para resolver los conflictos personales de un modo justo y adecuado.
- Saber ser: Interiorización de valores de relación: compañerismo, tolerancia, respeto hacia las demás personas, cooperación, etc.; valoración de la amistad como forma de compartir las vivencias, las ideas, las opiniones, etc., reconociendo igualmente el valor de otras formas de pensar o actuar; apreciación del diálogo, la sinceridad o el respeto, como formas de resolver los conflictos.
 - Comprometerse con el cuidado del entorno y del medio ambiente, mostrando actitudes de respeto por el medio ambiente, desarrollando conductas de compromiso hacia su conservación y cuidado, así como participando y valorando las actividades de ocio y tiempo libre que se realizan en entornos naturales.

CONTENIDOS:

- Saber: Los espacios naturales; actividades de ocio y tiempo libre; desarrollo sostenible; ahorro energético y energías renovables.
- Saber hacer: Acción positiva sobre el entorno; práctica de conductas relacionadas con el ahorro energético; reflexión sobre las consecuencias de la degradación del medio ambiente; participación y motivación para realizar actividades de ocio y tiempo libre en contacto con la naturaleza.

- Saber ser: Asunción de valores tendentes a la conservación del medio ambiente; interés por alternativas de ocio en entornos naturales; concienciación hacia el ahorro de energía; respeto por las normas básicas de protección ambiental. Con relación a los contenidos curriculares por áreas desarrollados en los apartados anteriores, el equipo educativo de cada centro, en sesiones de trabajo en grupo con respecto al tratamiento de dichos contenidos, realizará las siguientes tareas:

4.3. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.

4.3.1. Principios metodológicos.

El Decreto 355/2003, de 16 de diciembre, del Acogimiento Residencial de Menores, considera la importancia de una «calidad técnica de la atención, referida tanto a los recursos humanos como materiales de los centros y una dinámica en los mismos que sea reflejo de los estilos y características generales de una familia común», exponiendo así una doble perspectiva de Calidad y Calidez.

De esta manera, se pretende llevar a cabo una unificación de la calidad técnica con un entorno afectivo, que propicie una experiencia integradora y normalizadora, para cada menor, semejante a un hogar de calidad. La metodología educativa de la Aldea Infantil SOS no pierde de vista esta doble perspectiva, haciendo de aquel un entorno afectivo, normalizador y de atención integral a las necesidades socio-educativas de las personas acogidas en el mismo.

Tal como se señala en el Proyecto Educativo de Centro, los principios metodológicos que han de guiar la intervención educativa son los que a continuación se exponen.

4.3.1.1. Pedagogía de la vida cotidiana.

La vida cotidiana es el espacio fundamental donde se desarrolla la acción educativa en los hogares, es en sí un instrumento de intervención. Se planifican y estructuran, por tanto, los momentos y situaciones que se dan diariamente para que tengan valor educativo.

La Pedagogía de la Vida Cotidiana organiza los tiempos, las experiencias y, en general, toda la dinámica interna de la Aldea Infantil SOS, de tal manera que permite responder a las necesidades básicas de cada menor, al tiempo que promueve la adquisición de aprendizajes reproduciendo, en lo posible, los ritmos, rutinas y dinámicas de un hogar normalizado. Así pues, se relaciona directamente con la consecución de una atención residencial acorde a los principios de normalización e integración.

La organización de la cotidianidad y de los tiempos (tiempo para estar solo, para estar en grupo, para el ocio, para el descanso, para el aseo...)

permite flexibilidad y una adaptación a las edades, capacidades y necesidades tanto de niños como de adolescentes. El programa diario es estimulante, enriquecedor pero también relajante. Al mismo tiempo permite que el menor adquiera hábitos de comportamiento y favorece su responsabilidad y su propia organización. La vida en la Casa sustituye la vida en familia, y debe procurar las experiencias que ésta proporciona.

Los educadores ejerciendo como modelos adultos de referencia se implican conjuntamente con los menores, en las actividades de vida cotidiana.

Los menores tienen que aprender, desde la coeducación, todas aquellas tareas que se realizan en cualquier hogar, es decir, tanto niños como niñas o adolescentes participan en las tareas domésticas diarias, lo cual facilita la adquisición de habilidades que les ayuda a ser autónomos.

El principio de coeducación conlleva necesariamente el hecho de que la acción educativa del equipo evite los roles sexistas, implicando de manera igualitaria a los educadores y a las educadoras en las responsabilidades domésticas que como tales asuman con fines educativos.

Trabajar desde la perspectiva de la pedagogía de la vida cotidiana posibilita:

- Desarrollar en el menor la regularidad y el orden en las actividades.
- Facilitar el desarrollo de la autonomía.
- Posibilitar unas normas de convivencia.
- Anticipar determinados momentos importantes para los menores.
- Hacer sentir al menor que su historia personal continúa y que él o ella es el protagonista de su vida.
- Aportar situaciones y condiciones para el desarrollo del niño o adolescente.
- Aprender roles y responsabilidades.
- Asumir por parte de cada menor el grado de autonomía adecuado a su edad.

A continuación, se describen algunos aspectos que contemplamos en la organización de la vida cotidiana:

1.- Planificación y disposición de las condiciones físicas del entorno:

Disponer de unas condiciones y de un equipamiento funcional y cuidadoso en los detalles para hacer de la Casa SOS un espacio cálido, acogedor y propicio para que se produzcan interacciones entre los miembros del equipo educativo y la persona que se encuentra en acogimiento. Con este fin, se posibilita que cada menor plasme su identidad (con sus fotos personales, trabajos de clase, juguetes, etc.). Asimismo, la estructura y las condiciones materiales facilitan la adquisición de comportamientos positivos y autónomos, haciendo posible su participación activa en la organización tareas domésticas, etc. Por otro lado, otra de las funciones de la Aldea Infantil SOS es constituirse como un entorno seguro y protector, sobre todo, para menores que han pasado por experiencias de indefensión y malos tratos. La seguridad incluye,

además de unas condiciones físicas adecuadas, procedimientos que garanticen el contacto y la comunicación, tanto con el personal de la propia Aldea, como con personas ajenas a la misma.

2. - Organización de los tiempos: Se trata de proporcionar orden en la vida de cada menor, estructurando los tiempos. El establecimiento de rutinas, entendidas con la suficiente flexibilidad, aporta seguridad y permite a las personas acogidas, anticiparse e interiorizar hábitos. No obstante, se procura la alternancia de aquellas con momentos especiales, diferenciando, por un lado, las actividades propias del fin de semana, de las que realizan de lunes a viernes, así como el horario durante el curso escolar, del horario de verano. Las actividades se suceden de manera relajada, evitando la precipitación y el «consumo» de actividad tras actividad.

3. - Comunicación entre todas las personas del contexto residencial: La coordinación del trabajo del equipo de profesionales que trabaja en la Aldea Infantil SOS es fundamental para garantizar la atención integral de las personas acogidas. Los instrumentos de coordinación interna (reuniones, solape de turnos, libro diario, etc.) que aseguran este derecho, se desarrollan adecuadamente mediante el correspondiente Reglamento Marco para la Organización y el Funcionamiento de los Centros de Protección de Menores. Por otro lado, también es importante asegurar la participación de cada menor, tanto en lo que se refiere a su propio proceso socio-educativo como respecto a los aspectos generales de la vida residencial. Las asambleas, las discusiones de grupo, la Comunidad de Vecinos... son utilizados como recursos con este fin. Además, se procura que las relaciones que establecen las personas menores de edad, entre sí o con las personas adultas, sean sinceras y positivas, proporcionando el clima de confianza y seguridad necesario para un desarrollo armónico de los sentimientos.

4. - Asunción de responsabilidades: La vida diaria ofrece infinidad de momentos para que cada menor pueda ir adquiriendo autonomía y responsabilidad, de acuerdo a su edad y madurez. En este sentido, es muy importante que la organización de los recursos humanos y materiales permita la asunción de tareas y actividades de la vida diaria, como las tareas domésticas, la compra, la gestión de su propia documentación, etc. Ello no significa que no haya de existir ninguna intervención educativa, sino que ésta habrá de consistir en la orientación, la supervisión o la motivación.

5.- Experiencias diversas y actividades estimulantes: La Aldea Infantil SOS es un contexto educativo donde, sin caer en la sobresaturación de actividades, no faltan las experiencias educativas y estimulantes. Niños, niñas, adolescentes y jóvenes ingresan con muchas necesidades personales a las que la Aldea da respuesta. Por ello, se atienden las necesidades de tipo escolar, pero también las de tipo emocional, las relativas a la salud, etc. Cualquier experiencia normalizada (comer en un restaurante, hacer un viaje en tren, ir de acampada, ir a un concierto o

recibir una carta) puede ser una experiencia, no sólo educativa, sino gratificante en sí misma considerada.

6.- Normas claras: Todas las personas que forman parte de la Aldea Infantil SOS conocen y respetan las normas de convivencia. A este respecto, están bien definidos tanto los refuerzos de conductas positivas, como los criterios educativos para la acción correctiva que se derivan del cumplimiento o incumplimiento del modelo de convivencia establecido. Todo ello favorece un clima de convivencia, donde los límites y la autoridad están bien definidos.

7.- Celebración de cumpleaños: Los cumpleaños son celebraciones muy significativas y gratificantes para los niños y jóvenes. Se celebran los cumpleaños con alguna actividad extraordinaria, al objeto de hacer sentir a cada niño/a que recibe una atención especial por parte de quienes le rodean, permitiendo la propuesta, por su parte, de alternativas o ideas de cómo festejarlo. Igualmente, se hacen celebraciones con motivo de días especiales como la Navidad, la Fiesta del Cordero, Carnavales, la Fiesta de la Castaña, Fiesta fin de curso, etc.

4.3.1.2. Pedagogía del afecto.

Al producirse la separación de la familia, la Aldea Infantil SOS se convierte para cada menor en un contexto de referencia muy importante. Cualquier aprendizaje, que se quiera promover desde la misma, será en vano si no se establece, con cada menor, un vínculo afectivo que le aporte seguridad emocional.

En el desarrollo infantil destaca la importancia y necesidad de la afectividad. La afectividad tiene que ver con la autoestima, la comunicación, la seguridad, y con otros valores y habilidades necesarias para que se produzca el crecimiento integral del menor. La necesidad de establecer vínculos entre educadores o educadoras y menores supone una condición necesaria para cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje.

Y es que la afectividad es un elemento primordial en el desarrollo de cualquier ser humano. Las experiencias de afecto son decisivas para adquirir seguridad emocional, autoestima y valoración personal, ternura y comunicación, relaciones personales saludables y satisfactorias, intimidad, identidad, etc.

Los educadores contemplan en los PEI de cada menor y en los Proyectos de Hogar, la intervención en aspectos que por su importancia representan elementos poderosos en el desarrollo global de la personalidad de los menores. Algunos de estos aspectos son:

- Seguridad emocional: Todas las personas necesitan sentirse seguras. Contar con otras personas que le aporten protección, disponibilidad y ayuda. Cuando esta necesidad no está cubierta los menores se sienten inseguros,

inestables, padecen sentimientos de abandono, sufren de ansiedad, miedos, no se sitúan confiadamente ante la realidad.

- Autoestima y valoración personal: Nadie puede establecer relaciones adecuadas con otros si no se acepta a sí mismo y no se siente capaz de ser querido y con capacidad para darse a otros.
- Ternura, comunicación, sentirse queridos. Se potencia el acercamiento al menor, hablando, escuchando, sintiendo y acercándose de forma empática. El interés por todo lo que es significativo para la persona acogida: su familia, sus amigos y amigas, su pareja, una entrevista de trabajo, sus gustos o su cumpleaños.
- Relaciones interpersonales: El menor está inmerso en un mundo de relaciones interpersonales con adultos y con los iguales. Es necesario favorecer que estas relaciones sean ricas y satisfactorias. Con el grupo de iguales el menor intercambia informaciones, explora la realidad, imita a personas adultas, aprende la reciprocidad, la ayuda... Se hace necesaria la observación del menor en su relación con los otros niños y con los adultos.
- Intimidad: Cada niño tiene su mundo íntimo y personal que hay que respetar. Sobre todo en la adolescencia esta parcela se destaca y puede generar conflictos en la relación con los otros. En la organización de la Aldea y en las actividades individuales y del hogar se contempla la atención y el respeto a la intimidad de cada menor.
- Unas condiciones materiales donde cada menor pueda plasmar su identidad: fotos personales, juguetes, recuerdos, etc.
- Acompañamiento: La acogida, especialmente acompañando y cuidando todos los detalles relacionados con el momento del ingreso de cada menor en el centro. Acompañar a cada menor en los momentos de crisis y prestarle ayuda en orden a clarificar sus emociones, disipar temores y darle seguridad para establecer nuevos vínculos.
- No confundir roles. El educador y la educadora actúan desde un rol de persona adulta, y no desde la perspectiva de una relación de igual a igual. Por tanto, hay que dejar bien claro que aquella figura es alguien que transmite proximidad, si bien al mismo tiempo representa la autoridad e impone el cumplimiento de la norma. Con lo cual, de ninguna manera puede ser cómplice ante situaciones en las que se infringe el modelo de convivencia establecido.
- No confundir el afecto con el beneficio indiscriminado (éste trata de favorecer a una persona en cualquier momento e independientemente de sus acciones).
- El personal educativo deberá imponerse con firmeza cuando no se respeten las normas. Ello se traduce en la no aprobación de la conducta de la persona menor de edad, si bien haciéndole entender que es importante y que la

restricción de privilegios no tiene otro objetivo más que el de ayudarlo a crecer.

El afecto posibilita que el menor se sienta bien, apreciado y en definitiva una persona valiosa y aceptada. El menor necesita sentir para poder crecer adecuadamente que los adultos que conviven con él desean su compañía.

4.3.1.3. La acción tutorial.

Para dar cumplimiento satisfactorio al derecho de recibir un trato personalizado, cada menor tiene asignado en la Aldea Infantil SOS un educador o educadora, que asume su atención personalizada y cotidiana en todas las dimensiones de su vida.

Tal y como se recoge en nuestro Proyecto Educativo de Centro, la acción tutorial es el elemento formalmente individualizador de la educación y se asocia con la necesidad de orientar y guiar a la persona acogida, tanto desde el punto de vista personal, como social. Es el proceso de ayuda a una persona, para que se conozca a sí misma y a la sociedad en la que vive, contribuyendo al logro de su equilibrio interior y de su integración en la comunidad.

Pretender que el menor sea el protagonista de su propio desarrollo y aprendizaje resultará complicado si no le enseñamos también a ser partícipe y responsable de los juicios sobre los diferentes aspectos que constituyen su vida cotidiana.

La Educadora Responsable de Hogar entiende la acción tutorial como la relación con el menor, como orientadora y facilitadora, como colaboradora de sus procesos, atenta no sólo a los aspectos cognitivos, sino también a su mundo afectivo, de intereses, actitudes, temores, etc.

La práctica de la acción tutorial no ha de dejarse a la improvisación sino ha de planificarse y estructurarse en tiempos y espacios concretos, y utilizar aquellos instrumentos educativos que permitan el seguimiento y evaluación continuada.

Sirviéndose del PEI del menor (documento que todos los niños mayores de 12 años conocen), la Educadora Responsable podrá repasar con el menor aquellos objetivos sobre los que están trabajando, los logros obtenidos y los aspectos de mejora. Podrá discutir cuáles son las estrategias que están funcionando y cuáles no, modificando aquellos aspectos que no estén dando los resultados esperados y buscando los recursos más valiosos para alcanzar nuestras metas.

De forma mensual, al menos, queremos que exista este momento individual con el menor de forma que se le haga consciente especialmente, de todos los avances que va consiguiendo, viniendo este reconocimiento de su figura principal de referencia, por lo que al mismo tiempo, estamos fomentando una mejor relación basada en la confianza.

4.3.2. Intervención educativa.

Junto a estos principios metodológicos fundamentales en la atención residencial, existen otras características básicas o principios de actuación de la intervención socio-educativa que se concretan en los siguientes aspectos:

4.3.2.1. Adaptación al desarrollo evolutivo.

La selección de los contenidos debe ser cualitativa y cuantitativamente relevante y ajustarse a las características y edades de las personas atendidas, a sus intereses, motivaciones, conocimientos previos, etc. El educador o la educadora deberán conocer bien los fundamentos teóricos propios de la psicología evolutiva, sobre todo aquellos relacionados con el desarrollo emocional de cada menor. Las estrategias metodológicas y actividades deberán ser coherentes con su momento evolutivo, madurativo y emocional. El apoyo inestimable de la persona licenciada en psicología del centro será imprescindible para el equipo educativo.

4.3.2.2. Clarificación de responsabilidades.

A continuación se aborda la clarificación de las responsabilidades de las personas adultas y de los ámbitos en los que niños, niñas, adolescentes y jóvenes pueden tomar decisiones y asumir sus propias responsabilidades. Para ello, resulta de vital importancia el establecimiento de un marco normativo de convivencia que regule los derechos y las responsabilidades de quienes integran la comunidad, así como las normas que la rigen.

4.3.2.3. Acción tutorial continúa.

Podemos identificar una doble perspectiva cuando hablamos de educación continua. Por una parte, el proceso de desarrollo y maduración de cada menor no tiene un comienzo y un final predeterminado, sino que continuamente irá superando etapas para ir creando nuevas necesidades, intereses e inquietudes. De esta manera, la consecución de ciertos objetivos supondrá la aparición de otros nuevos que el equipo educativo deberá determinar para incidir sobre ellos. Por otra parte, la intervención educativa no puede limitarse a momentos concretos previamente establecidos o no, sino que además, en concordancia con los principios de la Pedagogía de la Vida Cotidiana, deberán utilizarse todos los momentos y actividades del día a día con una clara intencionalidad educativa. La principal intervención viene dada por la programación intencionada de la cotidianidad, y el aprovechamiento de los momentos propicios, en los que la persona se muestre receptiva.

4.3.2.4. Oferta de actividades y metodología.

El Equipo Educativo pone al alcance de cada menor un amplio catálogo de posibles actividades a realizar y de estrategias metodológicas para conseguir los objetivos tanto grupales como individuales. Esto favorece la participación y las posibilidades de decisión de la persona sobre su propio

proceso socio-educativo, sin perder de vista la atención a sus intereses individuales. Además, la utilización de los recursos sociales ordinarios del entorno del centro favorece la normalización e integración social de cada menor.

4.3.2.5. Evaluación.

La evaluación y la retroalimentación deben ser consustanciales a toda acción educativa, como cauces de información sobre la idoneidad de la intervención, del procedimiento y estrategia utilizados, de los recursos materiales y personales y, por supuesto, de los objetivos conseguidos y de los resultados en general para, de este modo, llevar a cabo una toma de decisiones acertada. Con base en los principios de intencionalidad y continuidad de la intervención educativa, la evaluación de los procesos y resultados educativos sirve tanto para mejorar las intervenciones del equipo educativo como para ir arrojando luz sobre nuevos focos de atención en los que incidir, es decir, la evaluación ayuda a descubrir nuevas necesidades, problemáticas, intereses e inquietudes de cada menor a quienes deberán dirigirse las nuevas intervenciones educativas con una renovada intencionalidad.

4.3.2.6. Programación e intencionalidad.

Tanto la intervención en el ámbito grupal como individual está previamente programada, atendiendo a las características y necesidades más relevantes, tanto del grupo, como a nivel individual. El trabajo educativo es lo suficientemente relevante como para no dejarlo al azar ni limitarse a responder ante las acciones o incidencias puntuales. En el ámbito grupal, la intencionalidad educativa depende del perfil, características y necesidades especiales de cada miembro del grupo, lo que vendrá en gran parte predeterminado por el programa residencial que el Centro lleve a cabo. A nivel individual, se tiene en cuenta el Plan de Intervención acordado y la alternativa (reunificación o reagrupación familiar, acogimiento familiar, emancipación, etc.) que, en su caso, se tenga prevista, así como las características, necesidades, intereses, etc., específicos de cada menor.

Para llevar a cabo la programación grupal e individual se utilizarán los instrumentos propuestos en el Decreto 355/2003, de 16 de diciembre, del Acogimiento Residencial de Menores, y en la Orden de 13 de julio de 2005, por la que se aprueba el Proyecto Educativo Marco para los Centros de Protección de Menores. Según se acuerda en ambos textos los Centros de Protección de Menores deberán disponer de documentos generales de planificación, ejecución y evaluación de la acción educativa, tales como:

4.3.3. La organización de la vida cotidiana.

Las complejas y cambiantes circunstancias en las que se inscribe el quehacer pedagógico en la sociedad contemporánea, acentúan la percepción de la educación como una práctica cotidiana. De hecho, lo ha sido siempre, aunque sus modos de proyectarse en la biografía individual y colectiva de los

sujetos nunca, como en la actualidad, nos hicieron tan conscientes de su trascendencia para la satisfacción de determinadas necesidades y aspiraciones ligadas a logro de unas mínimas condiciones de bienestar y de calidad de vida.

Las experiencias que exponemos a continuación promueven tareas, cometidos y funciones muy apegadas a la vida cotidiana; y que, además de concebirla como un saber adquirido de la práctica, favorecen su desarrollo como una acción educativa que se construye y se reconstruye permanentemente.

4.3.3.1. La comida.

Los hábitos alimentarios y la actividad física son retos cruciales que deben comenzar desde que los niños son muy pequeños y que requiere una participación activa y comprometida desde todos los sectores.

En la etapa de preescolar y escolar se crean los hábitos sociales, familiares y ambientales, y se adquieren las costumbres dentro de la propia cultura en la que vive el niño. Es la edad ideal para establecer pautas de comportamiento alimentario saludable. Debe establecerse un horario regular, teniendo especial importancia el desayuno y el resto de las comidas bien organizadas para alcanzar los requerimientos energéticos diarios. Por otra parte, se pretende introducir gradualmente a los niños y jóvenes en la cocina, de forma que desarrollen herramientas y técnicas que les permitan cocinar con seguridad, aprender sobre los valores nutricionales, disfrutar de la gastronomía, conocer nuevos ingredientes y sentarse en una mesa siguiendo correctamente las normas básicas. Es un buen momento para comenzar a ser independientes y también con la cocina se desarrollan los sentidos y se aprende a socializar.

La promoción de patrones de vida activa pasa por una reducción del tiempo dedicado a ver la televisión, la causa de obesidad más modificable. Debemos recomendar no ver la televisión mientras se come y fomentar paralelamente la comida como lugar de encuentro distendido donde el personal educativo va a desempeñar un papel relevante.

Las condiciones y/o vínculos que se establecen entre los niños y su entorno (físico y socio-afectivo) en el momento de las comidas son fundamentales para lograr una relación de intercambio positivo, que estimule la enseñanza-aprendizaje de hábitos alimentarios y estilos de vida saludable. Para crear un ambiente humano cálido y positivo es importante responder de manera afectuosa y positiva a las necesidades que expresan los niños.

En cuanto a la organización y la distribución de los trabajos domésticos, estos se hacen en la Casa, sin distinción de sexo y acorde a su edad, en la que todos participan, desde el más pequeño al más grande. La Casa establece con claridad y transparencia los principios y las normas necesarias para cumplir con las tareas domésticas. Todos los miembros colaboran en este marco normativo. Los trabajos de casa no deben tener una connotación negativa. Debemos dotarlo de un atractivo especial, de tal forma que su realización ayude a mantener la ilusión y la estética en el ambiente cotidiano.

4.3.3.2. El sueño.

El sueño es una necesidad biológica, pero el dormir es un hábito y como tal se aprende. Y es que dormir bien la cantidad de horas necesarias es imprescindible para el buen desarrollo del niño. Establecer una rutina previa ayuda a que el niño/a se relaje y se prepare para irse a dormir. Cualquier actividad destinada a tal fin (leer un cuento o música relajante), llevada a cabo con consistencia y siguiendo el mismo orden cada noche, puede ayudar a crear el hábito. Independientemente del ritual nocturno elegido, es importante que estos no ocupen demasiado tiempo ni sean muy complicados. En la medida de lo posible, permitir que el niño escoja entre distintas alternativas, de forma que pequeñas decisiones le darán un sentido de control sobre la rutina. Asimismo, durante el día no se puede obviar aspectos fundamentales que van a incidir directamente en la calidad del sueño, tales como una alimentación adecuada o seleccionar cuidadosamente los programas de televisión que el niño ve. Conviene evitar la actividad física antes de acostarse y en su lugar el baño puede ser una actividad estimulante. Por otra parte, el dormitorio debe ser un lugar tranquilo y con una temperatura adecuada, ya que puede dificultar que el niño concilie el sueño.

Otro aspecto relevante a la hora de irse a dormir es la necesidad de los niños de tener momentos de privacidad con sus figuras de referencia. Es posible crear encuentros personalizados con el menor poco antes de irse a la cama, siendo un momento especialmente propicio para mostrar atención por todos los sueños e intereses del joven y compartir los nuestros con él.

4.3.3.3. La higiene y el cuidado de la imagen personal.

El fomento de hábitos saludables favorece una madurez y un desarrollo personal que posibilitan calidad de vida. En tal sentido, es importante considerar que los hábitos de higiene se asimilan e integran en la personalidad durante los primeros años, consolidándose hasta la edad adulta. La promoción, formación y consolidación de estilos de vida saludable de forma sistemática contribuye a lograr que los conocimientos en materia de salud sean adaptados al nivel de aprendizaje de los niños, las niñas y adultos significativos, para su aplicación en la rutina escolar, familiar y en la comunidad. Así, se valora y aprende las pautas de conducta y actitudes que contribuyan a estimular la protección y cuidado responsable de su salud integral.

Por otro lado, se crean e implementan rutinas paso a paso, para el aprendizaje de hábitos de higiene personal y ambiental, como por ejemplo el lavado de las manos previo y después de las comidas, ducha o baño diario, el cepillado de los dientes y para mantener las distintas dependencias del hogar en adecuadas condiciones de higiene. Desde muy pequeños debemos facilitar que se vistan, elijan ropa, coman solos y tengan interés por ir bien arreglados, peinados y aseados.

Es importante que los niños vivencien experiencias que les permitan avanzar en la consolidación de hábitos saludables. Se les motiva y explica en su lenguaje los pasos a seguir, haciendo énfasis en los beneficios que estos

brindan a la salud y bienestar integral. De este modo, se busca la tarea de sensibilizar a los niños en cuanto a la relevancia de tomar decisiones oportunas en relación al cuidado responsable de su salud y los efectos que estas pueden producir.

No podemos olvidar el rol de los adultos como mediadores y agentes modeladores de los hábitos saludables. El personal educativo representa modelos a seguir por los niños mediante sus acciones, lenguaje y actitud, marcando la pauta de acción en el desarrollo oportuno de las rutinas y actividades que contribuyen a formar hábitos saludables. Estos tienen en sus manos la oportunidad de brindar una gran variedad de experiencias para enriquecer el aprendizaje de hábitos y vigilar que se den las condiciones e interacciones apropiadas en torno a este proceso.

En otro orden de cosas, es prioritario forjar una imagen corporal positiva y sana, puesto que repercutirá tanto en su autoestima como en la confianza que tendrá en sí mismo. Aunque la imagen corporal es cambiante y sensible a los estados de ánimo del adolescente y su ambiente físico, también se forma a partir de las experiencias que el adolescente tiene y de la gente a su alrededor (figuras de referencia, modelos a seguir, medios de comunicación, amistades) quienes le dan una idea de lo que significa su cuerpo. Es aquí donde el personal educativo presta atención a cuestiones como la relación con los iguales, la alimentación o el tipo de publicidad a que el joven está expuesto.

4.3.3.4. La asistencia a la escuela o recurso formativo.

Por parte del personal responsable de los menores, los contactos con los centros escolares, así como con cualquier otro centro formativo, son constantes, de manera que podemos ir evaluando los distintos procesos formativos y modificándolos según las necesidades de los niños. El objetivo no es únicamente el aprendizaje escolar, sino también conseguir que el niño desarrolle al máximo sus posibilidades. Se buscan aspectos positivos de forma diaria donde se le refuerza y se alimenta sus propias capacidades y la autoconfianza.

Desde que se produce el ingreso del niño, lo acompañamos el primer día al centro escolar, tanto si ha cambiado como si no, para presentarnos al tutor y comentar su nueva situación. Somos, al mismo tiempo, responsables de la asistencia y puntualidad, tanto al centro escolar como a las clases de apoyo y/o actividades extraescolares de los menores.

Por otra parte, destaca la importancia del lugar de estudio elegido, de forma que sea el adecuado y goce de las condiciones para un mejor estudio. Se realizan tutorías escolares, mínimo una vez al mes, para asegurarnos de la marcha del niño en el colegio y para establecer pautas comunes de actuación. El contacto con los tutores será todo lo continuo que se necesite según los casos. Transmitiremos mensajes de apoyo a los tutores y profesores a sus actuaciones.

Otro aspecto relevante, por otro lado, está en las interacciones con profesores y compañeros de clase, fomentando las relaciones sociales fuera del centro escolar.

En otro orden de cosas, no podemos olvidar la realidad de los menores inmigrantes. Las incorporaciones de este nuevo alumnado se producen a lo largo de todo el curso, con diferencias formativas importantes que van desde niveles de alfabetización a situaciones de escolaridad normalizadas donde solamente es necesario aprender la lengua, pasando por alumnos derivados de una nula o parcial escolarización.

Dar una respuesta educativa ajustada e integradora de las necesidades de este colectivo, requiere actuaciones específicas en la atención a los alumnos. Los mayores esfuerzos van destinados al aprendizaje de una nueva lengua; proceso largo y difícil en el que es muy importante la motivación y la actitud. Este aprendizaje se realiza siempre fuera del grupo clase, en pequeños grupos, trabajando el lenguaje oral y escrito de forma simultánea. Nuestro objetivo debe ser reducir progresivamente las salidas del aula ordinaria, lo que requiere unos soportes y estrategias específicas que aceleren los aprendizajes instrumentales básicos, de modo que en el menor tiempo posible, el alumno pueda seguir el currículo ordinario.

Cuando el menor supera la edad obligatoria de escolarización, la oferta formativa tiene un carácter más práctico, intentando siempre compaginar el aprendizaje de un oficio (cursos de Formación Profesional Ocupacional, Escuelas taller), con el desarrollo de las áreas instrumentales básicas, priorizando el aprendizaje de la lengua. Si ambos aprendizajes no pueden darse conjuntamente en el mismo centro, buscaremos otras alternativas para cubrir todas las necesidades (clases de apoyo, asistencia a cursos de español que imparten otras asociaciones o colectivos).

4.3.3.5. Tiempo Libre.

La responsabilidad como clave de la educación en libertad, encuentra en el ocio una traducción específica privilegiada. Al mismo tiempo, el tiempo libre es un campo de aplicación concreta a la educación integral que tiene siempre presente la realización plena y la felicidad de los niños, adolescentes y jóvenes, como meta fundamental de la tarea educativa, pues se trata de que sean plenamente ellos mismos.

Frente al consumo imperante en la sociedad actual, el fin último iría encaminado a una utilización más activa del tiempo libre: aficiones, tocar instrumentos, practicar deportes y hacer ejercicio, etc. El ocio debe suponer un horizonte de acontecimientos en el que se pueda desplegar la acción vital, con el objeto de ser feliz y mejorar la calidad de vida. El juego, la fiesta, el deporte, la participación ciudadana, la cultura, son ámbitos distintos de la realidad en los que los niños y los jóvenes pueden desarrollar sus capacidades personales. Existe un amplio abanico de posibilidades para elegir aquellas actividades que más se identifiquen con sus intereses.

La riqueza de la experiencia humana sirve para presentar las posibles dimensiones que podemos contemplar durante el tiempo libre disponible. En primer lugar, una dimensión lúdica, en el que el juego se basa en la reciprocidad y el diálogo, es decir, donde los participantes de mutuo acuerdo establecen las pautas. Todo ello es necesario para el equilibrio físico y psíquico, estimulando desde esta perspectiva una actitud distendida, informal, relajada, que hace posible la alternancia y ejercitación de diferentes capacidades.

Dentro de la dimensión festiva, a través de diferentes acontecimientos colectivos y sociales (cumpleaños, Navidad, Carnavales...), se promueve la cohesión, solidaridad e identidad. La fiesta, en definitiva, requiere un estado de ánimo, voluntad de participar y espacio de libertad.

La dimensión deportiva se aborda desde la doble faceta en cuanto a su práctica: como actividad de entretenimiento y diversión, pero también como actividad de mantenimiento, sentirse en forma o mejorar la salud e imagen. A través del ocio deportivo se pretende adquirir una madurez emocional necesaria para alcanzar la calidad de vida. Al mismo tiempo, se deben respetar las características peculiares, así como las limitaciones físicas de niños y jóvenes, y ceñirse a actividades que estén a su alcance. Jamás se debe exigir a los niños que lleven a cabo actividades que excedan sus posibilidades físicas y mentales.

Por otra parte, el desarrollo de la dimensión cultural del tiempo libre equivale a descubrir la riqueza de los valores implícitos en cualquier obra de arte, a la vez que nos da la oportunidad de estimular nuestra autonomía y fomentar la creatividad.

Nos encontramos también con una dimensión ecológica entendida como un complejo proceso de adquisición de una serie de valores, capacidad y conocimiento para la relación armónica de los hombres y mujeres con los espacios naturales. Hay que educar desde la infancia nuevas formas de pensar, de comportarse y valorar el encuentro del ser humano con la Naturaleza, de tal forma que le permita actuar y comportarse sin dañar el entorno natural.

La dimensión creativa se entiende como una ayuda al desarrollo personal, incrementa las capacidades, promueven la libertad y elección, establecen nuevas relaciones, contempla el lenguaje simbólico, reafirma el estilo y proyecta una actitud ante la acción.

Finalmente, se abordaría el tiempo libre desde una dimensión intelectual, caracterizada por pertenecer a un ocio pensado, aceptado y deseado. Es una experiencia enriquecedora, gratuita y solidaria que nos permite restablecer el equilibrio y nos abre las puertas de la creatividad, imaginación y altruismo.

4.3.4. Grupos de convivencia.

Con el fin de poder atender a todas las características de los niños que conviven en cada una de las casas se utilizan una serie de herramientas, que a su vez serán necesarias para buscar la consecución del objetivo de anexión de los miembros al grupo.

4.3.4.2. La organización de los grupos o unidades de convivencia

Para poder realizar una labor educativa intencional, planificada y profesional, basamos la práctica cotidiana en una programación que recoge tanto los diferentes niveles de actuación (individual, de la Aldea Infantil SOS en su conjunto o de unidades educativas) como los tiempos (largo, medio y corto plazo).

La organización de los grupos se realiza teniendo en cuenta las características de los miembros. Si hay grupos de hermanos, se les dará prioridad a la estancia común.

Las características de los grupos están marcadas por la diversidad y heterogeneidad de la población infantil, con edades comprendidas entre 0 y 16 años. Las unidades están formadas por 6 miembros menores máximo, y un mínimo de cuatro, un educador responsable y dos educadores de apoyo en cada unidad.

Cada unidad o grupo, habitara una casa en particular, pudiendo ser esta cambiada, siempre teniendo en cuenta el beneficio para los menores.

Dentro de cada casa, cada niño tiene su espacio personal, en cuartos compartidos de dos miembros.

4.3.4.2. La programación de grupo

La programación sistematiza y estructura el trabajo concreto de los miembros del equipo educativo, estableciendo objetivos específicos de trabajo, así como las actividades que realiza el grupo.

- Objetivos generales y específicos.

Los objetivos generales que como grupo se trabajarán son los siguientes:

- Establecer derechos y obligaciones claras y consensuadas que favorezcan un entorno de seguridad para los menores.
- Desarrollar actividades que fomenten el ocio y tiempo libre.
- Mantener la comunicación y coordinación continua con los Centros Escolares.
- Fomentar relaciones de vinculación entre los hermanos y resto de miembros del hogar.

- Trabajar por un desarrollo adecuado de sus relaciones afectivo-sexuales.
- Favorecer un clima de seguridad, confianza y bienestar.
- Mantener contactos periódicos con los profesionales y colaboradores que trabajan con los menores.
- Fomentar la socialización, sociabilidad y autonomía personal de los menores.
- Tener presentes en nuestra acción educativa aquellos valores que son más relevantes para la Organización que representamos.

Los objetivos específicos a trabajar los dividiremos en tres ámbitos, referentes al hogar, al colegio o centro de trabajo y al entorno.

a) Objetivos a trabajar en el hogar:

Objetivos conductuales:

- Inculcar valores de respeto, solidaridad, etc.
- Fomentar los hábitos de autonomía en las tareas cotidianas de aseo adecuadas a su edad.
- Entablar diálogos periódicos con los niños para valorar su marcha en el colegio, relación con los amigos, relaciones familiares, etc.
- Inculcar la necesidad del establecimiento y cumplimiento de obligaciones y derechos para mantener una buena convivencia.
- Participar en la elaboración de menú semanal, para fomentar hábitos de alimentación saludables.
- Desarrollar juegos y actividades lúdicas en el hogar.
- Realizar talleres y unidades didácticas, para el refuerzo y desarrollo personal de los menores.
- Mantener el Reciclaje de residuos sólidos.
- Fomentar el respeto y mantenimiento de las zonas comunes.
- Aprender a utilizar adecuadamente los recursos que nos ofrece el ordenador en casa (Internet, juegos educativos, cuentos...)
- Participación de los menores en la realización de su PEI, Asambleas, etc. Según sus posibilidades.

Objetivos académicos:

- Estimular a los menores para alcanzar el nivel académico acorde con su edad y posibilidades.
- Recopilar los recursos necesarios para salvar los déficit educativos de los menores.
- Fomentar el trabajo independiente de los niños en sus tareas escolares.
- Fomentar el hábito de estudio, estableciendo horarios y lugares apropiados para este fin.
- Fomentar el cumplimiento de los horarios de apoyo y demás talleres y actividades extraescolares.
- Fomentar el buen uso y cuidado del material escolar.
- Motivar a los menores con el uso de juegos educativos.

Objetivos área afectiva:

- Establecer un ambiente en el hogar que favorezca la expresión y vinculación afectiva entre los hermanos biológicos y demás menores del hogar.
- Aprender a identificar emociones y sentimientos y a expresarlos de manera adecuada.
- Dialogar con los menores tras la visita familiar, creando un momento de comprensión y empatía.
- Conseguir que el hogar se convierta en un espacio seguro y de referencia para los menores.

Objetivos socio-relacionales:

- Establecer vínculos adecuados entre los distintos miembros de la unidad familiar.
- Reflexionar con los menores los conflictos de relación que surgen entre ellos, proporcionándoles alternativas más asertivas de resolución.
- Potenciar la autonomía de los menores en el desarrollo de sus competencias.
- Realizar talleres que favorezcan sus niveles socio relacionales (afectivo-sexual, valores, habilidades sociales, etc.).

b) Objetivos a trabajar en relación al centro de estudio o de trabajo:

Objetivos conductuales:

- Conseguir que se responsabilicen del cuidado del material escolar.
- Fomentar la puntualidad como una responsabilidad del menor.
- Impulsar el respeto hacia compañeros y profesores.
- Fomentar el cuidado de las instalaciones del centro escolar.

Objetivos académicos:

- Mejorar el nivel de competencia curricular.
- Reforzar en los menores sus logros académicos.
- Mantener contacto periódico con tutores y profesores de apoyo.
- Velar porque el centro escolar proporcione los recursos necesarios, en función de las necesidades de cada uno.
- Motivar a los menores a que sea constantes en el desarrollo de sus responsabilidades escolares.

Objetivos socio-relacional:

- Fomentar las relaciones con los compañeros de clase, tanto dentro como fuera del entorno escolar.
- Dialogar con los menores sobre las relaciones que mantienen con compañeros y profesores.
- Participar en las fiestas y actividades organizadas por el centro educativo.

- Asistir a actividades extraescolares en su centro escolar.

c) Objetivos a trabajar en relación al entorno.

Objetivos conductuales:

- Trabajar con los menores las normas de seguridad vial, insistiendo especialmente en las relacionadas con las normas a cumplir en el interior de los vehículos (uso de cinturón, elevadores, cabeceros, etc.).
- Dotar a los menores de habilidades sociales suficientes para tener una adecuada relación con sus iguales.
- Desarrollar valores de índole social en juegos y deportes.
- Proporcionar a los menores, actividades que sean positivas para su desarrollo personal.
- Adquirir habilidades para la resolución adecuada de conflictos entre sus iguales.

Objetivos socio-relacional:

- Mantener el contacto periódico con los responsables de las actividades en los que participan los menores.
- Facilitar el conocimiento de su entorno más cercano.
- Fomentar la participación de los menores en actividades de ocio y tiempo libre fuera del ámbito residencial.
 - Actividades.

Teniendo en cuenta los diferentes agentes que intervienen en la acción educativa diaria con el grupo de menores, vamos a clasificar las actividades dependiendo de si las realiza la educadora responsable o suplente, el educador de Aldea o la unidad educativa que trabaja en la casa en su conjunto:

a. Por la educadora responsable o sustituta:

- Supervisión del aseo personal de los menores más autónomos.
- Realización del aseo integran de aquellos menores menos autónomos.
- Supervisión de las tareas del hogar que realizan los menores. Dichas tareas se reparten consensuadas y según la autonomía y capacidad de los menores; teniendo como objetivo su autonomía y futura inserción social.
- Control de los horarios a lo largo del día.
- Realizar la compra del hogar, en ocasiones acompañada de algún menor.
- Asesoramiento en la elección de los programas audiovisuales que los menores ven en el hogar.
- Tareas básicas de limpieza, centrándose especialmente en las zonas comunes.
- Entrega de la paga semanal, promoviendo el ahorro y el buen uso.
- Salidas y actividades para el grupo de menores organizadas desde el hogar.

- Apoyo en las tareas escolares.
- Seguimiento escolar de todos los menores, manteniendo contactos con los tutores al menos una vez al mes. Cumplimentar la ficha de tutoría e incidencias para sistematizar la información recogida en estas reuniones, facilitándola al pedagogo.
- Control de gastos y cuentas del hogar.
- Seguimiento y control de las visitas médicas de los menores.
- Potenciar la participación a los menores en las Actividades organizadas en la Aldea.
- Acompañar a éstos a las distintas celebraciones (cumpleaños, comuniones, fiestas,...), que tengan lugar tanto dentro como fuera de la Aldea.
- Llevar a realizar la compra semanal de la casa a aquellos menores, que se especifique como objetivo en su PEI.
- Educar en el respeto al entorno y al medio ambiente.

b) Por el educador de Aldea:

- Seguimiento mensual de los menores, con los tutores, profesores y orientadora del centro escolar para ir obteniendo una información detallada y progresiva de la evolución de cada menor, desde el punto de vista académico, relacional y comportamental. Cumplimentar la ficha de tutoría e incidencias para sistematizar la información recogida en estas reuniones, facilitándola a al pedagogo.
- Intervención en los momentos de crisis de cualquier menor, en apoyo de la Educadora Responsable/suplente.
- Apoyo a la Educadora Responsable/suplente, en todo lo necesario para la consecución de los objetivos planteados en su PEI.
- Participación en Actividades Lúdicas y/o de ocio.
- Apoyo escolar.
- Realizar talleres con la participación de los menores que forman el Equipo Educativo.
- Apoyo, asumiendo la figura del mediador, en la resolución de conflictos que puedan originarse con menores o adultos de otros hogares.
- Supervisar y jugar con los menores en el tiempo de patio.

c) Por todo el equipo de educadores que componen la casa:

- Realización y preparación del taller afectivo sexual, el taller de emociones y el de cuentos y valores.
- Dialogar con los menores para el conocimiento de su marcha en el colegio y las relaciones con sus iguales.
- Realizar salidas y actividades para todo el conjunto familiar, organizadas desde el hogar.
- Celebrar los cumpleaños de los menores en el hogar o fuera de este.
- Elaborar el PEI. e informes de seguimiento de los menores.
- Consensuar en las asambleas mensuales con los menores el establecimiento de horarios, asignación de tareas domésticas y normas, se atenderá a edad y posibilidades de realización, teniendo en cuenta el

criterio de fomento de la autonomía y el desarrollo de habilidades básicas.

- Establecer espacios y tiempos determinados para la atención individualizada de cada menor.
- Organizar el tiempo libre de los menores dentro de la Aldea.
- Supervisar la asistencia a clases de apoyo y distintos talleres a los que asisten los menores.
- Motivar a los menores para que asistan y participen en las distintas actividades propuestas, tanto dentro de la Aldea como fuera.
- Organizar salidas lúdicas y culturales al barrio y centro de la ciudad.
- Participar con los menores en las fiestas y actividades populares.
- Fomentar la participación en cumpleaños de amigos y compañeros fuera de la Aldea.

- Evaluación y seguimiento.

La evaluación es una parte del proceso de planificación y como tal debe ser sistematizada. Supone un proceso continuado de recogida de información para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación, con el objetivo de formar y emitir un juicio de valor respecto a ella y tomar las medidas consecuentes para corregir o mejorar la situación evaluada.

La evaluación en la Aldea Infantil SOS tiene por finalidad la mejora de la calidad del servicio que se ofrece a los menores atendidos en ésta. A través de los indicadores establecidos detectaremos con facilidad las discrepancias entre los objetivos que pretendemos alcanzar y la realidad.

Algunos de los indicadores que tendremos en cuenta a la hora de evaluar los componentes de nuestro trabajo son los siguientes:

Indicadores respecto a los objetivos:

1. Están adecuados a las características del recurso residencial.
2. Están incluidos en el PEC.
3. Atienden a la diversidad de menores del recurso residencial.
4. Son asumidos por toda la comunidad.
5. Se ajustan a la realidad.

Indicadores respecto a las actividades:

6. Son compatibles con nuestro PEC.
7. Cumplen los objetivos.
8. Se adapta a todos los participantes.
9. Implica a todos.
10. Se cuenta con recursos para llevarla a cabo.

Indicadores respecto a la metodología:

11. Periodicidad de las reuniones.
12. Asistencia a las reuniones de todos los implicados.

13. Toma de acuerdos comunes.
14. Reflejo de los acuerdos en actas.
15. Elaboración en común de la programación.

Indicadores respecto a la temporalización:

16. Se planifican actividades en todos sus aspectos.
17. Tienen lugar en la fecha determinada.
18. Es suficiente el tiempo dedicado a cada objetivo y actividad.
19. Se ha adaptado al horario de todos.

Indicadores respecto a los recursos:

20. Han sido suficientes.
21. Han sido los adecuados.
22. Han colaborado otras personas.
23. Se han desarrollado en el centro.
24. Se ha utilizado el material adecuado.

Indicadores respecto al presupuesto:

25. Es suficiente y ajustado.
26. Se han empleado todos los recursos posibles.
27. Se adecua a la realidad.

La responsabilidad última de la evaluación recae en el equipo educativo y la dirección de la Aldea Infantil SOS que impulsará la evaluación como herramienta de mejora de la calidad de la gestión educativa.

El proceso evaluador ha de ser participativo en todo momento y los datos de evaluación han de estar disponibles para que todos los implicados en el proyecto puedan efectuar su propio análisis.

Contamos también con sujetos externos a la Aldea Infantil SOS que evalúan todas las actuaciones llevadas a cabo en la misma; una vez al año, el Departamento de Infancia y Juventud realiza visitas, recabando información de todas las Unidades Educativas, así como del Equipo Técnico y el Director, obteniendo conclusiones que después son compartidas con la dirección.

Otra fuente de análisis muy importante es la evaluación realizada por Jorge Fernández del Valle (Facultad de Oviedo), documento que refleja la opinión tanto de niños como de educadores sobre todos los aspectos de la realidad educativa en la Aldea.

La utilidad de la evaluación va a depender en gran medida de que los instrumentos o métodos utilizados sean los apropiados.

En nuestro caso, los instrumentos con los que trabajamos son los siguientes:

- 1.- Protocolo de observación.
- 2.- Informe Educativo Inicial.
- 3.- Proyecto educativo individualizado.
- 4.- Informe de seguimiento educativo.
- 5.- Informe propuesta.
- 6.- Proyecto de hogar.

De forma anual, el director realiza una autoevaluación (evaluación de cometidos) a cada uno de los trabajadores de la Aldea, donde se analizan todas las cuestiones referentes al puesto que desempeñan.

La evaluación es un proceso flexible que se adaptará a la realidad concreta que se evalúa.

Dependiendo de las preguntas y la información que se desee obtener, se evaluará en un momento u otro:

- Antes de comenzar la acción (evaluación inicial) para diagnosticar, haciendo una evaluación de necesidades y una evaluación del diseño, antes de ponerla en marcha.
- Durante la acción (evaluación formativa), para analizar dificultades, contestando a diferentes preguntas durante la acción para ir corrigiendo y perfeccionando la actuación sobre la marcha.
- Al final del proceso (evaluación continua), para valorar las necesidades, el diseño, el proceso y los resultados de la acción y obtener una formación para una nueva acción.
- Cierta tiempo después de que la acción haya sido llevada a cabo (post-evaluación), para conocer cuáles son los efectos a largo plazo.

4.3.4.3. Instrumentos y técnicas de intervención educativas.

Son muchos los instrumentos y técnicas de intervención educativas que se utilizan en nuestra práctica diaria. Destacamos los siguientes:

- La asamblea.

Es el instrumento clave para el desarrollo de la responsabilidad y el autocontrol. Cada menor aprenderá a discutir, a exponer y respetar ideas y argumentos, ateniéndose a las reglas del diálogo, así como a esperar turno. La asamblea fomenta la participación activa en los temas y las decisiones del grupo, logra la cohesión y la colaboración ante objetivos comunes. Igualmente, contribuye al aprendizaje de tomar acuerdos democráticos y a comprometerse con ellos de forma responsable.

En Aldeas Infantiles SOS se le da una especial importancia a las asambleas o reuniones familiares, como también las denominamos, por todo lo anteriormente dicho y especialmente por ser un instrumento que fomenta la

participación de todo el grupo de menores. El hacerles partícipes y el escucharles, teniendo en cuenta su opinión, es fundamental para contribuir a la buena marcha del hogar, favoreciendo un ambiente familiar y armónico. Se realizan en el propio hogar, como mínimo una vez al mes, tratando todos aquellos temas que tengan relación con la dinámica del hogar y aquellos que los menores deseen tratar. Se acompaña de una actividad un tanto especial, con el objetivo de hacer que esos momentos sean agradables y deseables para los menores, estas actividades pueden ser una salida a un parque, una barbacoa en el campo, o cualquier actividad que sea motivadora para los menores.

La asamblea es preparada con antelación, con la participación de jóvenes de mayor edad, existiendo en muchos casos responsables encargados de seleccionar los temas e incluso de tomar actas de los acuerdos. Se aprovecha la asamblea para reconocer públicamente los logros de todos, así como para presentar el objetivo del mes a alcanzar como grupo, recogidos anteriormente en el proyecto de hogar.

- El empleo del juego.

La actividad lúdica es el contexto en el que se afianza la relación de la persona menor de edad con la adulta y se realizan los primeros aprendizajes. Constituye, además, un banco de pruebas que permite explorar la realidad y practicar conductas sin la presión que impone la vida real. Por otro lado, facilita la elaboración de conflictos, contribuyendo a un mejor desarrollo emocional. El juego contribuye a desarrollar sentimientos de pertenencia, a la vez que posibilita adoptar roles, asumir reglas e interiorizar valores. Permite a niños, niñas, adolescentes y jóvenes descubrir el placer, la satisfacción y desarrollar la capacidad de disfrute y el sentido del humor. Potencia la interacción social y ayuda a reducir la tensión generada por la propia vida del centro.

Este aspecto es tan importante que, además de todas las actividades lúdicas que se organizan desde la unidad educativa, existe la figura de la monitora de ocio, cuyo objetivo es dar contenido a aquellos momentos de tiempo libre de los menores desde una perspectiva integradora y educativa. Dentro del hogar se utilizan los espacios muertos para favorecer juegos de mesa tradicionales que fomenten valores tan importantes como el respeto, la colaboración, etc.

- Programación de dinámicas de grupo.

Se programan dinámicas de grupo con el fin de darse a conocer, mejorar las relaciones, analizar sus dificultades o llevar a cabo actuaciones conjuntas con la mayor eficacia y satisfacción posibles: grupos de discusión, simposios, dramatizaciones, juegos de roles, torbellino de ideas, etc.

Estas técnicas son utilizadas especialmente en los talleres que desde la Aldea Infantil SOS se organizan para nuestros menores. Como por ejemplo el taller de habilidades sociales, el de inserción laboral o el taller afectivo-sexual.

- Técnicas de modelado y moldeado.

El modelado es la técnica más importante en el aprendizaje. Las personas pertenecientes al equipo educativo actúan siempre como modelos, no sólo cuando se relacionan con cada menor, sino también cuando lo hacen con otras personas (incluidos los miembros del equipo educativo). El moldeamiento o shapping consiste en facilitar una nueva respuesta en el repertorio de un sujeto. Implica el refuerzo sucesivo de respuestas aproximadas a la deseada. Esta técnica se puede aplicar para desarrollar conductas sociales.

Esta técnica es utilizada por la unidad educativa como estrategia para conseguir determinados objetivos que previamente se han acordado en el PEI de cada menor. Por lo tanto, se convierte en un instrumento fundamental en la labor educativa diaria.

- Técnicas de modificación de conducta.

Técnicas de modificación de conducta, como la economía de fichas o el refuerzo positivo o negativo, nos pueden ayudar a trabajar la normativa de la Aldea Infantil SOS y el control de la conducta. No obstante, estas técnicas son sustituidas progresivamente por estrategias que ayudan a interiorizar las conductas y a razonar la normativa.

Son muy utilizadas como estrategia en los PEI para corregir conductas o fomentar otras. Estas son adaptadas a las características de cada niño, teniendo en cuenta el objetivo último a conseguir. En ocasiones concretas, son utilizadas en grupo para fortalecer conductas más genéricas.

- El libro de vida.

Es un instrumento que proporciona a cada menor una cronología de su vida, le permite conocer su historia y diferenciar entre la realidad y la fantasía, constituyéndose en un vehículo muy útil para la formación de la propia identidad, ayudándole a revivir situaciones, a expresar sentimientos y vivencias, a reconocer y resolver emociones relacionadas con eventos vitales de su pasado y a discutir sobre los hechos y las personas que han formado parte de su vida.

Es un instrumento que cada menor realiza de forma individual con el acompañamiento de su educadora responsable o tutor, ya que es algo muy personal de cada uno. En él, no solo se construye a partir de fotografías, en las que aparece el menor y los lugares que ha visitado o momentos más significativos, sino que, además, coloca todos aquellos elementos, como ticket de museos o entradas de espectáculos, etc., que sean significativos y desee conservar. En estos anota a mano, todos aquellos comentarios que le apetezca y entablen relación con el momento en cuestión, que desee inmortalizar. En ocasiones, se han dado casos en que los menores han realizado algunos dibujos de los momentos vividos.

- El contrato educativo.

El contrato educativo es un instrumento en el que se recogen las expectativas del equipo educativo y de cada menor tras haber llegado a acuerdos concretos. En este contrato, las partes se comprometen a alcanzar determinados objetivos durante un espacio de tiempo. Puede y debe ser revisado periódicamente y, en su caso, modificado o renegociado.

Es un instrumento muy valioso y usado en el quehacer diario de los educadores. Especialmente, con preadolescentes y adolescentes, es fundamental que la negociación y los acuerdos queden reflejados en papel y firmados por los protagonistas. Es una manera de darle seriedad a las continuas negociaciones que se establecen con los jóvenes. Es una forma útil de obtener compromisos de temas concretos en tiempo y forma, evitando las distorsiones que estos acuerdos sufrirían con el paso del tiempo, sino los reflejamos por escrito.

- Entrevistas.

Es un instrumento muy válido para obtener información sobre experiencias, personas, aspectos relevantes de la vida de los niños, etc.

Son realizadas por los técnicos del equipo, tanto tras el ingreso de un menor en la Aldea Infantil como en otros momentos en los que se valora necesario.

En la Aldea Infantil SOS, a partir de los dieciséis años, realizamos una entrevista semiestructurada que consiste, fundamentalmente, en recabar información sobre la situación actual del joven, en todos los ámbitos de su vida, con la finalidad de establecer unos nuevos parámetros y objetivos enfocados a su mayor autonomía y futura emancipación.

4.3.5. Perfil del equipo educativo.

La constitución del equipo educativo es el resultado de un proceso reflexivo de la Asociación Aldeas Infantiles SOS, como consecuencia de un estilo de gestión participativo y que fomenta el trabajo en equipo.

Así mismo, existe la necesidad de coordinar las intervenciones directas con los menores por parte de las personas que participan en la dinámica educativa. La constitución de estos equipos trata de potenciar el Hogar funcional SOS, que teniendo como figura central al Responsable de Hogar, sobre quien ha recaído el proceso educativo del grupo familiar funcional, se vea ahora apoyado humana y profesionalmente por el resto de Educadores que lo conforman, educadores que apoyan a la responsable y participan de todas las decisiones referentes a los menores y a la Casa. Además, la constitución de estos equipos facilita la comunicación y crea un clima de trabajo favorable. Así también incrementa la creatividad y desarrolla potencialidades entre sus miembros.

Finalmente, el establecimiento de los equipos educativos queda argumentado por la investigación realizada en la Asociación dando respuesta a algunas necesidades detectadas, tales como:

1. Incremento de referentes masculinos.
2. Mayor profesionalización de la intervención por las dificultades que se aprecian en el perfil de los menores que acoge la Asociación.
3. Evaluación de la intervención que se realice con los menores, lo que significa más calidad en el trabajo, con la consecuente satisfacción en resultados.
4. Mayor protagonismo a la familia SOS funcional, como contexto normalizado inmediato, ya que el núcleo familiar funcional es el pilar de la Organización, el medio que facilita la adaptación del menor en otras áreas del desarrollo.

La elección de las personas que constituyan el equipo educativo no puede ser fruto del azar, sino de una adecuada selección y valoración de los perfiles humanos y profesionales de las personas que los compongan. Así, algunos requisitos previos son:

1. Las personas que forman parte del equipo tendrán en alta consideración el trabajo de la responsable de hogar.
2. Debe existir una buena sintonía entre los miembros del equipo, por lo que deberían fomentarse las relaciones personales, potenciándose actividades y dinámicas fuera del lugar de trabajo, que facilite ese conocimiento.
3. Deben percibirse los componentes de los equipos en el mismo plano de igualdad, no debiendo haber ninguna persona que se sienta superior, por formación, experiencia o antigüedad, a los demás, olvidando que es un trabajo en equipo y que se debe tener muy claro cuál es el objetivo común.
4. Debe haber una coherencia en los mensajes que se comuniquen a los menores, no mostrando disparidad de criterios delante de los mismos, debiendo ser "la doble voz del mismo mensaje".
5. Debe primar el respeto entre sus miembros, por lo que no pueden hacerse comentarios desfavorables de los demás ni utilizar canales de comunicación informales para exponer desacuerdos.
6. Se debe partir de un conocimiento sobre las habilidades, capacidades y excelencias de los miembros del equipo, que permita que cada uno aporte aquello que mejor sabe hacer, y enseñe a otros a hacerlo.

7. El respeto a las opiniones de los demás, aunque no se esté de acuerdo con algo, la cooperación, la empatía, la humildad y la tolerancia con los errores y particularidades de los demás, son valores que deben primar en las personas que componen un equipo educativo.

Cumpliendo un cierto código ético en el que se destaca:

- Guardar riguroso secreto profesional en los temas concernientes a la privacidad de los menores.
- Creer siempre en las potencialidades del niño.
- Utilizar la cooperación, primando la no competitividad, la participación y el ambiente de convivencia.
- Promover la solidaridad.
- Ser respetuoso con los procesos individuales.
- Aprovechar las oportunidades y prever las dificultades.
- Potenciar la afectividad, implicándose en una relación personal única y significativa.
- Utilizar el diálogo, partiendo de los intereses, necesidades y aspiraciones de los menores de cada grupo.

Funciones:

Debe realizarse una correcta distribución de funciones entre los miembros del equipo, tarea que deben realizar los propios miembros, atendiendo a ese principio de que cada uno aporte aquello que mejor sepa hacer y les enseñe a los otros a hacerlo para que así puedan crecer como personas y como equipo.

Las funciones del equipo educativo deben cubrir todas las áreas desarrolladas en los Proyectos de Hogar y en los Proyectos individuales.

Cada persona del equipo asumirá dichas funciones y ha de afrontarlas con actitudes de trabajo de carácter:

- Motivador, utilizando técnicas activas en un proceso de intervención.
- Dialogante, partiendo de los intereses, necesidades y aspiraciones de los menores.
- Cooperativa, primando la NO competitividad.
- Grupales.
- Flexible, sin imposiciones, personalizada y diferenciada.
- Coherente, con los objetivos y metas prefijadas.
- Activa, promoviendo la participación y las iniciativas.
- Respetuosa de los procesos individuales.
- Lúdica, utilizando el juego como instrumento de aprendizaje.
- Afectiva, implicando a los educadores y a los menores en relaciones personales significativas.

Podemos destacar dos claras ventajas que nos aporta el trabajo en grupo:

1. La Diversidad: Contar con distintos enfoques de una misma situación, lo que amplía el conocimiento individualizado del tema a tratar; y un mayor número de propuestas de actuación para lograr un mismo fin. Así, la diferencia no hemos de valorarla como conflicto y oposición, sino como un elemento enriquecedor en el trabajo en equipo.

2. Reconocimiento de Errores: Posibilita la puesta en común de faltas cometidas en conjunto como grupo, y aquellas que son achacables a una actuación particular. Asunción del error y cambio de estrategia para superarse.

Podemos entender que el trabajo nos será más sencillo y el equipo será más eficaz si contamos con estas características:

- Buscar compatibilidades. Detenernos en analizar las formas de entender, actuar, divertirse, opinar que nos sean comunes en el grupo.
- Buen clima emotivo. Una convivencia donde impere el respeto y reconocimiento sincero del quehacer de cada miembro del grupo.
- Confianza e interés por las opiniones de cada persona que forma el equipo.
- Participación. Interés en que los demás conozcan mis opiniones sin miedo a equivocarme o ser mal juzgado.
- Flexibilidad. Capacidad para aceptar una crítica, mostrando control emocional y habilidad para escuchar alternativas de actuación del grupo, así como para sugerir nuevas conductas propias y del equipo para lograr el fin que perseguimos.
- Para aprender a desarrollar la flexibilidad en nosotros es necesario que no consideremos la crítica que se nos hace como una ofensa personal, sino como la consideración de que una de nuestras actuaciones en concreto sea lo que esté dificultando el conseguir uno de los objetivos que tengo junto con mi equipo.
- Pedir cambios de actuación individuales y de grupo. Para facilitarnos el control emocional unos a otros, y ser resolutivos como grupo, es fundamental que todos tengamos un manejo bastante aceptable de esquemas asertivos de cómo plantear una crítica.
- Utilizar en nuestras exposiciones en grupo técnicas asertivas. No abandonar formas adecuadas de comunicación apelando a la confianza o buenas interpretaciones de nuestros compañeros.

- Definición de objetivos comunes y funciones

El grupo de trabajo ha de plantearse como primera tarea dedicar un tiempo a tener claros y consensuados los objetivos generales y específicos que van a perseguir en sus actuaciones y que dan sentido a su unión. El dar por hecho que estos son conocidos y aceptados por todos sin haberlos puesto en común, puede provocar equívocos y malos entendidos que perjudiquen el buen funcionamiento y clima del equipo.

Así, hemos de ser capaces de listar unos objetivos generales que sean realistas, es decir, que podamos asumir porque se encuentran dentro de

nuestras funciones y responsabilidades como educadores en Aldeas Infantiles SOS. Por otra parte, nos ayudará seguir un esquema para definir objetivos específicos de cada tema a tratar, y así proponemos actuar según estos pasos:

1. Describir los hechos de manera clara y concisa. Evitar en la medida de lo posible las ambigüedades.
2. Abrir una rueda de preguntas, hacer peticiones y aportaciones de nueva información y utilizar fuentes distintas para recabar más datos si se considera que puede aclarar más la situación.
3. Diferenciar la información relevante de la irrelevante. Así como distinguir los hechos objetivos de las inferencias o suposiciones.
4. Señalar los motivos que hacen que estemos planteándonos la situación como algo a resolver, y que queremos que ocurra.
5. Establecer los objetivos a perseguir con nuestra actuación.

Una vez delimitados los objetivos del grupo hay que pensar en la actuación. En este punto, es esencial conocer bien las funciones de cada miembro, para asignar tareas. Estas funciones, vienen establecidas en nuestra relación contractual con Aldeas Infantiles SOS.

- Definición de recursos

La asignación de tareas que apuntábamos en el apartado anterior, vendrá dada también de manera "natural" por el buen hacer y sentido común de los miembros del equipo, teniendo en cuenta las habilidades, recursos y gustos personales que posee cada uno.

El trato relajado y amistoso del grupo proporciona el conocimiento de los recursos, intereses y habilidades, que siendo personales, benefician tanto a quien los posee pudiendo desarrollarlos como al grupo que cuenta con la ventaja de la motivación de sus miembros para actuar y realizar un buen trabajo.

Es igualmente útil e importante ser conocedores de todos los recursos, tanto materiales como sociales con los que cuenta Aldeas Infantiles SOS y otros que estén a nuestro alcance, para definir las actuaciones concretas que vamos a llevar a cabo.

- Puntos clave para que una reunión pueda ser productiva:

Como principal punto para hacer productivas nuestras reuniones, hemos de manejar un sistema de información capaz de lograr que cada miembro del equipo sea conocedor de la fecha, el lugar, las personas convocadas, el tiempo de duración y los temas a tratar.

Asignaremos un moderador cuyas funciones sean:

1. Abrir y clausurar la reunión, ateniéndose a los tiempos acordados de antemano.
2. Numerar y ordenar los temas que se van a discutir.
3. Guiar el turno de palabra para pedir y facilitar la participación, más o menos igualitaria (según lo requiera el contenido de la reunión) de todos los miembros del grupo.
4. Si es necesario, interrumpir conversaciones que se desvíen del tema, o que sean reiterativas sin aportar nada nuevo, o bien si se da una monopolización de la reunión por parte de un miembro o más del grupo.
5. Reconducir la reunión, tantas veces como sea necesario, impidiendo grandes disgregaciones.
6. Listar conclusiones.
7. Proponer un acuerdo sobre los temas pendientes para la siguiente reunión.

Es importante que el moderador sea consensuado por todos los miembros del equipo y que se le apoye, y en cierta manera se le exija cumplir las funciones antes listadas. Si es así, nos estaremos asegurando una buena base para que nuestra reunión sea eficaz.

Es aconsejable que este puesto sea rotatorio para todos los miembros del grupo, lo cual nos ayuda a identificar las dificultades que ocupar este puesto supone y como consecuencia nos predispone a apoyarnos unos a otros para obtener un mayor rendimiento. Por otra parte, evita malos entendidos y sensaciones de desigualdad en la asunción de responsabilidades en el equipo.

Cuando se trabaja en grupo es aconsejable dejar escrito nuestro plan de trabajo: objetivos, estrategias, acuerdos, compromisos, conclusiones y valoraciones que han sido aprobadas por todo el equipo. Esto nos ayuda a:

1. Tener un conocimiento similar de las situaciones que manejamos.
2. Poder revisar tantas veces como lo consideremos necesario acuerdos anteriores.
3. Facilitarnos la continuidad de las reuniones cuando son periódicas.
4. Poner al tanto de nuestro funcionamiento, sin grandes dificultades, a alguien que vaya a trabajar con nosotros.
5. Realizar, a corto y a largo plazo, análisis de nuestro funcionamiento como equipo valorando nuestros resultados.

- Habilidades que favorecen la comunicación:

Es importante manejar una serie de habilidades para una comunicación fluida que favorezcan el entendimiento mutuo de los miembros del equipo.

- Habilidades para escuchar, empatizar y reforzar. Sin la capacidad para escuchar estaríamos sometidos a una vida de monólogos y no de diálogos. Todos nos creemos especialistas en escuchar, sin embargo atendemos selectivamente los mensajes que apoyan nuestras ideas y podemos hacer fracasar o negarnos a recibir mensajes que vayan contra nuestra idea preestablecida. Escuchar tiene indudables beneficios para la persona que se siente escuchada. Así, se siente "bien" con la persona que le presta atención, y seguramente, tendrá más claridad acerca de lo que quiere expresar y cómo hacerlo. El proceso de escucha es algo activo, necesita de una participación por nuestra parte.
- Habilidades para empatizar. El saber empatizar con nuestro interlocutor nos va a facilitar la comunicación. Así, además de escuchar activamente es importante ponerse en el lugar del otro o "comprender" a nuestro interlocutor para que la comunicación sea más fácil.
- Habilidad para ser reforzante, enfatizando la información positiva. Las expresiones emocionales pueden facilitar el impacto emocional. El refuerzo ha de ser discriminativo y administrarse con regularidad. Se ha de ser consistente en lo que se dice y cómo se dice.
- Habilidad para hacer definiciones operativas. El que todos los miembros del equipo manejen una misma información sobre una situación, es necesario para poder comenzar a trabajar en ella. Si esto no se da, no estaremos todos en igualdad de condiciones para proponer soluciones y acuerdos. Luego, se impone un primer esfuerzo del grupo para asegurarnos que existe este conocimiento en la totalidad de los miembros del grupo.
- Habilidades de negociación para llegar a acuerdos. Trabajando en equipo constantemente nos vemos obligados a llegar a acuerdos, para poder realizar nuestra tarea con eficacia. Si todos los miembros del equipo nos manejamos con unas pequeñas pautas para negociar, conseguiremos llegar a acuerdos sin grandes dificultades. La clave para tener éxito en una negociación es que ambas partes se vean beneficiadas con el acuerdo pactado.

4.4. EVALUACIÓN

La evaluación se entiende como una actividad básicamente de valoración e investigación, facilitadora de cambio, que debe abarcar no sólo los procesos de aprendizaje de cada menor, sino también los procesos de planificación y desarrollo del propio Currículum Educativo de Centro.

La evaluación, entendida como un proceso de análisis sistemático, inspirado en unos principios y criterios previamente establecidos, realizada por parte de equipos profesionales, sobre los programas, actividades o recursos que constituyen su intervención social y educativa, con la intención de aplicar dicho análisis en la mejora permanente de la acción y la calidad de la atención

a los sujetos beneficiarios de la misma, constituye uno de los pilares que garantizan la actuación protectora de la Aldea Infantil SOS.

La evaluación tendrá como finalidad la permanente y progresiva adecuación de los objetivos, estrategias y actuaciones, los estilos de intervención, los medios y recursos empleados, así como de los instrumentos y documentos técnicos que utilizan la Aldea Infantil SOS, a la mejor respuesta a las necesidades, características, perfiles y posibilidades de las personas a quienes se destina dicha acción. El objetivo de la evaluación siempre será la mejora de la práctica, incluyendo en la misma la propia comprensión y conceptualización del objeto y sujetos sobre y con los que se actúa.

La evaluación en la Aldea Infantil SOS se propone la consecución de los siguientes objetivos:

- Medir el grado de idoneidad del Currículum Educativo: si se adecua a la realidad que se quiere conseguir.
- Medir el grado de eficacia y eficiencia del Currículum Educativo: si tiene capacidad para dar respuesta a las necesidades reales de los grupos y sujetos destinatarios del mismo.
- Facilitar el proceso de toma de decisiones del equipo sobre la intervención, la acción educativa.
- Comprobar la coherencia interna del Proyecto, es decir, si existe una integración y relación lógica y coherente entre las distintas partes que lo integran
- Fomentar el análisis prospectivo sobre cuáles y cómo deben ser las intervenciones futuras.

La responsabilidad de la evaluación debe recaer en todos los miembros del equipo de profesionales de la Aldea Infantil SOS, según su papel y funciones en la vida del mismo y debe ser liderada por la Dirección, que la impulsará como herramienta de mejora de la calidad de la acción del Centro y de la adecuación permanente de los documentos técnicos que la identifican.

El proceso evaluador ha de ser participativo en todos sus momentos, incluyendo a todos los miembros del equipo de profesionales y a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en la medida en que sus posibilidades lo permitan. Los datos y la información derivada de cada uno de los pasos de la evaluación han de estar disponibles para que todas las personas implicadas en el currículum puedan efectuar su propio análisis y tener sus propias conclusiones y propuestas. Es una de las formas de garantizar que sea asumido de forma colectiva y responsable.

4.4.1. Criterios de evaluación del Currículum Educativo de Centro.

El Centro deberá evaluar el Currículum como instrumento en sí, planteándose cuestiones como la idoneidad del documento, la coherencia interna del mismo, su pertinencia, etc. A continuación se exponen algunos indicadores de evaluación que deberán estar presentes referidos a estos aspectos.

- Respecto a la idoneidad del propio Currículum Educativo.

Para evaluar la idoneidad del documento habrá que establecer preguntas e interrogantes que nos confirmen si cada uno de los epígrafes que lo componen se adecua a la realidad del momento en que se realiza la evaluación y el porqué de los cambios (si fuesen necesarios).

Los indicadores evaluativos, aplicados a cada uno de los apartados de los documentos, serán del tipo: si los contenidos y referencias son de actualidad; si se recogen todas y cada una de las circunstancias de la entidad, Centro y su marco de relaciones; si responde a las exigencias derivadas de los distintos documentos marco y guías; si refleja los cambios experimentados en la población atendida, los recursos humanos y materiales de la Aldea Infantil SOS, etc.

A título orientativo, se exponen a continuación un conjunto de aspectos que constituyen un ejemplo del posible desarrollo de los citados indicadores:

- Actualización de la normativa que se recoge.
- Incorporación de la legislación publicada desde la última revisión del Proyecto, así como supresión de la que haya quedado derogada.
- Cambios del marco administrativo del que depende la Aldea Infantil SOS, de la entidad que lo gestiona o alguno de sus elementos identificativos.
- Incorporación o cambios de algún Programa.
- Cambio de ubicación física.
- Recursos del entorno que han variado.
- Modificaciones en la estructura física del Centro.
- Cambios en la distribución de los espacios.
- Cambios en el perfil de la población atendida.
- Incorporación de nuevos elementos al modelo educativo teórico y a los principios y criterios de intervención en la reflexión del equipo profesional.
- Adecuación de los objetivos explicitados.
- Variación en los recursos humanos.
- Cambios en la estructura organizativa.
- Modificación de los mecanismos de coordinación planteados.
- Utilización de otros mecanismos de coordinación.
- Papel de la formación.
- Instrumentos individuales y generales de planificación, ejecución y evaluación utilizados.
- Mecanismos de evaluación del Proyecto.
- Responsables de la evaluación.

- Respecto a la coherencia interna del Currículum Educativo.

Para evaluar la coherencia interna del documento, será preciso establecer interrogantes que pongan en relación los distintos apartados del mismo y que cuestionen si la interacción que se produce es consistente o, si por el contrario, existen desajustes entre las distintas partes del documento.

Los indicadores van en la línea de: si existe correspondencia entre los puntos de partida y las metas establecidas; si son proporcionados los objetivos y propuestas con los medios y recursos disponibles; si los instrumentos y técnicas son las adecuadas al perfil de la población atendida; si las líneas de actuación previstas son coherentes con los modelos y principios teóricos; si la organización es la propia de un centro de esas características, etc. Como parte de este análisis de consistencia, es muy importante que el equipo profesional tenga una suficiente comprensión de sus propias debilidades y fortalezas.

Como ejemplo aplicable de estos indicadores se citan algunos posibles interrogantes:

- Coherencia entre el análisis de la realidad, los objetivos generales y los objetivos específicos.
- Respuesta de los objetivos a las necesidades detectadas.
- Congruencia de los objetivos con los rasgos de identidad del equipo.
- Formulación correcta de los objetivos específicos con respecto a los objetivos más generales.
- Priorización correcta de los objetivos correctamente, dando respuesta a las necesidades reales.
- Correspondencia de los recursos materiales y humanos de que dispone la Aldea Infantil SOS con las necesidades de la población atendida.
- Adecuación de las funciones que realiza la Aldea Infantil SOS al perfil de la población atendida.
- Adecuación de los Programas que desarrolla la Aldea Infantil SOS al perfil de cada menor que en él se atiende.
- Distribución adecuada de los espacios a las funciones.

- Respecto a la pertinencia del Currículum Educativo.

Para evaluar la pertinencia del documento será preciso resolver cuestiones relacionadas con la capacidad del mismo para dar respuesta a las necesidades que justifican la existencia del Centro, es decir, si tal y como está formulado el documento refleja la oferta más adecuada a las necesidades y perfiles de la población atendida, se corresponde con los programas y encargos institucionales y posibilita la atención integral y el modelo de convivencia reflejado en el Decreto de Acogimiento Residencial.

Los indicadores que se corresponden con dicho criterio van en la línea de: la profundidad y fiabilidad del análisis de la problemática de cada menor, incluyendo su percepción sobre su propia realidad; la medida y comprensión de la distancia entre necesidades y propuestas sentidas y asumidas por niños, niñas, adolescentes y jóvenes, por un lado, y las percibidas y valoradas por los

miembros del equipo de profesionales; la viabilidad de los modelos de intervención y los encargos institucionales respecto de los perfiles de cada menor, etc.

Como ejemplo, se citan algunas cuestiones:

- Necesidades expresadas por cada menor.
- Objetividad de dichas necesidades, a juicio del personal de la Aldea Infantil SOS.
- Diferencias entre las necesidades detectadas por los miembros del equipo de profesionales y las expresadas o sentidas por cada menor.
- Respuestas que se dan a estas necesidades.
- Grado de satisfacción de las necesidades detectadas.
- Trabajo con las necesidades expresadas o sentidas por los menores y que no son posibles satisfacer en el contexto residencial.
- Viabilidad de la respuesta a las necesidades reales.
- Organización y funcionamiento adecuado del equipo en relación con dichos objetivos.
- Organización y distribución de las tareas.

A continuación se exponen algunos indicadores de evaluación que deberán estar presentes antes, durante y después de su puesta en práctica.

- Respecto al proceso de elaboración:
 1. Qué agentes intervienen en su elaboración.
 2. Qué mecanismos se emplean para coordinar dicho proceso.
 3. Quién se encarga de su supervisión.
 4. Criterios de actuación previamente establecidos, en su caso.
 5. Qué otros instrumentos sirven de base.
 6. Determinar si se tiene en cuenta el entorno.

- Respecto al propio Currículum:
 1. Verificar si es coherente con los planteamientos iniciales del equipo educativo.
 2. Determinar si es un instrumento abierto y flexible, capaz de incorporar modificaciones durante su aplicación.
 3. Comprobar que responde a la filosofía de la entidad.
 4. Comprobar que tiene fundamento en un modelo educativo teórico, producto de la reflexión conjunta del equipo educativo.
 5. Determinar si los objetivos y los contenidos son coherentes con la realidad.
 6. Verificar que los objetivos están adaptados a las necesidades y características de cada menor, así como al entorno.

- Respecto a los resultados (impacto y repercusión):
 1. Cómo ha afectado la implantación del Currículum en la vida de las personas acogidas.

2. Determinar si se toma como referente el Currículum para la programación de actividades grupales e individuales.
3. Verificar si sirve de base para la elaboración de la Programación Anual y las programaciones de grupo.
4. Evaluar si se ha convertido en un instrumento imprescindible para el equipo de profesionales del centro.
5. Comprobar si se utiliza dicho documento como instrumento de formación.
6. Determinar si supone, para el personal del centro, una forma de llevar a cabo la investigación-acción.

4.4.2. Criterios de evaluación de la evolución de cada menor.

Los indicadores de evaluación se establecen teniendo en cuenta las variables relacionadas con los objetivos de desarrollo individual (desarrollo personal), así como de adaptación e integración de cada menor en los diferentes contextos, reflejados en el Proyecto Educativo Individualizado (PEI).

La evaluación es continua e integradora y se tiene en cuenta tanto los objetivos como los contenidos reflejados en el Currículum, adaptándolos en función de la edad y las características de los niños.

La evaluación, entendida como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, juega un papel decisivo en la construcción de determinadas capacidades y valores, en coherencia con las características del Currículum Educativo Marco.

En orden a que la evaluación esté integrada en el desarrollo del Currículum Educativo, deberá perseguir los siguientes objetivos:

- Integrar los aprendizajes de forma global. Es decir, teniendo presente el contexto, así como las situaciones individuales en unos casos, y grupales en otros.
- Los criterios de evaluación coadyuvarán en el nivel de consecución de los objetivos para ir incorporando las necesarias medidas de corrección.
- Evaluar no sólo el aprendizaje de cada menor sino también la propia práctica del personal del equipo educativo.
- Se establecerán los criterios como paso previo a la evaluación, los cuales serán consensuados por el equipo educativo y por el equipo técnico para cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como criterios generales de la evaluación por áreas podemos destacar:

1. Desarrollo físico y salud:

- Grado de adquisición de hábitos básicos de cuidado, higiene, alimentación, descanso, etc.
- Grado de identificación de comportamientos y situaciones perjudiciales para la salud propia y ajena.

2. Desarrollo intelectual y cognitivo:

- Grado de adquisición, utilización y desarrollo de conceptos básicos, operaciones lógicas y psicomotricidad.
- Grado de adquisición y desarrollo del lenguaje y las capacidades cognitivas.
- Grado de conocimiento y comprensión de la realidad social.

3. Desarrollo afectivo-emocional:

- Grado de conocimiento y valoración de la propia persona.
- Grado de desarrollo de la capacidad de relacionarse de forma afectiva.
- Grado de conocimiento, expresión y control de sus emociones y sentimientos.

4. Desarrollo de habilidades:

- Grado de adquisición y utilización de las habilidades básicas de autonomía física y personal.
- Grado de adquisición de las habilidades sociales: normas y conductas sociales convencionales, iniciativa social y uso autónomo de los servicios de la red social.

5. Contexto familiar:

- Grado de conocimiento y comprensión de su realidad socio-familiar.
- Grado de comprensión y superación de la pérdida.
- Grado de adquisición de habilidades y actitudes que posibiliten una adecuada reunificación familiar, acogimiento familiar o acogimiento residencial.

6. Contexto escolar y formativo:

- Grado de consecución del nivel formativo adecuado a su madurez y capacidades personales.
- Grado de conocimiento e integración en la escuela o centro formativo.

7. Contexto laboral:

- Grado de participación en la elaboración y puesta en marcha de su itinerario de inserción profesional.
- Grado de adquisición de las habilidades necesarias para actuar con autonomía y para integrarse eficazmente en el mundo laboral.

8. Contexto residencial:

- Grado de integración en el contexto residencial: conocimiento y aceptación de las normas, derechos y obligaciones, relaciones con las personas adultas y el resto de menores, etc.

- Grado de participación en las actividades y decisiones del contexto residencial.

9. Contexto comunitario:

- Grado de conocimiento y participación en los recursos, equipamientos y colectivos u organizaciones sociales del entorno residencial más cercano.
- Grado de adquisición de las habilidades necesarias para establecer relaciones de amistad.
- Grado de adquisición de hábitos de aprovechamiento y participación en los momentos de ocio y tiempo libre.
- Grado de adquisición de conductas y actitudes de respeto y conservación del medio ambiente.

4.4.3. Temporización

El equipo profesional de la Aldea Infantil SOS, en función de la propia trayectoria y desarrollo del mismo, propone e inicia la evaluación del Currículum Educativo, cuando considera que se han producido cambios o circunstancias que impliquen la modificación del mismo o cuando deseen constatar si la práctica en la atención social y educativa con menores se ajusta a los planteamientos que inspiraron su elaboración.

La evaluación del Currículum Educativo de Centro se realizará conforme a lo establecido en el apartado 4 del artículo 51 del Decreto 355/2003, de 16 de diciembre, del Acogimiento Residencial de Menores, donde se establece que el Currículum Educativo será revisado cada cinco años, a fin de evaluar su validez, no obstante, mediando razones justificadas podrá interesarse su revisión a iniciativa del Servicio especializado de protección de menores o de la Aldea Infantil SOS.

La evaluación es un proceso flexible que se adaptará a la realidad concreta que se evalúa. Respecto a la evaluación de la evolución de las personas acogidas, las revisiones y ajustes se establecerán en los Proyectos Educativos Individualizados (PEI).

Dependiendo de las preguntas y la información que se desee obtener, se evaluará en un momento u otro:

- La evaluación inicial-diagnóstica: Se llevará a cabo al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje (que podría coincidir, de forma general, con el comienzo de curso académico), con el fin de detectar las capacidades y conocimientos previos de cada menor.
- La evaluación formativa-continua: Se efectuará a lo largo del proceso, al objeto de ir abordando las posibles dificultades, y constatando los avances o progresos. Se trata de ajustar la intervención educativa en tiempo real.

- La evaluación continua final: Se llevará a cabo al finalizar el proceso de aprendizaje y permitirá conocer el grado de consecución de los objetivos propuestos.
- Cierta tiempo después de que la acción haya sido llevada a cabo: Se refiere al seguimiento, ya que dependiendo de la acción, puede interesar conocer cuáles son los efectos a largo plazo y su diferencia con los efectos a corto plazo.

**SEGUNDA
PARTE.
MARCO
EMPÍRICO**

CAPITULO 5.
METODOLOGIA
DE LA
INVESTIGACION

CAPITULO 5. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

5.1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Debemos tener en cuenta el perfil de los sujetos con los que estamos trabajando en esta Organización, ya que provienen de un hogar y un ambiente desestructurado en el que la pedagogía y las acciones educativas positivas han brillado por su ausencia. También han tenido carencias de un trato personalizado en todos sus aspectos vitales.

Pretender que el menor sea protagonista de su propio desarrollo y aprendizaje será complicado si no le enseñamos también a ser coherente y responsable de todos los aspectos que forman su ambiente cotidiano. Por tanto, la acción tutorial es un elemento formalmente individualizador de la educación y se asocia con la necesidad de orientar y guiar a la persona acogida, tanto desde el punto de vista personal como social. Es el proceso educativo de ayuda a una persona, para que se conozca a sí misma y a la sociedad en la que vive, y evolucione hasta desarrollarse de forma autónoma, contribuyendo al logro de su equilibrio interior y su integración en la comunidad.

Por ello, nuestra intención es abordar la Acción Tutorial en el proceso educativo de Aldeas Infantiles SOS, para que cada sujeto sea beneficiario de una atención personalizada de todas las dimensiones de su proceso formativo. Este tipo de trabajo siempre tiene resultados positivos, todos los sujetos están predispuestos a que se les atienda en su dimensión personalizada e individual.

En este trabajo nos centramos en la acción tutorial, que es protagonista directa en todos los aspectos metodológicos que Aldeas Infantiles SOS (y dentro de esta organización, todos los profesionales de la educación que la integran) utiliza para poder conseguir el fin de autonomía en los menores que se encuentran bajo su tutela.

Todos los capítulos que a lo largo de la investigación hemos ido desarrollando, nos han aportado información sobre las ideas que a continuación resumimos:

- Aldeas infantiles SOS aplica una metodología en la que la acción tutorial es la gran protagonista, y se encuentra integrada en otros principios metodológicos como son: la pedagogía de la vida cotidiana y la pedagogía del afecto. Dentro de estos dos tipos de metodologías encontramos la acción tutorial, ya que ésta se lleva a cabo a través de esta forma educativa.
- Todas estas metodologías tienen un componente común, los educadores que lo llevan a cabo. Son estos educadores los máximos responsables de la práctica educativa. Los educadores ejercen como modelos adultos de referencia para los educandos. Se implican con los menores en su actividad diaria. Los educandos aprenden a través de la cooperación e interacción con los educadores todas las tareas que

realizan en su cotidianidad, este hecho ayudará a obtener el fin último de autonomía.

- La acción tutorial se llevará a cabo con el individuo, pero siempre teniendo en cuenta al grupo, ya que se desarrolla dentro de un primer colectivo que es el que forma el educando con el educador, este debe ser el primer grupo que debe funcionar, y a partir de ese, el que forma con el resto de habitantes de su hogar o de su entorno, hasta llegar al grupo social. Por esto es muy importante que la acción tutorial se lleve a cabo de forma interactiva.

Hemos visto muchas de las técnicas que se utilizan dentro de la Acción Tutorial, y de las otras metodologías para conseguir los objetivos, que en suma, conseguirán el objetivo final de autonomía. Estas técnicas utilizadas son:

- La asamblea.
- El empleo del juego.
- Programación de las dinámicas de grupo.
- Técnicas de modelado y moldeado.
- Técnicas de modificación de conducta.
- Álbum de vida.
- Contrato educativo.
- Entrevista.

A través del conocimiento, la utilización de estas técnicas e intervención en todas las fases del proceso educativo, queremos preparar a los educadores para la diversidad de metodología o formas de trabajo a las que se ha de enfrentar y ver el resultado que tiene. De tal modo, entendemos que una programación adecuada al individuo, basada en la acción tutorial y con las técnicas que hemos descrito, ayudará a favorecer la interacción entre educador y educando, y en consecuencia la mayor adquisición del objetivo final de autonomía, puesto que este es fundamental para la evolución y el desarrollo integral del individuo.

A lo largo de la investigación hemos fundamentado, con las aportaciones de diversos autores, los beneficios de la utilización de la Acción Tutorial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Coincidimos en que es una herramienta muy útil para el educador a la hora de conseguir objetivos individualizados dentro del proceso educativo.

Somos conscientes de que el educador profesional tiene unos esquemas psicopedagógicos ya muy consolidados. Sus experiencias educativas y personales le hacen enfrentarse a la formación de una forma más estructurada a nivel personal. De tal modo que nos preguntamos: ¿para los educadores y profesionales de Aldeas Infantiles SOS es imprescindible la Acción Tutorial para llevar a cabo su labor docente dentro de esta organización?

5.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como afirman Rubio y Varas (1999), los objetivos de una investigación revelan lo que se pretende averiguar o conocer sobre un objeto de estudio concreto. Son de gran valor dentro del pleno de una investigación. Y además de su necesaria existencia, es oportuno que estén formulados de manera apropiada, que permitan afinar los propósitos a los que quiere llegar el estudio y el proceso por el que ha de desfilarse la investigación para lograrlos.

A su vez, Hernández (2003) entiende que el objetivo general es aquel elemento de la investigación que expresa aquello que va a realizar el investigador, que concreta las labores que va a llevar a cabo el investigador.

Siguiendo las sugerencias dadas por estos autores, a continuación formulamos los fines de nuestra investigación. Y sobre la base del objetivo general, además de considerar los aspectos reflejados en la justificación y planteamiento del problema de la investigación, la redacción de otros objetivos específicos.

5.2.1. OBJETIVO GENERAL

Conocer y analizar la acción tutorial realizada en Aldeas Infantiles SOS de Andalucía para mejorar el desarrollo profesional de sus educadores, así como optimizar los beneficios derivados de la metodología educativa, tanto individual como grupal, procurando el desarrollo favorable de la capacidad de autonomía de los educandos.

5.2.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Estudiar el contexto socio-educativo de los agentes implicados en la práctica educativa de Aldeas Infantiles SOS de Andalucía.
- Analizar la acción tutorial en Aldeas Infantiles SOS de Andalucía para reconocer los beneficios que se sustraen de su utilización.
- Conocer la visión que tienen los educadores de la práctica educativa de Aldeas Infantiles SOS de Andalucía.
- Advertir los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos en Aldeas Infantiles SOS de Andalucía.
- Definir los objetivos deseables para la consecución última de autonomía de los educandos de Aldeas Infantiles SOS de Andalucía a través de la acción tutorial.

5.3. METODOLOGÍA

5.3.1. Cronología de la investigación (Revisar)

Al llegar a este punto de la investigación debemos proponer los pasajes que vamos a seguir para su desarrollo. Hemos realizado un análisis de varios manuales de investigación (Buendía, Colas y Hernández, 1997; Colas y Buendía, 1998), y a su término entendemos que el proceso de investigación está basado en la experiencia y sigue una serie de pasos y requisitos, (Bisquerra, 1989) Teniendo en cuenta a los anteriores autores, nombraremos las etapas que seguiremos para realizar nuestra investigación con el fin de ajustarnos de “*manera flexible*” (Bisquerra, 1989, p.19) a las etapas del método científico:

Tabla 8. Etapas del método científico, en Bisquerra, 1989.

PRIMERA FASE: clarificación del área problemática
1º PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
2º FORMULACIONE DE LAS HIPOTESIS Y/O LOS OBJETIVOS
3º REVISION BIBLIOGRAFICA

SEGUNDA FASE: metodología de la investigación
1º SELECCIÓN DEL METODO
2º DISEÑO Y ELECCION DE LA MUESTRA DE ESTUDIO
3º SELECCIÓN O CONSTRUCCION DE LOS INSTRUMENTOS DE LA RECOGIDA DE DATOS.

TERCERA FASE: trabajo de campo
1º PROCEDIMIENTO
2º TECNICAS DE ANALISIS DE DATOS

CUARTA FASE: análisis de datos, conclusiones y propuestas de mejora
1º ANALISIS DE DATOS
2º REDACCION DE LAS CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En éste epígrafe presentamos una tabla con el calendario de trabajo propuesto, en él se ponen de manifiesto las fechas y el orden temporal que utilizaremos para llevar a cabo la investigación:

	2011			
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO

	2011
PREPARACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	SEPTIEMBRE

	2011		
DISEÑO METODOLÓGICO	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE

	2012		
RECOGIDA DE INFORMACIÓN	ENERO	FEBRERO	MARZO

	2012	
ANÁLISIS DE DATOS	ABRIL	MAYO

	2012
CONCLUSIONES. REDACCIÓN FINAL	JUNIO

	2012
REVISIÓN.	JULIO

	2013
2º REVISIÓN	JULIO

	2014
3º REVISIÓN	JULIO

	2015
DEPOSITO	OCTUBRE

5.3.2. Diseño de la investigación.

Tras plantear el problema y los objetivos de la investigación, continuamos fijando la metodología que utilizaremos para obtener y analizar los datos que se recojan en este estudio.

Entendiendo la investigación como una actividad realizada por humanos con la pretensión de describir, explicar y transformar su realidad social a través de la creación de un plan sistemático de indagación (Del Rincón, 1995), es necesario un conjunto de procedimientos que de la posibilidad a otro investigador interesado en el mismo objeto de estudio, seguir todos los pasos con el fin de cotejar los datos recogidos y poderlos cotejar con otras investigaciones.

El método, entendido como una “estrategia consciente” que se utiliza para la resolución de problemas anteriormente planteados por el investigador (Hernández, 2003) o como un modo ordenado y sistemático que nos ayuda a acceder a la realidad de los fenómenos, debemos tener en cuenta que se debe adecuar al objeto y al problema que se estudia. Tras aclarar estos dos puntos de la investigación (objeto y problema) podemos determinar el método científico que se elegirá (Hernández 2003).

Para aclarar la diferencia que existe entre método y metodología, delimitamos método como todo “*el conjunto de procedimientos que permitan abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados*” (Hernández, 2003, p.6), mientras que la metodología, alude un “*metanivel de investigación que aspira a comprender los procesos de investigación*” (Hernández, 2003, p.6).

Al llegar a este punto de la investigación debemos proponer los pasajes que vamos a seguir para su desarrollo. Hemos realizado un análisis de varios manuales de investigación (Colas y Buendía, 1998), y a su término entendemos que el proceso de investigación está basado en la experiencia y sigue una serie de pasos y requisitos, (Bisquerra, 1989) Teniendo en cuenta a los anteriores autores, nombraremos las etapas que seguiremos para realizar nuestra investigación con el fin de ajustarnos de manera flexible (Bisquerra, 1989, p.19) a las etapas del método científico:

En este apartado haremos una selección del método que será utilizado para desarrollar la investigación, teniendo siempre presente el planteamiento del problema y los objetivos de estudio. Debemos tener en cuenta que la elección de la metodología no es excluyente, sino todo lo contrario, ya que se pueden elegir varios instrumentos que son competencia de distintas metodologías, pero necesarios para que nuestra investigación tenga un desarrollo completo.

El siguiente paso que hay que destacar es que debemos ser conocedores de las distintas alternativas y posibilidades que existe con respecto a la realidad actual. Por lo que primero hablaremos del objetivismo y subjetivismo. Presentamos la concepción que Bisquerra (1989, p.57) hace de estas dos concepciones de la realidad entroncándolas con los métodos de las Ciencias Sociales:

	SUBJETIVISMO	OBJETIVISMO
ONTOLOGIA	<i>NOMINALISMO</i>	<i>REALISMO</i>
EPISTEMOLOGIA	<i>ANTI-POSITIVISMO</i>	<i>POSITIVISMO</i>
NATURALEZA HUMANA	<i>VOLUNTARISMO</i>	<i>DETERMINISMO</i>
METODOLOGIA	<i>CUALITATIVA</i>	<i>CUANTITATIVA</i>
CIENCIA	<i>IDIOGRAFICA</i>	<i>NOMOTETICA</i>
PARADIGMA	<i>INTERPRETATIVO</i>	<i>NORMATIVO</i>

Tabla 9. Concepciones de la realidad, en Bisquerra (1989, p.57).

Teniendo en cuenta el cuadro anterior, y habiendo planteado el problema de investigación y los objetivos a conseguir, nos surge la inquietud de cómo plantear nuestra investigación. Revisando la literatura específica sobre investigación educativa, nos encontramos este mismo planteamiento (Sánchez, 2003, p.254), cuando nos esboza las mismas cuestiones:

- ¿Qué metodología es la más adecuada para indagar en nuestro problema educativo?
- ¿Qué instrumento de medida es el más adecuado para la recogida de información de nuestro problema a investigar?
- ¿Qué análisis podemos realizar teniendo en cuenta la metodología utilizada?

Dejando claro estos conceptos, pasamos a otro nivel en el planteamiento de nuestro método de investigación. Este sería el de entrar en el debate de qué tipo de paradigma metodológico es el más adecuado para nuestra investigación, si el cuantitativo o el cualitativo. Esta dualidad, se ha venido debatiendo a lo largo del tiempo y aún en estos momentos, aunque el avance ha sido muy esclarecedor, muchos manuales siguen intentando resolver el asunto.

Pero antes de pasar a definir esta cuestión, nos parece interesante presentar el planteamiento de Colás y Buendía (1998), respecto al estudio previo de las corrientes filosóficas que han dominado en la investigación educativa, como la raíz de las distintas perspectivas que hoy coexisten en la misma. Estas son:

Positivismo

Corriente más importante del pensamiento occidental desde la segunda mitad del siglo XIX, y se basa en los siguientes postulados (Colás y Buendía, 1998 p.44-45):

- a. Los objetivos, los conceptos y los métodos de las ciencias naturales son aplicables a las indagaciones científico-sociales.
- b. Las normas lógicas que guían el modelo de explicación en las ciencias naturales pueden utilizarse en las ciencias sociales.
- c. Las leyes científicas son universales y persisten fuera del espacio y del tiempo.
- d. Los datos aportados por el método científico son objetivos, ya que la investigación es neutra y aséptica.
- e. Toda ciencia se plantea los mismos tipos de objetivos: la explicación, la predicción y el control.

Desde el punto de vista de este paradigma, la realidad es simple, tangible, convergente y fragmentable. Se puede observar y medir y su finalidad es explicar la realidad con el objetivo de dominarla y controlarla. La relación investigador-sujeto, si fuera necesaria, ha de ser mínima para no influir en los resultados. Aquí la práctica y la acción educativa quedan doblegadas a la teoría (Colás y Buendía, 1998).

La Metodología ligada a este paradigma ha sido la de corte cuantitativa. Se caracteriza por la recogida de datos e información empírica (sexo, edad, altura, peso...) aspectos que se pueden contar o medir. Es objetiva, y se apoya en que una vez analizado aporta números como resultados. Pretende explicar los distintos aspectos a través de términos numéricos, medidas y estadísticas. Fernández (2008, pp. 837-838), enuncia las siguientes características:

- La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados, a través de una muestra, para hacer inferencia a la población de la que proceda la muestra. Una vez realizado el estudio de la asociación o correlación, se

pretende hacer una inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una determinada manera.

- Es importante en estos métodos la selección subjetiva e intersubjetiva de indicadores (a través de conceptos y variables) de ciertos elementos de procesos, hechos, estructuras y personas. Estos elementos no conforman, en su totalidad, los procesos o las personas. A partir de este hecho se deriva el debate de los cuantitativistas, que nunca ven un fenómeno integrado, sino siempre conjuntos de partículas, y los cualitativistas, que no pueden percibir los elementos generados que comparten los fenómenos.
- Otra característica, nacida esta del positivismo, es la búsqueda de la generalización.
- En lo que se refiere a su diseño, la investigación cuantitativa se caracteriza porque incluye la formulación de hipótesis que se traducen en variables, las que a su vez se traducen en indicadores cuantificables para terminar aportando una serie de datos numéricos.
- Esta modalidad de investigación es muy potente en cuanto a la precisión acerca del fenómeno mismo, pero es débil en cuanto al papel del contexto o ambiente en la generalización de esos datos.
- Los fundamentos de la metodología cuantitativa se encuentran en el positivismo, que es un movimiento que surge en el primer tercio del siglo XIX como una reacción ante el empirismo, que se dedicaba a recoger datos sin introducir los conocimientos más allá del campo de la observación.
- La metodología cuantitativa es muy potente en términos de validez externa. Tomando una muestra representativa de la población puede hacer inferencias sobre la totalidad con una seguridad y precisión definidas.
- La técnica cuantitativa, por su parte, se ha complementado, como ya se ha apuntado, con otra cualitativa: la historia de vida. Los datos obtenidos por medio del cuestionario se han completado con los obtenidos a través de esta técnica cualitativa. En esta última se plasman más fehacientemente los significados que los propios implicados (en nuestro estudio, los educadores) les otorgan, a fin de comprender y explicar con mayor exhaustividad la acción tutorial en Aldeas Infantiles SOS de Andalucía.

La investigación a través de encuesta nos permite obtener información directamente de un grupo de individuos, utilizando preguntas que se presentan

de múltiples formas, en especial nosotros hemos utilizado cuestionario y entrevista (Dane, 1990). Sierra (1996, p. 334), arroja más luz a esta cuestión y propone que *“su empleo permite observar muchas variables de los individuos que forman los grupos observados, sin intervenir en ellos ni manipularlos, aunque sólo se pueden estudiar los rasgos de los fenómenos pero no sus causas y efectos”*. Con el cuestionario se puede acceder a un gran número de informadores, en un periodo corto de tiempo y de una sola vez, teniendo como objetivo recoger la información que los sujetos atesoran en el momento de la realización de la encuesta (Anguera, 1995). Como posee un carácter descriptivo, nos permite establecer comparaciones entre variables (género, edad, formación etc.) y obtener estimaciones generales de aspectos estudiados (Bisquerra, 1989).

Las ventajas que presenta la metodología por encuesta son (Buendía, 2003):

- Los resultados que se obtienen pueden ser generalizados a una población definida por ser mayor el número de elementos que conforman la muestra que en otras metodologías.
- Es la metodología más apropiada para recoger opiniones, creencias o actitudes.
- Supone una alternativa válida cuando no se puede acceder a toda la población.

Interpretativo

Tiene una larga tradición en las ciencias sociales, extendiéndose a finales del siglo XIX y principios del XX. Sus postulados fundamentales son (Colás y Buendía, 1998, p.49):

- a. La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana. Las reglas y el orden social, junto con la historia pasada de los individuos, constituyen la base de sus acciones.
- b. La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por tanto, es difícil explicarla de la misma forma a como se explican los fenómenos en las ciencias naturales. Su objetivo es profundizar u generalizar nuestro conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre.
- c. Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios y éstos cambian con el tiempo. Ningún método puede considerarse como definitivo y menos aún modelo universal. Pueden obtenerse datos objetivos que no tengan validez universal.

La metodología cualitativa o interpretativa, es un modo de investigación que cuida especialmente los procesos de recogida de datos y las observaciones analíticas que se prolongan en el tiempo. Los datos se observan y se recogen de varias maneras, grabaciones, diarios, entrevistas y más.

Aparecen diálogos entre observador y observado, en los que se manifiesta la inducción y la presencia de los datos, y la deducción con las que nombran las hipótesis. Todo esto se acompaña de una reflexión y análisis constantes, que se capta del exterior y los nuevos acontecimientos en el campo de trabajo. Este aspecto de la investigación crea un movimiento zigzagueante, fuera-dentro entre en observador y el campo de trabajo, que impone un carácter flexible y por éste se puede dar el caso de cambiar en cualquier momento la hipótesis, la fuente de la que se extraen la información o la línea de interpretación (Ruiz, 1996).

El método cualitativo pretende descubrir el significado presente en el mundo social, por eso persigue (Ruiz, 1996):

- La reconstrucción de conceptos y acciones de la situación investigada.
- La descripción y comprensión de los medios utilizados por los sujetos para realizar acciones significativas y creación de un mundo propio y para otros.
- El conocimiento de la experiencia, de su significado, su participación y mantenimiento, por medio del lenguaje y otras construcciones.
- La utilización de descripciones profundas que sirven para reducir el análisis a otros contextos limitados de experiencia, por medio de la inmersión en escenarios en los que se reproduce.

Este modelo de investigación presenta las siguientes características (Taylor y Bogdan 1996):

- La lógica inductiva, en la que los conceptos y la comprensión, se extraen de los datos recogidos en la realidad. El diseño investigado es flexible, y las conclusiones se generan a partir de los datos en el transcurso del análisis.
- La perspectiva holística está presente en escenarios, circunstancias y las personas de estudio. La realidad no se puede reproducir entendida como variables. No se puede separar a la persona del contexto, su historia y su situación.
- El investigador debe tener presente, sus efectos en las personas objeto de estudio. A la hora de la recogida de información a través de la observación participante, la entrevista, etc., existe una interacción entre investigador y sujetos informantes, que debe ser natural.
- La pretensión de la comprensión de las acciones de los sujetos en su contexto. El investigador debe vivir y entender la realidad como la siente el sujeto investigado.
- El investigador reconoce la importancia de los puntos de vista. La concepción total de la verdad, no es la presión del investigador, sino comprender la diversidad de significados y puntos de vista.
- El método cualitativo es humanista, a través de este se capta el aspecto humano de la vida. Cuando se hace un estudio cualitativo de las personas, se les llega a conocer personalmente, y se

experimentan con ellas sus sentimientos. Este carácter humano de la investigación se recoge en la investigación, y no se puede quedar reducido a números.

- La validación de la investigación cualitativa. No existe la pretensión de una cuantificación de los datos, pero la investigación se hace de manera sistematizada y siguiendo un procedimiento riguroso.
- Las personas y los escenarios tiene valor propio. Lo acontecido puede aportar datos sobre la realidad que se investiga.

Bisquerra (1989, p. 257) destaca como características más relevantes de la metodología cualitativa las que se exponen a continuación:

- El investigador como instrumento de medida. Los resultados pueden ser subjetivos al estar los datos filtrados según el criterio del investigador. La triangulación es una estrategia que se utiliza para corregir este sesgo.
- Estudios intensivos en pequeña escala. Se basa en la exploración intensiva de unos pocos casos.
- Teorías e hipótesis. No suele probar ni unas ni otras. Más bien suele decirse que es un método que genera teorías e hipótesis.
- No tiene reglas de procedimiento.
- Análisis estadístico. Habitualmente no permite que se lleven a cabo análisis estadísticos, aunque a veces se pueden realizar recuentos de frecuencias y categorizaciones.
- Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto inicialmente.
- Las técnicas de recogida de datos de esta metodología pretenden la reconstrucción de la realidad.

Finalmente, otros rasgos propios de la investigación cualitativa han sido presentados de la siguiente forma (Fernández, 2008, pp. 836-837):

- Los individuos no son seres pasivos, sino que en su conducta siempre hay una intencionalidad manifiesta. Las personas no sólo reaccionan a los acontecimientos y situaciones, sino que además reflexionan y actúan sobre la base de esta reflexión. Las personas pueden actuar sobre el mundo y cambiarlo de acuerdo con sus necesidades.
- El investigador cualitativo trata de introducirse en el interior de las personas para entenderlas desde dentro, procurando comprender cómo las personas interpretan y reconstruyen los significados, pues el principal objetivo es la comprensión de los fenómenos (Marshall y Rossman, 1989).
- Interrelación entre el investigador y el objeto de la investigación. El investigador, además, se convierte en el principal instrumento de recogida de datos.
- Con la investigación se pretende conseguir un conocimiento ideográfico. La investigación no pretende llegar a abstracciones

universales, sino a concretas y específicas universalidades, pues se centra en las peculiaridades de los sujetos y no en el logro de leyes generales (Erickson, 1989; Colás, 1994).

- La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho educativo hace imposible diferenciar las causas de los efectos (Colás, 1994).
- Los investigadores suelen utilizar el término de participantes o informantes cuando se refieren a la persona investigada, ya que refleja mejor el supuesto de esta metodología porque esta palabra indicaría una “interacción con”. Sin embargo, el término sujeto, muy usado en la investigación positivista, reflejaría una “acción sobre”.
- En esta investigación se incorpora el conocimiento tácito, es decir, de las intuiciones y de los sentimientos que no se suelen expresar de forma lingüística (Colás, 1994).
- El diseño de investigación es emergente, es decir, se va elaborando a medida que avanza la investigación (Maykut y Morehouse, 1994).
- Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto. Esto es lo que se conoce con el nombre de “serendipity”, es decir, el descubrimiento de algo que no entraba dentro de los objetivos de la investigación.

Crítico

Su máximo apogeo está entre 1965 y 1975. Sus pilares básicos están sustentados en recuperar elementos del pensamiento social, como valores, juicios e intereses. Sus características más destacadas son (Colás y Buendía, 1998, p.51):

- a. Ni la “ciencia” ni los procedimientos metodológicos empleados son asépticos, puros y objetivos. El conocimiento nunca es producto de un agente “puro”, se construye siempre por intereses.
- b. El tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetiva ni neutral, ya que obedece a un determinado interés humano al que sirve.
- c. La metodología que propugna es la crítica ideológica y del psicoanálisis. De la primera, libera de los dictados y limitaciones y de las formas de vida social establecidas. De la segunda posibilita una comprensión correcta de la situación real de cada individuo, describiendo sus verdaderos intereses a través de la crítica a la explicación de la realidad.

Unos rasgos característicos de la metodología, representada por el enfoque crítico, y su investigación social, son:

- La realidad dinámica y cambiante.
- Las explicaciones que da la ciencia sobre los hechos nunca serán neutrales ni objetivas.
- El objetivo de la teoría es la formación del carácter en los hábitos de reflexión.
- La metodología que se propugna es la crítica ideológica.

- La ciencia y la metodología utilizada para el estudio no son puros, objetivos y asépticos.

Concluyen las autoras expresando que desde este punto de vista la realidad es dinámica y evolutiva, y los sujetos son agentes activos de esa realidad. La finalidad de la ciencia no es sólo explicarla, sino contribuir a la alteración de la misma.

Podemos comprobar que las distintas concepciones llevan a procedimientos metodológicos diversos. Estas autoras los concretan en tres metodologías de investigación que serían: la metodología científica tradicional o cuantitativa; la metodología cualitativa y la metodología crítica. Éstas, derivarían en métodos experimentales, correlacionales, descriptivos, métodos cualitativos e investigación acción.

Por la naturaleza de la investigación que planteamos, ésta sería experimental. Según Medina y Castillo (2003), esta investigación se apoya en los presupuestos del positivismo y pretende que todo aquello que se intuye y se afirma de forma genérica, se sustituya por conocimientos que han sido controlados y basados en verificaciones empíricas y cuyas técnicas son cuantitativas.

Buendía, Colás y Fuensanta (1997) nos hablan del experimento como un proceso planificado, donde una variable dependiente o experimental es manipulada por el investigador para ver qué efectos tiene sobre la variable independiente. Es decir, en un experimento se produce una observación muy controlada de los factores que varían frente a los que se mantienen muy constantes, con el fin de establecer las relaciones de coincidencia entre las variables a estudiar.

Estas mismas autoras nos describen las características que tiene este tipo de investigación:

- La objetividad. Ayuda a evitar sesgos.
- La observación empírica. Como base de las respuestas de las preguntas planteadas en la investigación.
- Los fenómenos. Que son los hechos que se observan cuando el investigador manipula controladamente una situación.
- El control. Que garantiza la relación causal entre las variables del estudio, frente a las que se controlan o se mantienen constantes.
- La variación. Es lo que se espera que se produzca en la variable dependiente.

Este tipo de investigación nos permite, como nosotros queremos hacer, una comparación de grupos. Tenemos un grupo experimental que es el que recibe el tratamiento, o en este caso la batería de técnicas, y el otro sería el grupo control que no recibe nada. De esta forma nos permite saber qué influencia han tenido las técnicas sobre el grupo al que se le ha aplicado, frente al que no recibe ningún entrenamiento, pero trabaja de la misma forma.

Más concretamente, el diseño sería “de grupo de control no equivalente con medidas pre y postratamiento” (Colás y Buendía, 1998). Este se caracteriza por la comparación entre dos grupos no equivalentes, a uno se le aplica la variable independiente y al otro no. Los grupos ya vienen dados naturalmente, como sería en nuestro caso, están asignados como clase, sin que se pueda intervenir en la muestra. Las mismas autoras, nos describen los pasos del diseño (p.127):

1. Se eligen dos grupos de sujetos constituidos naturalmente.
2. Se realiza en ambos grupos una medida pretratamiento.
3. Se aplica el tratamiento al grupo experimental.
4. Se realiza en ambos grupos las medidas postratamiento.
5. Se llevan a cabo las comparaciones precisas, con dichas mediciones, a fin de conocer los efectos del tratamiento.

Nos gustaría completar nuestra investigación no sólo viendo el resultado que tienen las técnicas en la percepción de los alumnos frente al trabajo en equipo, una vez sensibilizado al respecto. Como venimos aludiendo a lo largo de nuestro trabajo, son muchas las dimensiones personales y sociales las que se despliegan cuando promovemos la interacción grupal. Así, una vez finalizada la batería de técnicas, además de conocer cómo influyen éstas, nos gustaría plantear un grupo de discusión con el grupo control, para saber qué otros factores han influido en el experimento y las relaciones que ellos han establecido en dichos factores. Cómo se ven dentro del grupo, el ambiente creado, el grado de acercamiento hacia las distintas personas de éste..., pueden ser algunos temas a tratar dentro del grupo de discusión.

Los debates sobre las opciones metodológicas que se considera mejores, se han traducido, en las elecciones de un método y el rechazo de los contrarios. Se han hecho argumentaciones de unos y otros sobre su posición, y sobre el rechazo de otro. Los que se acogen a las técnicas cuantitativas, entiende que a través de estas es posible extraer y analizar los datos sujetos a la realidad y poder traducirlos a un modo inteligible. Para los contrarios, las técnicas cualitativas alinean, limitan y reducen las posibilidades de la investigación y los resultados.

Podemos decir que los autores aumentan la frecuencia por inclinarse a la opción de integrar los planteamientos de los postulantes del método cuantitativo y de los defensores del método cualitativo (Pozo, Alonso y Hernández, 2004). Este concepto apuesta por superar las posturas irreconciliables para buscar el enriquecimiento y la complementariedad (Denzin, 1978; Reichardt y Cook, 1982; Cook, 1985; Hernández, 1995 y Lorenzo, 2003). El método cuantitativo no es irreconciliable con la atención de los significados de la experiencia, ni el método cualitativo repele la explicación causal y contrastar hipótesis (Campbell, 1982).

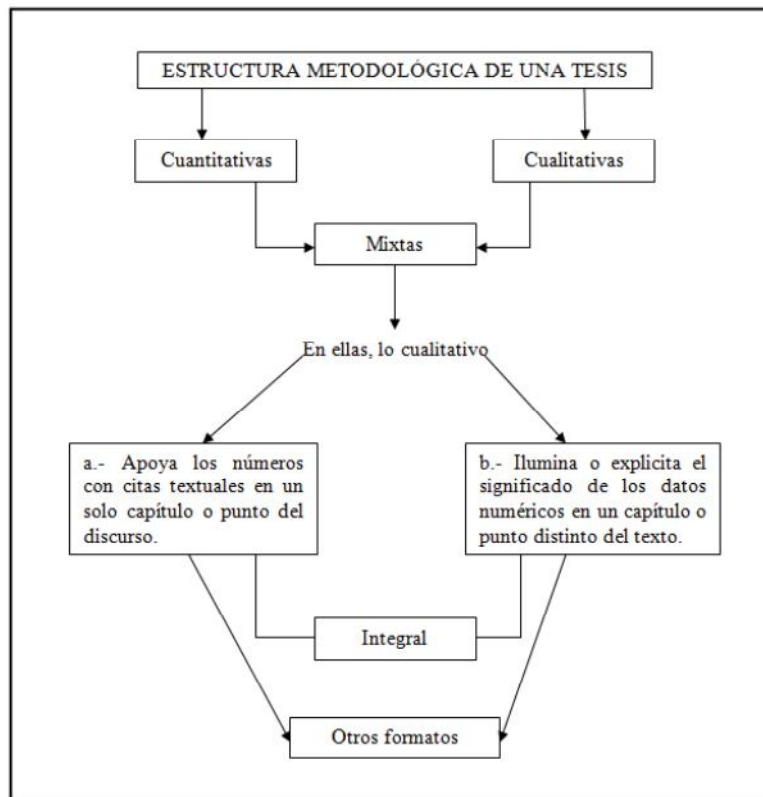


Figura 13. Integración de lo cuantitativo y lo cualitativo en la metodología
(Fuente: Lorenzo, 2003)

Cronbach (1980) toma posición en el debate y afirma que el evaluador no debe aliarse solo con la metodología cuantitativa, y excluir la cualitativa, o viceversa, ha de utilizar la técnicas apropiadas para abordar la investigación. Cook y Reichardt (1986) aportan una serie de características ha este modo de proceder:

- Permite que se preste atención a objetivos múltiples dentro de una misma investigación.
- Se alcanzan percepciones y puntos de vista que difícilmente se obtendrían si sólo se trabajara con uno u otro enfoque por separado.
- Invitan al replanteamiento de visiones más depuradas para contrastar resultados.

Lorenzo (2003) hace una reflexión sobre esta línea de integración, usando datos y experiencias contrastadas, por la que el 80% de las tesis que se realizan en la actualidad, utilizan metodología de síntesis, ecléctica y ensamblan coherentemente datos cuantitativos y cualitativos.

La elección de una metodología ecléctica o de síntesis, es una parte importante de este trabajo pero además debemos hacer una elección del método. Hernández (2003), ha sido citada a comienzo de este trabajo, y a su definición se le debe sumar, al menos, la de Cohen y Manion (1980), quienes dicen que el método se concibe el enfoque utilizado para la investigación

educativa, y recoger datos utilizados como base para la explicación, inferencia interpretación y predicción.

Clasificar los métodos existentes, no debe ser una tarea fácil (Colás y Buendía, 1992). Pero los más utilizados o los conocidos como “clásicos”, son los siguientes (Colás y Rebollo, 1993):

- Diseños descriptivos: pretenden describir sistemáticamente hechos y características de un área de interés de manera objetiva y comprobable.
- Diseños correlacionales: tratan de investigar relaciones entre variables objeto de investigación.
- Diseños experimentales: el investigador planifica, provoca y manipula directamente una variable de estudio.

Si partimos de la revisión bibliográfica que hemos realizado, este estudio está caracterizado por un enfoque metodológico cuantitativo y cualitativo. Hemos procedido de este modo, para procurar superar limitaciones que se podrían ocasionar al inclinarnos por la elección de un método estrictamente. En algunos de los aspectos de nuestra investigación nos hemos inclinado por las técnicas de corte cuantitativo, y en otros hemos considerado más adecuado y enriquecedor utilizar técnicas de corte cualitativo. Al utilizar esta metodología, esta investigación está caracterizada por ser mixta, de esta manera los datos obtenidos por de manera cuantitativa, encuentran apoyo y correlación con los datos recogidos utilizando técnicas cualitativas.

Es por tanto el método que más se encuentra acorde con un diseño descriptivo. El instrumento cuantitativo utilizado ha sido la encuesta, para ello hemos realizado un cuestionario y apoyado en instrumentos cualitativos, como son la entrevista y la historia de vida. De tal manera hemos querido conseguir una contextualización, interpretación significativa y complementaria de la información recogida por los diferentes instrumentos, lo que nos permite un tratamiento multifocal de la realidad y el poder contrastar las percepciones que cada individuo tiene de la metodología que utilizan dentro de la organización, esto aporta mayor validez, ya que posteriormente se realizaremos una triangulación de los datos recopilados.

Nuestra investigación, se encuentra dentro de los denominados *estudios de casos*. Colás (2003, p. 257), aclara como se concibe esta forma de evaluar, como aquella “*que se caracteriza porque presta especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos*”. Pero parece que no ha mermado el debate sobre si se tratan de una verdadera metodología, parece que su estatus está a la altura de una propuesta de a de evaluación.

A causa de esta controversia, los investigadores que utilizan este método se encuentran con cierta incertidumbre. Debido a la escasez de importancia que se le otorga en textos sobre la evaluación. La quinta edición de Rossi y Freeman (1993), a pesar de que es una obra dedicada al estudio de

todo lo relacionado con la investigación, no nombra el estudio de caso como método de investigación. De la misma manera que la quinta edición de *Research Methods in Social Relations* de Kidder (1986), nombra al estudio de caso y expone que es una técnica con poco peso dentro de la investigación (Yin, 1993).

Debemos resaltar que sin embargo, este método de estudio aparece como una herramienta de importancia para las investigaciones. Nos permite recopilar información y datos de una multitud de fuentes, que pueden ser tanto cualitativas como cuantitativas (Chetty, 1996). Actualmente se reconoce que los autores ven en este método una forma característica y concreta de realizar una investigación. Tójar (2006, p. 114) expone que es un “*método de investigación que viene definido por un diseño de investigación, un trabajo de campo en el que se emplean unas técnicas concretas, un análisis y una narración del caso*”.

Coller (2000), hace la siguiente clasificación de la estructura de los estudios de caso:

1. *Objeto de estudio*. Puede tratarse de un proceso, de una estructura concreta personal, colectiva o institucional, o bien un momento específico dentro de este proceso.

2. *Alcance*. Se trata de reconocer si este objeto de investigación se ha constituido como tal por ser representativo de un proceso o una realidad mucho más amplia (que puede ser instrumental, ejemplar o un caso típico), o por tener una especial relevancia; esta última posibilidad entrañaría la existencia de casos excepcionales, únicos, extraordinarios o intrínsecos.

3. *Naturaleza*. Los casos pueden ser ejemplares, cuando ilustran una realidad, o límites-extremos, si ocurre todo lo contrario. En esta clasificación se incluye la investigación que se dirige a los fenómenos concretos que por su naturaleza, sus condiciones, su contexto o algunas de sus variables es tan atípico como significativo y pertinente que se convierta en un objeto de estudio. La excepcionalidad puede ser debida a que sea pionero como caso de estudio (caso pionero), a su impacto social o científico o incluso a su negatividad o anormalidad (caso desviado).

4. *Época de desarrollo*. Se refiere al momento en que tiene lugar la investigación del caso. Los casos pueden ser: históricos, contemporáneos o mixtos (porque conjugan elementos diacrónicos y sincrónicos). Los contemporáneos tienen la cualidad de ser situacionales: estudian el acontecimiento a partir de la propia perspectiva de sus protagonistas.

5. *Uso*. Contando con la finalidad del estudio, puede ser exploratorio o analítico. Si es exploratorio, se ocupará de describir, comprender y explorar en detalle, dentro de un marco global; si es analítico hará lo mismo, pero insistiendo en sus relaciones intrínsecas más que en su nexos con el medio o entorno. En este último supuesto, los estudios suelen ser descriptivos, interpretativos y/o evaluativos, según el tipo de evaluación que prevalezca.

6. *Número de casos*. En función del número de casos que se estudian, se puede hablar de “multicaso” o casos múltiples (que puede ser paralelos, disimilares, réplicas...) y de caso único.

Marcelo y Parrilla (1991, pp. 19-20): expone las ventajas de este método aplicado al contexto educativo:

- Los estudios de caso conectan directamente con la realidad. Por su naturaleza práctica y contextual posibilitan realmente la comunicación entre investigación, teoría y práctica.
 - Reconocen la complejidad y vínculos del entramado social. El estudio de casos como método de investigación entiende, por ejemplo, que no es posible estudiar un programa en un centro aislándolo, viendo el programa como entidad independiente y autónoma en el centro, sin atender a la historia de éste, o bien a las perspectivas de las personas que desde dentro o fuera tienen que ver con el mismo.
 - Los estudios de caso pueden constituir una base de datos para múltiples propósitos, incluso distintos de aquellos para los que fueron realizados. Por ejemplo, la enseñanza, entrenamiento en investigación (son aplicables a través de los datos), etc.
 - Por la dinámica propia del estudio inducen a la acción. Dado que se inician en la acción, contribuyen a la misma. Las ideas que van generando pueden ser usadas inmediatamente por las personas que conforman el caso, bien a título individual, bien como grupo; pueden servir de *feed-back* a esas personas; actuar como una evaluación formativa y pueden, incluso, ser la base para una toma de decisiones.
 - Producen resultados que son accesibles a distintas audiencias, pero, sobre todo, a públicos no especializados. Por su compromiso con la realidad que estudian se adaptan al lenguaje de ésta. Por tanto, sus posibles efectos no dependen de la interpretación-traducción que determinados especialistas hagan de los mismos. Su consumo, en este sentido, puede ser inmediato.
- Los diferentes motivos por los que se utilizar esta metodología la expone Stake (1994), por lo que aparecen tres modos de estudio de caso:
 - 1. *Estudio de casos intrínsecos*. El caso representa a otros casos o puede ilustrar un rasgo o problema particular. El objetivo no es comprender un constructo abstracto o fenómenos generales, ni la creación o elaboración de teoría, sino que tiene un interés intrínseco en relación a un niño concreto, un caso clínico o curricular.

- 2. *Estudio de casos instrumentales*. Pretende aportar luz sobre algunas cuestiones o el refinamiento de una teoría. El caso puede ser seleccionado como típico de otros casos o no. La elección del caso se realiza para avanzar en aquello que nos interesa.
- 3. *Estudio de casos colectivos*. Se estudian varios casos conjuntamente con objeto de indagar dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales. Los datos obtenidos no siempre manifiestan características comunes. Pueden ser redundantes o variados, similares o distintos. Se eligen porque se piensa que la comprensión de ellos llevará a un mejor entendimiento teórico, al ser más extensiva la recogida de información.

Colás (1994, pp. 253-254) expone las siguientes modalidades, y se diferencian por los procedimientos y características que poseen:

- A. *Estudios de casos a través del tiempo*. Se trata de estudiar un fenómeno, sujeto o situación desde distintas perspectivas.
- B. *Estudios de caso observacionales*. Pueden referirse a muy distintas temáticas, y se caracterizan por la utilización de observación participante.
- C. *Estudios de comunidades*. Se trata de describir y comprender una determinada comunidad educativa: centros, instituciones, agrupaciones, etc.
- D. *Análisis situacionales*. En ellos se estudian situaciones conflictivas, problemáticas, etc.
- E. *Estudios microetnográficos*. Se realizan en pequeñas unidades de organización o en una actividad específica organizada.
- F. *Estudios de casos múltiples*. Implica estudiar dos o más sujetos, situaciones o fenómenos.
- G. *Estudios multisituacionales*. Van enfocados al desarrollo de una teoría, exigiendo el trabajo de muchas situaciones y sujetos.

En nuestro contexto teórico, el propósito ha sido el de conocer y analizar la acción tutorial realizada en Aldeas Infantiles SOS de Andalucía. Se indaga a partir de las percepciones de sus educadores para la mejora de su desarrollo profesional. Colás (2003) aporta otro aspecto a este modelo de estudio, no los concibe tanto como una metodología sino más bien como una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados.

Tras exponer estos aportes teóricos, y según la clasificación de Stake (1994), el nuestro entraría dentro de los estudios de caso intrínsecos; si seguimos la clasificación de Colás (1994), estaría dentro de los estudios de

comunidades; y la propuesta de Coller (2000), sería un estudio de colectivo-institucional y único (atendiendo a su naturaleza y su número). También aportaremos una triangulación de datos, por eso nuestra tendencia fue utilizar técnicas cuantitativas, como el cuestionario y la entrevista, y cualitativas, como la historia de vida.

La técnica que nos permite la contratación de los datos recogido en la investigación que realizamos se llama triangulación. Stake (1998, pp. 98-99), hace una reflexión sobre este tema, y propone que la triangulación sea una estrategia de “*confirmación y de crédito a la interpretación de los hechos*”, y añade varias modalidades:

- Triangulación de las fuentes de datos.
- Triangulación del investigador.
- Triangulación de la teoría.
- Triangulación de la metodología.

5.3.3. Población y muestra

Dentro de las investigaciones que se llevan a cabo en las ciencias sociales, es muy difícil llegar a todos los sujetos para poder recopilar la información y datos del estudio. Por ello aparece la exigencia de la utilización de procedimientos de muestreo, que permiten al investigador recopilar fracciones de los sujetos accesibles. Fox (1981, p. 369), expone un ciclo de muestreo dividido en cinco etapas:

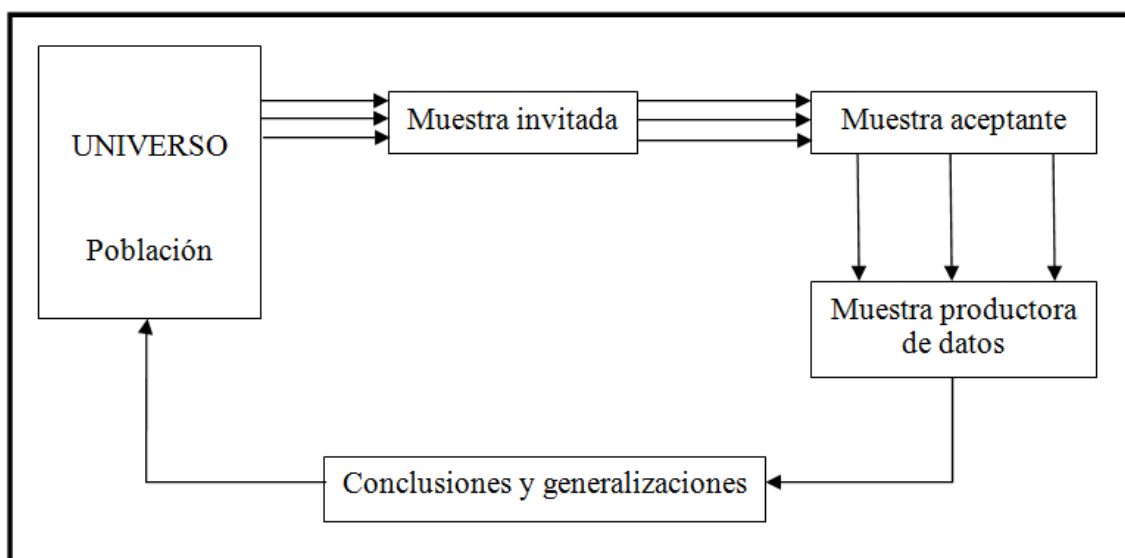


Figura 15. Ciclo de muestreo (Fuente: Fox, 1981)

Atendiendo al gráfico anterior, la población o universo la constituirían todos aquellos sujetos que han sido invitados a participar en la investigación

(muestra invitada). De ésta, lo más probable es que solo parte de ella termine participando en el estudio (muestra aceptante). Esta parte, será la que acabe formando el grupo que aportara los datos (muestra productora de datos), y servirá, según los objetivos propuestos, para poder conocer mejor, el universo o población del que se extrajo la muestra.

Hernández (2003), habla sobre estos dos conceptos, el conocido como universo, y población, y expone que estos dos aspectos deben ser definidos en cada estudio, entendiendo por *universo* la serie real o hipotética de elementos que comparten unas características definidas relacionadas con el problema de investigación; y por *población*, el conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra. Este es el grupo al que se le generalizan posteriormente los resultados.

En nuestra investigación, el universo y la población coinciden, pues han participado todos los educadores.

La muestra puede ser entendida como “*los grupos o subconjuntos de la población donde se estudia el fenómeno y son considerados una auténtica representación de la misma (...) donde todos y cada uno de los individuos de la población han de tener la misma oportunidad de ser incluidos*” (Echevarría, 1982, p. 21). Según Sierra (1995, p. 364), la muestra presenta las siguientes ventajas:

- La posibilidad de encuestar a las grandes poblaciones y núcleos humanos, que de otra manera sería difícil o prácticamente imposible.
- Contribuye a una gran economía en las encuestas y a una mayor rapidez en su ejecución.
- Puede ofrecer resultados mucho más precisos que una encuesta total, aunque esté afectada del error que resulta de limitar el todo a una parte.

También en nuestra investigación, la población, todos los educadores de Aldeas Infantiles SOS de Andalucía, coincide con la muestra.

En este estudio en concreto, el diseño y la elección de la muestra no es un aspecto importante, el tipo de estudio que se va a realizar no permite una muestra de la población extensa, ya que lo que se estudia es un caso único y por lo tanto no cabe lugar este aspecto.

Si partimos de la idea de que el Centro Educativo es la población, habría que definirla y ver si es necesaria una muestra de la misma. Por lo tanto, la descripción y clarificación de la población se hace necesaria para detectar quiénes son los sujetos susceptibles de aportar información valiosa a la investigación.

El centro educativo en cuestión tiene tres grupos de población, Equipo técnico, Educadores y Educandos. Estos grupos de la población educativa están constituidos a su vez por el Equipo Técnico, Director, Subdirector, dos psicólogos, dos trabajadores sociales y un pedagogo. Los educadores suman un total de doce, y veinticuatro educadores de apoyo. En cuanto a los educandos, son cinco por cada casa, un total de sesenta.

Definida la población, se aprecia que los sujetos suministradores de la información son suficientes y adecuados, por lo que no es preciso realizar un muestreo y extraer una muestra característica de la población. Como estudio de caso, es necesario conocer con profundidad, las características propias de la Organización, que vamos a analizar, y teniendo en cuenta la probabilidad de la pérdida de informadores o de datos, se aplicarán las diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de datos.

De acuerdo al volumen y cuantía de cada uno de los núcleos de población delimitados, se le suministrará un determinado instrumento de recogida de información. Se empleará un cuestionario, entrevista e historia de vida.

5.3.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información.

Atendiendo a la recogida de datos relativos a nuestro estudio, y teniendo en cuenta que nuestro objetivo es que sea lo más completa posible, hemos propuesto utilizar instrumentos de corte cuantitativo y cualitativo. En este epígrafe expondremos una serie de puntos que intentan exponer las características de cada una de las técnicas que emplearemos, y las particularidades que surgen en la investigación en su posterior puesta en acción.

5.3.4.1. Cuestionario

Entre las técnicas de recogidas de datos que tienen de carácter cuantitativo, podemos destacar la utilización del cuestionario. Si hacemos una descripción, podemos decir que este instrumento, tiene la característica de presentar una lista de preguntas, que han sido creadas o confeccionadas por el propio investigador con intención de recopilar la información más relevante para la realización del estudio.

De este modo, el cuestionario es considerado como un proceso en el cual descubrimos los pensamientos de carácter más general, sobre algún matiz concreto de la realidad, que se está investigando, entendiendo que se cree en la existencia de una relación entre las definiciones teóricas, que se han realizado en un primer momento, y la realidad en la que se quieren probar dichas nociones teóricas. La información recopilada, está sometida bajo un proceso de análisis y tabulación, para obtener unas conclusiones contrastables.

A) Diseño del cuestionario

Según Padilla, González y Pérez (1998), el primer paso que habría que dar en la elaboración del cuestionario sería describir lo más detalladamente posible el objetivo u objetivos que se pretende alcanzar o conseguir. De ahí que el propio objetivo del cuestionario pueda considerarse como la primera fuente de información.

A este respecto, Harvatopoulos, Livan y Sarnin (1992) consideran que un cuestionario puede responder a tres objetivos:

- Estimar magnitudes. Por ejemplo, para estimar el porcentaje de votantes de un partido político en unas elecciones.
- Describir una población. Detallar las características de un determinado grupo social (por ejemplo: intereses, problemas, composición étnica, etc.).
- Verificar hipótesis. Se trata de obtener los datos para examinar hipótesis sobre relaciones entre variables (por ejemplo: varía la intención de voto con la edad, la importancia atribuida al trabajo depende del género, etc.).

Tras hacer la consideración del propósito del cuestionario, debemos relejar el objetivo, en los diferentes interrogantes que lo forman, y para este hecho, el investigador realiza un acto de concentración en las preguntas y su redacción, debe intentar ajustarse de manera coherente en los contenidos que pretende medir. Durante la creación y construcción del cuestionario, y teniendo en cuenta lo que expresan Cohen y Manion (1980), hay que prever que las preguntas que lo forman presenten unas singulares características para obtener una mayor y más concreta información respecto al tema de investigación seleccionado. Estos serían los rasgos a los que se ha aludido:

1. Las preguntas formuladas a los encuestados deberían proporcionar unas respuestas que cubran plenamente la información que se solicita o se pretende obtener.
2. En segundo lugar, la confección de las cuestiones debería allanar la comprensión de la misma, por lo que es aconsejable prestar atención en cuanto a la manera de redactar aquéllas.
3. Por otro lado, también sería conveniente tomar una decisión respecto a forma más favorable de obtener las explícitas respuestas. Es decir, si éstas serán, por ejemplo, abiertas o cerradas, sencillas o múltiples, etc.
4. Finalmente, habría que determinar el lugar que, por orden lógico y racional, deberían ocupar cada una de las preguntas en el particular cuestionario.

A la hora de redactar los interrogantes, el cuestionario puede entrar en una de las siguientes categorías (Rodríguez, Gil y García, 1996):

- Preguntas abiertas: donde las respuestas obtenidas son formuladas, y sin límite preciso, en el propio lenguaje del encuestado.
- Preguntas cerradas: donde las respuestas adquieren un carácter confirmatorio o desestimativo ante lo que se ha preguntado.

- Preguntas de elección múltiple: son también preguntas cerradas, donde las respuestas se obtienen a partir de una serie de alternativas que constituyen una escala.

Por otro lado, Gaitán y Piñuel (1998), expresan que una pregunta cerrada es aquella que se caracteriza por ofrecer al sujeto varias alternativas u opciones excluyentes de respuesta (preguntas con una sola respuesta) o interrogantes en las que los individuos pueden responder eligiendo varias respuestas (preguntas con multi-respuestas). La pregunta más simple de las consideradas cerradas, son las dicotómicas, que ofrecen dos respuestas que excluyen la una a la otra (sí o no). Existen otras preguntas de carácter cerrado, las cuales son respondidas por el encuestado, enjuiciando a través de la selección de un punto en una escala (valorando de 0 a 5, en donde 5 es “totalmente de acuerdo”, y 0 “totalmente en desacuerdo”). Teniendo en cuenta la información analizada, existe una preferencia por la creación de un cuestionario con preguntas cerradas, pero esto no es posible en la mayoría de los casos.

Además, los cuestionarios con preguntas abiertas o de respuesta libre, otorgan la oportunidad a los sujetos de elegir la manera de expresar su propia respuesta. De tal manera que el sujeto tiene la opción de ofrecer información sobre el conocimiento que posee de la pregunta, y puede describir otros aspectos que no se habían previsto, relacionados con la investigación.

El hecho de realizar una revisión de las preguntas obtenidas, se hace para medir la calidad del cuestionario, y así poder identificar o detectar las posibles lagunas o errores que se encuentren presentes en la realización de las preguntas y su posterior modificación para la mejora de este. Podemos decir que este proceso de revisión se puede realizar de varias maneras:

Primero, exponemos la denominada “validación de jueces”, a la que Padilla, González y Pérez (1998) consideran como un primer procedimiento de carácter subjetivo. En la validación de jueces, el investigador se pone en contacto con otras personas con experiencia y estén familiarizadas bien con este instrumento de recogida de información o bien con la temática que guía el estudio en cuestión, con la intención de revisar las preguntas que en un primer momento el mismo investigador ha redactado para diseñar el cuestionario. Normalmente se fijan tanto en la redacción de los interrogantes como en la coherente ubicación de los mismos a lo largo del cuestionario y su adecuado contenido respecto al objetivo de la investigación.

Tras realizar las observaciones pertinentes a las preguntas, se hace un ajuste, añadir, eliminar y modificar el cuestionario teniendo en cuenta las consideraciones referidas por los expertos a los que se acude para la mejora del instrumento. A continuación se pasa a la segunda parte, la realización de un “cuestionario piloto”. El listado de preguntas es presentado a un grupo de sujetos con características similares, que formaran parte de los informantes verdaderos. De esta forma, las preguntas son otra vez analizadas, pero esta

vez en la propia práctica, y se pueden detectar en este proceso incorrecciones en la redacción y contenido de las preguntas.

Tras haber presentado el cuestionario a ese grupo de sujetos, se realizan los ajustes definitivos, para la redacción del cuestionario final.

Las características de un buen cuestionario, pasan por facilitar su papel tanto a entrevistador como entrevistado. De tal manera que para el entrevistador, el cuestionario debe poder aplicarse con facilidad, depuración y codificación, y ser adecuado al tratamiento informático de las respuestas. Tras aplicarse el cuestionario, este ha de facilitar su comparación y cuantificación. Desde el punto de vista de los sujetos que aportan la información, la extensión y la estructura del instrumento a motivar su interés y facilitar su atención. Debe procurar un planteamiento de las preguntas que no produzca confusión, por lo que debe estar adecuado a los conocimientos que posean del tema y al nivel instrucción que tengan de los entrevistados (Gaitán y Piñuel, 1998).

Las estrategias más comunes y utilizadas para hacer llegar los cuestionarios a los sujetos y poder aplicarlos, son: por correo, por teléfono, de forma colectiva o de manera individualizada. Teniendo en cuenta la especificidad y complejidad de la información que se pretendía conseguir en la investigación que ha propiciado este estudio de caso, y si consideramos la dificultad que entrañaría la utilización del correo o el teléfono, y el coste considerable que habría tenido hacerlo de este modo, finalmente se optó por la aplicación de los cuestionario de manera individualizada, y en algunos momentos los sujetos facilitaron el que se pudiera hacer de manera colectiva, ya que se hallaban en el mismo turno de descanso laboral.

Tras la revisión de documentos diversos y relacionados con el desarrollo del epígrafe, destacamos las ventajas e inconvenientes que podemos encontrar por la utilización y empleo del instrumento de recogida de datos elegido:

- Ventajas del empleo de cuestionarios:

- Hace posible que todos los componentes del universo tengan la misma oportunidad de formar parte de la muestra seleccionada.
- Aporta información estandarizada. Los encuestados responden al mismo conjunto de cuestiones, por lo que es más fácil comparar e interpretar sus respuestas.
- Ahorra tiempo. El cuestionario contribuye a realizar un uso eficiente del tiempo, ya que permite encuestar a un gran número de personas de una vez, el encuestado puede responder en algunas ocasiones en el momento más adecuado y agiliza el análisis estadístico de las respuestas.
- Facilita la confidencialidad. El encuestado puede responder con franqueza y sinceridad, contribuyendo el cuestionario a asegurar su anonimato.

- Ofrece facilidades para la cuantificación, comparación y análisis de la información entre los distintos sujetos encuestados.

- Inconvenientes del empleo de cuestionarios:

- Responde a objetivos descriptivos. Resulta difícil diseñar el cuestionario para contribuir a la explicación de relaciones entre variables.

- Superficialidad de la información. Es la contrapartida a la estandarización. La formulación de preguntas homogéneas impide profundizar en las respuestas de los encuestados.

- Difícil elaboración. El proceso de elaboración del cuestionario lleva tiempo y requiere experiencia y conocimientos específicos. No es fácil elaborar cuestionarios de calidad.

- Desconocimiento previo de los sujetos entrevistados. Se ignora si están dispuestos a colaborar o cómo van a reaccionar a las preguntas.

- De la estructura prácticamente cerrada de preguntas y respuestas del cuestionario se deriva su escasa versatilidad.

- Gran costo de tiempo y esfuerzo del entrevistador, en cuanto a la formación y aplicación de la entrevista, y del entrevistado, en cuanto a la asimilación de instrucciones, atención y concentración.

- La aplicación del mismo cuestionario a todos los sujetos, sin considerar sus circunstancias sociales y personales, sus aptitudes y actitudes, puede llevar a la falta de comprensión o al falseamiento de las respuestas.

Para analizar y descubrir lo que ha acometido en nuestro caso concreto, con anterioridad, se han expuesto los objetivos que pretendemos alcanzar en este proceso de investigación. Estos han aparecido reflejados en las diferentes preguntas que han conformado el cuestionario que hemos utilizado, y que ha servido como instrumento para la recogida de la información pertinente.

Para la realización del cuestionario, se procedió a la validación de jueces, como primera medida de calidad, siendo nueve los expertos que fueron consultados, entre ellos, cuatro Catedráticos de Universidad —tres de la Universidad de Granada y una de la Universidad de Málaga—, tres Profesores Titulares de la Universidad de Granada y dos Profesoras Doctoras de la Universidad de Granada. Los Departamentos a los que pertenecen los expertos consultados son: Didáctica y Organización Escolar; Pedagogía; Comunicación, Métodos de Investigación e Innovación Educativa; Psicología Evolutiva y de la Educación.

Una vez hechos los primeros cambios a las preguntas de los cuestionarios, se presentó a varios de los educadores de Aldeas Infantiles SOS de Andalucía, siendo los informantes pilotos, y de los que surgirían las siguientes modificaciones para, de esa forma, ultimar todos los detalles en la confección definitiva de los cuestionarios.

En el Anexo IV aparece recogido el definitivo cuestionario, formado por 60 preguntas, las cuales están relacionadas con tres ámbitos que han sido nuestro objeto de estudio en la investigación. El primero es la formación previa que atesoraban los sujetos, posteriormente la formación que han recibido durante el empleo de su labro profesional, la metodología que aplican en aldeas infantiles. Además se añaden unas preguntas para obtener datos descriptivos de la muestra y por ultimo 4 preguntas de satisfacción laboral. Las respuestas son de lección múltiple y obedecen a una numeración que varía de 1 (que equivale a “nunca”) a 4 (equivalente a “siempre”), excepto 12 semicerradas, en las que además de las posibles respuestas que le permitimos, los sujetos pueden añadir información propia, y 3 abiertas.

5.3.4.2. Entrevista.

Con respecto a las técnicas de recogida de datos de carácter cualitativo, el instrumento que hemos utilizado ha sido la entrevista, con la que se puede producir menos perdida de información, lo cual sucede en el cuestionario. Lo que se pretende con la utilización de la entrevista es conseguir información de los objetivos prioritarios que forman el estudio. La información se recoge exponiendo varios interrogantes que el entrevistador hace a los sujetos que responden o entrevistados, y estos facilita la información que se les pide.

La entrevista está caracterizada por ser un encuentro interpersonal, en la que la relación que establecen las personas implicadas se hace a través de la conversación. El dialogo se hace utilizando un determinado objetivo como guía, en un contexto concreto y unas circunstancias determinadas.

En una entrevista se podrían distinguir varias fases o elementos que la caracterizan:

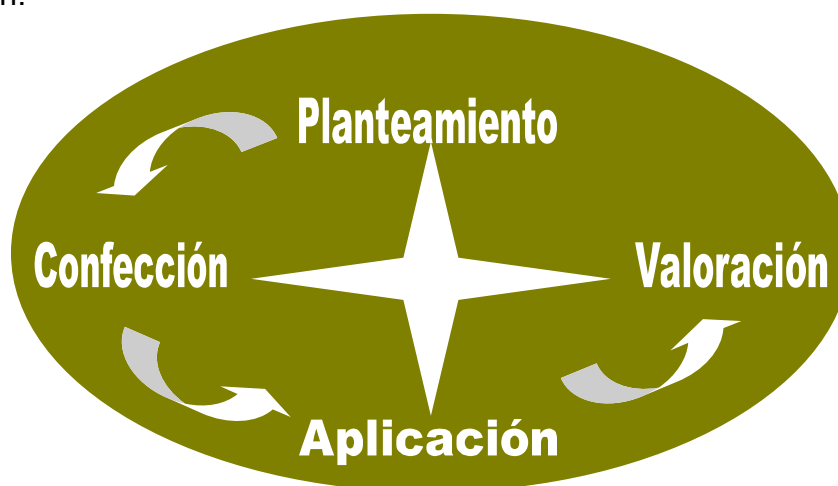


Figura 6: Posibles fases de una entrevista (Fuente: elaboración propia)

La entrevista abierta no requiere previamente de una muestra de corte estadístico, se lleva a cabo con personas que poseen información y conocimientos sobre el tema investigado, con el objetivo de profundizar en las aportaciones que los sujetos pudieran hacer. Los sujetos no pueden ser numerosos en relación directa por lo exhaustivo de su explotación. Por lo que la elección de las personas a entrevistar resulta prioritaria, para el desarrollo del proceso de la investigación, y más si atendemos a la creación de respuestas o la representatividad.

- Una entrevista surge tras un planteamiento, emerge con una determinada intención, que sería la razón por la que se pretende llevar a cabo la misma.
- En un segundo momento habría que proyectar y elaborar dicha entrevista, sugiriendo y estableciendo aquellas cuestiones que resulten más relevantes y significativas para recoger la información relacionada con la inquietud inicial.
- A continuación habría que llevarla a la práctica, donde interaccionan el entrevistador y el entrevistado, para lo cual sería preciso hacerlo en un ambiente en el que se respete la interacción natural de las personas que participan, donde el entendimiento y la confianza (Rodríguez, Gil y García, 1996) caractericen su desarrollo.
- En última instancia habría que concluir la información, analizar e interpretar los datos obtenidos.

La interacción que se produce entre entrevistador y entrevistado, se realiza utilizando el lenguaje verbal. Este medio de relacionarse distingue varios tipos de entrevistas, que atienden a su estandarización o la falta de ella, y el grado de estructuración, y que a continuación mostramos:

a) Entrevista estandarizada programada o entrevista cerrada. Sería el nivel más estructurado de la entrevista. Se puede aludir, como aspectos que pueden determinar esta modalidad, que la redacción y el orden de todas las preguntas es exactamente igual para cada persona encuestada, y que todas las preguntas deben ser comparables, de tal forma que cuando aparecen variaciones entre los encuestados, pueden atribuirse a diferencias reales de la respuesta, no asignadas al propio instrumento. Los supuestos básicos que nutren este tipo de entrevista, y que no siempre se cumplen, serían los siguientes (Vallés, 1997):

- Qué el estímulo sea el mismo para todos los encuestados.
- Qué sea posible redactar todas las preguntas de modo que tengan el mismo significado para todos los encuestados.

- Qué el orden de las preguntas deba ser el mismo para todos, con el fin de conseguir un contexto equivalente.
- Qué lo anterior sea posible en la práctica, tras la realización de estudios piloto y la prueba del cuestionario.

b) Entrevista no estandarizada, entrevista abierta o entrevista flexible. Este tipo de entrevista representa un segundo modelo en el que no existe un listado prefijado de preguntas, pareciéndose más a un diálogo despreocupado o de carácter informal. Eso quiere decir que carece totalmente de cualquier estructuración.

La entrevista abierta no requiere previamente de una muestra de corte estadístico, se lleva a cabo con personas que poseen información y conocimientos sobre el tema investigado, con el objetivo de profundizar en las aportaciones que los sujetos pudieran hacer. Los sujetos no pueden ser numerosos en relación directa por lo exhaustivo de su explotación. Por lo que la elección de las personas a entrevistar resulta prioritaria, para el desarrollo del proceso de la investigación, y más si atendemos a la creación de respuestas o la representatividad.

Gaitán y Piñuel (1998), destacan algunas de las características que se le atribuyen a la entrevista abierta, concernientes al punto de vista del entrevistador. Al igual que una conversación natural, esta entrevista se entabla entre dos o más sujetos y es una interacción donde debe premiar la empatía. Pero el papel de entrevistador en este caso, es el fijar los objetivos determinados para la investigación, y tras elegir al entrevistado, orientar la interacción para obtener los datos que requiere la investigación.

Por tanto, la entrevista abierta, se caracteriza por la cooperación que nace en las interacciones de la conversación, y que parte de una buena voluntad, por parte de los participantes, para promover dicha colaboración. En ocasiones puede darse el caso de que el entrevistado no sea capaz de aportar la información que se le requiere, ya sea por falta de habilidades para exponer lo que quiere comunicar, o bien porque el entrevistado quiere que fracase la entrevista o carece de motivación por informar, por lo que se hace necesario superar los inconvenientes comunicativos.

Vallés (1992) sugiere algunos aspectos, a tener en cuenta, para poder superar esos inconvenientes comunicativos,

- El entrevistado trata de cumplir las expectativas que cree que en él pone el entrevistador.
- La entrevista puede percibirse como un modo de reconocimiento social para el entrevistado, que se sabe autoridad y se siente gratificado por haber sido elegido.

- El concepto de altruismo del entrevistado, de voluntad, de ayuda a los demás, proporcionando la información de que dispone.
- El deseo del entrevistado de ser escuchado y comprendido por otro.
- La ocasión que supone la entrevista para desahogarse de las tensiones emocionales, comunicándolas.
- La curiosidad que supone la entrevista como experiencia nueva para el entrevistado.
- La oportunidad que supone la entrevista para el entrevistado -como proceso de interacción comunicativa—, para encontrar sentido a la propia vida.
- Las recompensas en dinero o especies que el entrevistado recibe por su participación.

c) Entrevista estandarizada no programada o entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista, podría estar entre las dos muestras de que hemos expuesto, las entrevistas abiertas y cerradas. Se caracteriza por aunar las destrezas de las dos anteriores, y podría sustentarse en los siguientes supuestos

- La estandarización del significado de una pregunta requiere formularla en términos familiares al entrevistado.
- No hay una secuencia de preguntas satisfactoria para todos los entrevistados.
- Es posible conseguir la equivalencia de significado para todos los entrevistados, a través del estudio de estos y de la selección y preparación de los entrevistadores, de modo que se ordenen y se hagan las preguntas a la medida de aquellos.

En un principio se realiza un guion programado de cuestiones, pero se deja libertad a los sujetos que aportan la información, para que expresen toda clase de ideas, de tal manera que en un momento dado no es obligatorio seguir la lista de preguntas programadas a fin de conseguir una mayor riqueza informativa. Ya que el entrevistado puede intervenir libremente, sus respuestas pueden contestar a otras cuestiones que se habían previsto en la entrevista, o que aporte información relevante para la investigación y que no aparecían reflejados en el guion de preguntas.

Ghiglione y Matalon (1989), consideran otra clasificación que hace alusión a la “entrevista de diagnostico”, esta suele ser pedida por la persona entrevistada, y su objetivo es el de recibir algún tipo de ayuda, como por ejemplo terapéutica o psiquiátrica. También encontramos la “entrevista de estudio”, que es solicitada por el sujeto que va a realizar la entrevista, y su objetivo es la obtención de alguna generalización.

En la metodología cualitativa aparecen multitud de formas y estilos de entrevista, pero podría decirse que se pueden agrupar en dos formas significativas, las estandarizadas y las no estandarizadas, incluyendo en estas los tipos de entrevistas que pueden ir apareciendo.

Para planificar la entrevista, Bisquerra (1989) expone una serie de pasos que se deberían tener en cuenta:

1. Especificar las variables objeto de estudio. Esto es, qué se pretende medir o estudiar.
2. Decidir el tipo de preguntas y el modo de respuesta. La entrevista podrá ser más o menos estructurada o sistematizada.
3. Construir el guión o protocolo de la entrevista. Este protocolo permitirá tener unas directrices marcadas para el desarrollo de la misma que, según el tipo de entrevista que se desarrolle, tendrá un carácter más rígido o más flexible.

Teniendo en cuenta que la investigación, que se ha pretendido llevar a cabo, es de carácter cualitativa, a través del método de estudio de casos, sería aconsejable utilizar la entrevista no estructurada o semiestructurada, para poder obtener información significativa, de las personas que forman el grupo que se investiga, a través de ideas, percepciones o sentimientos. La herramienta de recogida de datos a la que estamos haciendo mención, revela una serie de ventajas e inconvenientes con el fin con el que pretendemos utilizarlo, Colás y Buendía (1992, p. 214), aportan algunas ventajas que se hayan presentes en la entrevista.

- Se puede recoger información de personas cuyo nivel cultural sea bajo.
- Además de las respuestas, permite conocer el estado de ánimo y el ambiente del entrevistado.
- Es posible obtener mayor información que con los cuestionarios cuando se trata de interrogantes comprometidos.
- Existe menos riesgo de pérdida de información que con los cuestionarios.

Ciertamente, en la entrevista se destacan algunos inconvenientes, como el sesgo del entrevistador, o que se pierde el anonimato de los sujetos y las respuestas, por ello se reconoce la importancia de emplear otros instrumentos para la recogida de datos.

Por otro lado al prestar atención al desarrollo de la entrevista, el investigador, como principal responsable de la aplicación de esta técnica de recogida de la información, podría apoyarse en las estrategias, a las que Gaitán y Piñuel (1998), que definen como “tácticas”, con el fin de asegurar la

buena consecución de la entrevista. Apoyándonos en los mismos autores, podemos destacar algunas de las estrategias a continuación:

a) Tácticas relativas a los actores y sus modos de comunicación. Normalmente, se presupone, que la entrevista transcurrirá con fluidez, sin que el entrevistado tenga que ser forzado a dar sus respuestas y sin la introducción de preguntas impertinentes, para que no se produzca una obstaculización del proceso dialéctico. A modo de ejemplo se expone que el entrevistador debe mostrarse facilitador de las respuestas cuando el entrevistado se muestre inexpresivo, frío o muestre recelo a pronunciarse. Cuando el entrevistado se muestre reservado, puede comportarse de manera espontánea, y afable si detecta reacciones hostiles por parte del entrevistado.

b) Tácticas relativas a las preguntas y a los contenidos. Cada pregunta debe tener un sentido único y estar enunciado de forma clara y si es posible concisa, para que las respuestas no estén sujetas a interpretaciones.

c) Tácticas relativas a la dinámica. Estas estrategias tienen como objetivo principal la retroalimentación, que los protagonistas interaccionen y la orientación por parte del entrevistador hacia el objetivo de la entrevista. Por ejemplo, durante la entrevista, el investigador debe de adaptar cada pregunta que haga para enlazarla con la información aportada por el entrevistado, con el objetivo de indagar, profundizar y comprender mejor los datos aportados. Puede darse el caso, de que el entrevistador, cambien el tema de las preguntas, porque se ha contemplado un aspecto relevante para la investigación, que previamente no estaba programado, en ese caso, el entrevistador, reconducirá la entrevista.

Otra estrategia importante, es la que utiliza en entrevistador para forzar, de manera positiva, el discurso del entrevistado, y para ello:

1º) El sujeto debe percibir que se le está prestando atención, se le escucha, se le entiende y no se le interrumpe, incluso que no se está en desacuerdo con él.

2º) El entrevistador, cuando está a punto de preguntar, debe captar primero la atención del sujeto, pudiendo mirarle a los ojos y recibir una respuesta del mismo talante, así, al mirarle a la cara, podrá comprobar su reacción de aceptación, rechazo o indiferencia.

3º) El entrevistador puede asentir las respuestas dadas por el informante, repetir o parafrasear lo que cuenta el sujeto, sincronizar sus movimientos y mimetizar las expresiones faciales de éste, produciéndose de esta manera un reflejo que le tranquiliza y anima a continuar en sus manifestaciones.

4º) El entrevistador inicia su turno de palabra calificando positivamente lo que haya dicho el entrevistado, como: "...es muy relevante...", "...es muy significativo...", "...es muy valioso...", "...ofrece datos muy útiles...", etc.

Esta valoración positiva configura igualmente una sanción positiva del discurso del informador, lo que le sirve de estímulo para continuar respondiendo y colaborando.

d) Tácticas relativas a las modalidades de registro. El investigador procurará registrar las respuestas como se producen, anotarlas o grabarlas en un soporte sonoro. El registro en un soporte audiovisual, quizá sería lo mejor, para poder recoger todos aquellos matices no verbales y las expresiones particulares del entrevistado.

Para este estudio en particular, se han utilizado unas entrevistas como técnica de recogida de datos, que aludiendo a la nomenclatura utilizada en este epígrafe, denominamos semiestructuradas. Se ha programado un guión de preguntas que atienden a los objetivos indagadores de esta investigación, pero se ha dejado libertad a los entrevistados para elaborar sus respuestas, y para seguir un orden más adaptado a las respuestas dadas que a seguir el orden establecido, este aspecto ha dado pie a que se crearan e integraran nuevas cuestiones que en un principio no se tuvieron en cuenta.

En el Anexo V figuran los textos íntegros de las entrevistas llevadas a cabo una vez transcritas.

5.3.4.3. Historia de vida.

El siguiente instrumento utilizado para la recogida de datos, ha sido las historias de vida. Esta herramienta trata de analizar diferentes biografías de diversos sujetos, cada uno de ellos narra todo lo que ha ocurrido en su vida relacionado con su implicación y participación en el tema de estudio, en este caso la entrada en la organización y su desarrollo profesional y sus implicaciones y consecuencias personales.

En este caso, se trata de diversas historias de vida de 3, sujetos que trabajan como educadores y están vinculados a Aldeas Infantiles SOS de Andalucía.

Las reflexiones de los sujetos protagonistas de estas historias de vida también han girado en torno a su particular visión sobre la acción tutorial en esta organización, como educadores expertos de la misma.

En el Anexo VI aparecen los textos íntegros con todas las aportaciones escritas por los propios sujetos.

5.3.4.4. Triangulación.

Se podría decir que la triangulación aúna diversas metodologías, que se utilizan durante la investigación de una cuestión o el mismo tema. Esta es una técnica de investigación que entrelaza distintas fuentes de información, documentales, personales u otros instrumentos, también la combinación de varios de ellos, con el propósito de comparar y contrastar la información

recogida. Como manifiesta Pérez (1994, p. 81): *“es necesario compensar la debilidad del dato inherente a la metodología con una convergencia y/o complementariedad de diferentes procedimientos, lo cual ofrece la ventaja de revelar distintos aspectos de la realidad empírica”*, de tal modo que para hacer una triangulación debemos recoger los datos desde diversas perspectivas, utilizando diferentes métodos y empleado distintos procedimientos.

Al considerar el análisis de una realidad, es conveniente recopilar los datos o información necesaria, a través de la utilización de diferentes técnicas o métodos, ya que tener disponibles varias fuentes de recogida de datos en el mismo momento, proporcionará una mayor garantía y seguridad al proceso investigador.

Tomando como referencia las opiniones de Gaitán y Piñuel (1998), mostramos las siguientes, cuatro tipologías de triangulación, y además una quinta, que aparece como resultado de combinar las anteriores:

1.- Triangulación de datos: se recogen datos de diversas fuentes para su contraste, incluyendo diversidad:

- temporal: se recogen datos en distintos momentos para

comprobar si los resultados son constantes;

- espacial: se contrastan datos recogidos de distintas partes para comprobar las coincidencias;

- personal: se utilizan distintos individuos o grupos para contrastar los resultados.

2.- Triangulación de investigadores: se utilizan distintos observadores para comprobar que todos ellos registran lo mismo; diversos investigadores contrastan sus resultados respectivos sobre el mismo tema.

3.- Triangulación teórica: se trabaja sobre teorías alternativas, incluso también contrapuestas, más que sobre un único punto de vista. De esta forma, se pretende tener una interpretación más comprensiva del fenómeno.

4.- Triangulación metodológica: se aplican distintos métodos y se contrastan los resultados para analizar las coincidencias y divergencias. Se pueden utilizar distintos instrumentos y se contrasta si se llega a las mismas conclusiones.

5.- Triangulación múltiple: se combinan varios tipos de triangulación: datos, observadores, teorías y metodologías. La combinación de niveles de triangulación consiste en utilizar más de un nivel de análisis: individual, social e interactivo.

Teniendo en cuenta la presente técnica de investigación, en el actual trabajo de investigación, se ha realizado una triangulación de datos, ya que durante el proceso de elaboración, se ha recopilado información de varios métodos e instrumentos, como han sido los cuestionarios, las entrevistas y las historias de vida, realizados por los sujetos y portadores de la información relevante para su posterior análisis.

En la siguiente tabla aportamos de manera resumida los instrumentos utilizados, las características más destacables y las ventajas que han aportado a nuestra investigación.

	Características	Ventajas
CUESTIONARIO	Técnica de carácter cuantitativo, donde se obtienen datos numéricos comparables. Es un tipo de encuesta que se caracteriza por la ausencia del encuestador, recoge información a través de unas preguntas establecidas de antemano, planteadas en el mismo orden y con los mismos términos. Con ésta se pretende saber que hacen, opinan o piensan los encuestados (Buendía, Colás y Fuensanta, 1997; Sánchez Romero, 2003).	<ul style="list-style-type: none"> - carácter generalizador. - capacidad de llegar a más gente. - versatilidad. - aporta datos numéricos, que se pueden analizar matemáticamente.
ENTREVISTA	<ul style="list-style-type: none"> -se produce un intercambio dialectico y recogida de datos cara a cara. -tanto el entrevistador como el entrevistado tienen oportunidad de comunicarse abiertamente. -el entrevistador dirige la entrevista -tiene un objetivo previo, por lo que está dirigida hacia la obtención de una determinada información. -es fluida. -existe varios tipos de entrevista: -individual o grupal -según la dirección, puede ser: No directiva, focalizada y estandarizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - si se lleva a cabo con rigurosidad, la entrevista abierta, puede recopilar mucha información, puede verse el aspecto más personal del sujeto ante el tema estudiado, sus opiniones, las soluciones que le da, las fuentes de las que surge la situación...etc. -con el cuestionario se puede recopilar mucha información de forma rápida. - es el complemento perfecto a otro tipo de técnicas de recogida de datos.

	<p>-según la estructura: No estructurada, semiestructurada, y totalmente estructurada. -teniendo en cuenta la estructura y la dirección pueden ser: Abierta (no estructurada no directiva). Focalizada (semiestructurada y directiva) Encuesta (totalmente estructurada y estandarizada).</p>	
HISTORIA DE VIDA	<p>-el sujeto es investigado a partir de su propio relato sobre su vida y complementado con otros documentos que el investigador añade. -el estudio se basa en un amplio recorrido por la vida de una persona, donde los hechos cronológicos son el hilo conductor. -los documentos orales permiten recoger la información sobre un hecho histórico-social. -se recogen las experiencias y valores de un individuo o un grupo de individuos que han compartido un apartado cronológico y una cultura común.</p>	<p>-gran riqueza informativa. -permite ver los aspectos sociales, históricos y culturales que han influido en el tema estudiado.</p>

Tabla 10: Resumen de las técnicas utilizadas, características y ventajas (elaboración propia).

Para la codificación y tabulación de los datos que proyectan los cuestionarios, se utilizará el programa informático SPSS en su versión más actualizada.

Respecto a los datos aportados por las entrevistas e historias de vida, nos apoyaremos en el programa informático ATLAS.ti para la realización del análisis de contenido.

El análisis de contenido se puede definir de diferentes maneras, para Krippendorff (1997, p. 28) es *“una técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y validas que puedan aplicarse a su*

contexto". Los pasos que seguiremos en este tipo de técnica son (Piñuel 2002, p. 7):

- SELECCIÓN DE LA COMUNICACIÓN QUE SERA ESTUDIADA.
- SELECCIÓN DE LAS CATEGORIAS QUE SE UTILIZARAN.
- SELECCIÓN DE LAS UNIDADES DE ANALISIS.
- SELECCIÓN DEL SISTEMA DE RECuento O DE MEDIDA.

La finalidad con la que se utiliza esta técnica va a derivar en un tipo de contenidos u otro. Piñuel (2002) argumenta que según los objetivos de la investigación aplicada se pueden diferenciar tres tipos de análisis de contenidos: **exploratorio, descriptivo, verificativo o explicativo**.

La necesidad de que los resultados que se obtengan sean fiables y válidos para el análisis de contenidos es el objetivo que pretendemos. En esta técnica específica, la fiabilidad y la validez se consiguen de una forma determinada.

Para conseguir la fiabilidad "los datos deben ser por lo menos reproducibles por los investigadores independientes en distintos lugares y momentos, utilizando las mismas instrucciones para codificar las mismas series de datos" Krippendorff, (1997, pp.195-196). En este sentido, este autor revela que "los datos sobre fiabilidad exigen que dos codificadores, como mínimo, describan de forma independiente un conjunto posiblemente amplio de unidades de registro en los términos de un lenguaje de datos común". Por lo tanto, podemos afirmar, que la fiabilidad en esta técnica la conseguiremos si el sistema de categorías creado es aceptado como tal por los expertos.

Por otro lado, la validez semántica se consigue mediante la agrupación, por parte de dos expertos, de las diferentes unidades de registro en las categorías preestablecidas. De tal manera debe haber acuerdo entre los expertos a la hora de aglutinar las mismas unidades de registro en las mismas categorías establecidas con anterioridad.

CAPÍTULO 6.
ANÁLISIS E
INTERPRETACION
DE LOS
RESULTADOS.

CAPÍTULO 6. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS.

6.1. INTRODUCCION

Continuamos con la investigación y lo hacemos analizando e interpretando los datos obtenidos tras pasar los instrumentos a la muestra, los instrumentos son de naturaleza cualitativa y cuantitativa, y sus variables se medirán teniendo en cuenta esta característica.

Nos encontramos en uno de los tramos más importantes y complejos de la investigación, en este apartado vamos a realizar una búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida durante el trabajo de campo, por los distintos instrumentos y técnicas que hemos elegido. Vamos a trabajar los datos recopilados, y a organizarlos en unidades manejables, buscar relaciones o patrones entre ellos, para destacar que es importante para nuestra investigación.

De forma contigua vamos a llevar a cabo el proceso de análisis de resultados. Este es un momento crítico en el proceso de la investigación, pues indica la elección de procedimientos de análisis más rigurosos que nos van a ayudar a afianzar el conocimiento que hemos ido adquiriendo, con el fin de llegar a una toma de decisiones y a las posteriores conclusiones y propuestas de mejora. Como procedimiento de análisis, según Bartolomé (1990), podemos señalar:

- Protocolos de observación estandarizados
- Análisis de contenidos
- Comparaciones contrastantes
- Inducción analítica
- Representaciones gráficas.

De esta manera lo que pretendemos es obtener de nuestra investigación datos que expresemos de forma gráfica y numérica, que nos den respuesta a los problemas que redactamos al comienzo de la este estudio.

6.2. DATOS Y RESULTADOS CUANTITATIVOS

A continuación nos disponemos a exponer los datos obtenidos atendiendo a los objetivos marcados en nuestra investigación a comienzo de la misma, y a realizar distintos tipos de análisis estadísticos. Para ello, utilizaremos los resultados proporcionados por la muestra de estudio, con la utilización del **cuestionario**.

6.2.1 cuestionarios

Con el fin de presentar de la manera más clara posible estos resultados obtenidos, nos disponemos a destacar los bloques en que dividiremos esta presentación:

En primer lugar, presentación de los resultados descriptivos: cálculo de proporciones, media desviación típica.

En segundo lugar, realizamos un análisis de variables categóricas, con unas tablas de contingencia.

Finalmente hemos realizado un análisis factorial en el que hemos hecho un estudio de agrupación de variables en diversos factores.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DESCRIPTIVOS.

AMBITO: DATOS ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS.

ITEM 1. GENERO

Tabla 11. Género de los encuestados (sex)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	mujer	16	72,7	72,7	72,7
	hombre	6	27,3	27,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Según los datos recogidos podemos concluir que de los 22 sujetos encuestados, 16 son mujeres, y 6 hombres eso equivale a un 72,7 por ciento de sujetos de género femenino y un 27,3 por ciento de género masculino, lo cual es muy significativo, la mayoría de las personas que ocupan puestos de trabajo en la ONG Aldeas Infantiles son de género femenino.

ITEM 2. EDAD

Tabla 12. Edad de los profesionales (eda)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	21-25	4	18,2	18,2	18,2
	26-30	7	31,8	31,8	50,0
	31-35	4	18,2	18,2	68,2
	36-40	3	13,6	13,6	81,8
	41-45	4	18,2	18,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

La edad en la que se encuentra la mayoría de los sujetos de la muestra abarca el intervalo 26-30, en ese segmento de edad hay un 31,8 por ciento de la muestra, el resto de segmentos se encuentran muy igualados, con un 18,2 por ciento en las edades comprendidas entre 21-25, el mismo porcentaje, 18,2 entre 31-35 y entre 41-45, y por último un 13,6 por ciento entre 36-40.

ITEM 3. ESTADO CIVIL

Tabla 13. Estado civil (est)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	soltero/a	15	68,2	68,2	68,2
	casado/a	1	4,5	4,5	72,7
	divorciado/a	4	18,2	18,2	90,9
	separado/a	2	9,1	9,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Quando hemos analizados el estado civil de los sujetos encuestados encontramos que hay un significativo 68,2 por ciento que pertenece a la opción solteros/as, las demás opciones se encuentran en un 4,5% para casado/a, 18,2% en el caso de la opción divorciado/a, y el 9,1% refleja estar separado/a.

ITEM 4. TITULACIÓN ACADÉMICA

Tabla 14. Titulación académica (tit)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	diplomado grado	16	72,7	72,7	72,7
	licenciatura máster	6	27,3	27,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Haciendo referencia a la titulación académica, observamos los siguientes resultados. Apreciamos el valor más alto en la opción diplomado o grado, con un 72,7%, frente a la opción licenciado o máster, con un 27,3%, el resto de opciones no han sido señaladas.

Tabla 15. Las titulaciones académicas de los sujetos encuestados.

RESPUESTAS	FRECUENCIA
- AUDICIÓN Y LENGUAJE	3
- PSICOPEDAGOGIA	2
- PSICOLOGIA	3
- MAGISTERIO INFANTIL	
- MAGISTERIO	4
- MAGISTERIO PRIMARIA	4
- PEDAGOGIA	2
- MAGISTERIO EDUCACION FÍSICA	2
- MAGISTERIO INGLES	
- EDUCACION ESPECIAL	
- MAGISTERIO MUSICAL	

ITEM 5. DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN LABORAL ACTUAL

Tabla 16. Carácter de la situación laboral (sit)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	prioritario definitivo	3	13,6	13,6	13,6
	prioritario provisional	4	18,2	18,2	31,8
	fijo-indefinido	15	68,2	68,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Haciendo referencia al carácter de la situación laboral actual, encontramos que la mayoría de los sujetos señalaron la opción fijo-indefinido, que obtiene un valor de 68,2%, y en las otras opciones, prioritario-definitivo tiene un 13,6%, y en prioritario-provisional, tiene un valor de 18,2%.

ITEM 6. AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA PREVIOS

Tabla 17. Experiencia docente previa (exp)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0-2	10	45,5	76,9	76,9
	3-5	1	4,5	7,7	84,6
	6-8	2	9,1	15,4	100,0
	Total	13	59,1	100,0	
Perdidos	Sistema	9	40,9		
Total		22	100,0		

En este ítem encontramos que un grupo significativo (45,5%) de la muestra tiene experiencia previa en la docencia, y que esta abarca entre 0-2 años, el resto de porcentaje de experiencias previas se encuentran en niveles más bajos, un 4,5 % entre 3-5 años, y un 9,1% entre 6-8 años, pero también encontramos significativo que un 40,9 por ciento de los sujetos encuestados no han tenido experiencia previa en la docencia.

ITEM 7. AMBITO DE LA EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA PREVIOS.

Tabla 18. Ámbito de la docencia donde ha trabajado previamente (amb)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid		9	40,9	40,9	40,9
	Adultos	2	9,1	9,1	50,0

educación no formal	11	50,0	50,0	100,0
Total	22	100,0	100,0	

En la siguiente tabla apreciamos que la mayoría de los sujetos encuestados han obtenido la experiencia previa en docencia, en el ámbito de la educación no formal, un 50%, de la muestra, mientras que un 9,1 %, adquieren su experiencia trabajando con adultos. Por último un 40,9 %, no han respondido nada a esta pregunta.

Tabla 19. Los ámbitos de la docencia en los que los sujetos han tenido experiencia.

RESPUESTA	FRECUENCIA
- LOGOPEDA	
- ADULTOS	3
- CENTRO DE ACOGIDA	3
- ANIMADORA SOCIOCULTURAL	
- MONITORA DEPORTIVA	
- GUARDERIA	
- ORIENTACION PARA PADRES	
- GABINETE PSICOLOGICO	
- CENTRO DE EDUCACION ESPECIAL	

ITEM 8. TIEMPO EN EL ACUAL TRABAJO

Tabla 20. Tiempo en el actual puesto de trabajo (tie)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0-3	8	36,4	36,4	36,4
	4-7	11	50,0	50,0	86,4
	8-11	2	9,1	9,1	95,5
	12-15	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Podemos apreciar claramente como el valor más alto es el que contempla los valores entre 4-7 años de experiencia, los sujetos encuestados los marcaron en el 50% de los casos, después podemos destacar que el siguiente valor más elevado es el que corresponde al intervalo, 0-3 años, de permanencia en el actual puesto de trabajo, con un 36,4 %, y en los valores de más años de permanencia como son, de 8-11, obtiene un 9,1% y de 12-15 un 4,5%. Esto quiere decir que hay una permanencia de entre 4 y 7 años, en la organización, pero que además hay poca permanencia después de estos años, y que existe más movilidad de empleados en los primeros años.

ITEM 9 DESEMPEÑO PROFESIONAL ACTUAL

Tabla 21. Desempeño profesional actual (des)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	educador responsable	8	36,4	36,4	36,4
	educador de apoyo	14	63,6	63,6	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Atendiendo al grado de frecuencia con la que los sujetos marcan su actual puesto de trabajo, vemos que existe una clara diferencia entre unos valores y otros. El caso más significativo es que la mayoría de los sujetos marcan “educador de apoyo”, tiene un valor del 63,6 %, y después son “educadores responsables” los que marcan la opción, y obtiene un valor del 36,4 %. El resto de opciones no han sido marcadas por ninguno de los sujetos encuestados.

ITEM 10. CONOCIMIENTO DEL PLAN DE ACCION TUTORIAL DEL DISPOSITIVO

Tabla 22. Conocimiento del plan de acción tutorial del dispositivo (pla)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	no	6	27,3	27,3	27,3
	si	16	72,7	72,7	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Podemos apreciar que la mayoría de los sujetos de la muestra responde a la pregunta afirmativamente, un 72,7% dice conocer el plan de acción tutorial de su dispositivo. Frente a un 27,3 de los encuestados que responden “no”.

A continuación, a los que han respondido afirmativamente, les pedimos que describan brevemente en qué consiste este plan de acción, a lo que han respondido lo siguiente:

- **ACCION EDUCATIVA EN CONTACTO DIRECTO Y CONTINUO CON EL SUJETO.**
- **ES UNA ACCION EDUCATIVA DIRECTA CON EL MENOR EN EL HOGAR**
- **EN EL PLAN SE RECOGE QUE AL MENOR SE LE PROPORCIONARA UN AMBIENTE DE PROTECCION EN EL QUE VARIAS FIGURAS EDUCATIVAS QUE SIRVEN DE MODELO PARA EL MENOR, RELIZARAN UNA ACCION EDUCATIVA CONTINUA Y**

PERSONALIZADA, PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL MENOR.

- **PLANIFICACION DE TODAS LAS ACTIVIDADES QUE SE VAN A REALIZAR CON EL MENOR.**
- **SE REALIZA UN PLAN DE ACTUACION EDUCATIVO EN CONTACTO CON DIRECTO Y PERMANETE CON EL MENOR.**
- **LOS EDUCADORES Y LOS MENORES CONVIVEN Y RECIBEN LA FORMACION EDUCATIVA NECESARIA PARA SU DESARROLLO EN UN ENTORNO FAMILIAR.**
- **INTERACCION EDUCATIVA ENTRE EDUCADOR Y EL SUJETO, A LO LARGO DEL PERIODO DE PERMANENCIA EN EL CENTRO**
- **LOS MENORES RECIBEN DE NOSOTROS TODOS LOS RECURSOS EDUCATIVOS PERSONALES Y MATERIALES PARA DESARROLLAR SU ACCION EDUCATIVA, TODO ESTO EN CONTACTO DIRECTO CON LOS EDUCADORES.**
- **TODOS LOS EDUCADORES Y LOS NIÑOS INTERACTUAN PARA CONSEGUIR LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS.**
- **EN UN PRIMER MOMENTO SE PLANIFICAN CUALES VAN A SER LOS OBJETIVOS QUE SE PRETENDE CONSEGUIR Y EN UN SEGUNDO MOMENTO SE PLANIFICAN ESTRATEGIAS PARA CONSEGUIR LOS OBJETIVOS, EN LAS ESTRATEGIAS ESTA IMPLICITA LA ACCION DIRECTA Y TUTORIZADA CON EL MENOR.**
- **SOMOS UN MODELO PARA LOS MENORES Y CON NUESTRA ORIENTACION REALIZAN LAS DISTINTAS ACTIVIDADES PARA ADQUIRIR LOS CONOCIMIENTOS DESEABLES PARA ELLOS.**
- **DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LOS MENORES EN UN HOGAR EN INTEACCION CON FIGURAS QUE SIRVEN DE MODELOS.**
- **TRABAJO DE DESARROLLO DE LOS ASPECTOS PERSONALES DE LOS NIÑOS, REALIZANDO ACTIVIDADES ENTRE EDUCADOR Y MENOR.**
- **TRABAJAR EN EL HOGAR, EDUCADOR Y MENOR, LOS DISTINTOS ASPECTOS DE LA PERSONALIDAD DEL MENOR.**
- **EL PLAN DE ACCION TUTORIAL QUE SE LLEVA A CABO EN ALDEAS INFANTILES CONSISTE EN EL ACOMPAÑAMIENTO DEL MENOR EN TODAS LAS ETAPAS Y ASPECTOS DE SU VIDA.**
- **SE REALIZA UNA PROGAMACION EDUCATIVA PREVIA CON LOS**

OBJETIVOS QUE CADA NIÑO DEBE ALCANZAR, Y DESPUES SIEMPRE BAJO LA SUPERVISION Y ORIENTACION CONTINUA DE LOS EDUCADORES SE REALIZAN LAS DISTINTAS ESTRATEGIAS PARA CONSEGUIRLOS.

- **SI, EL PLAN CONSISTE EN ACOMPAÑAR AL MENOR PARA PROPORCIONARLE UN AMBIENTE SEGURO, EN EL QUE SE DESARROLLEN SUS COMPETENCIAS EN LO COTIDIANO. EDUCADOR Y EDUCANDO REALIZARAN LA ACCION EDUCATIVA CONJUNTA, EL MENOR SERA PROTAGONISTA ABSOLUTO DE SU PROCESO Y EL EDUCADOR SERA SU MODELO A SEGUIR**

ITEM 11. ASISTENCIA A CURSOS DE FORMACION SOBRE ACCION TUTORIAL.

Tabla 23. Asistencia a cursos en materia de acción tutorial (cur)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	no	13	59,1	59,1	59,1
	si	9	40,9	40,9	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

En la muestra vemos que predomina la respuesta negativa ante esta cuestión. Un 59,1 % de los sujetos que respondieron a esta pregunta no habían asistido con anterioridad a cursos de formación en materia de acción tutorial, en ninguna de sus etapas formativas. Mientras que el 40,9%, responde que “sí”, ha tenido la oportunidad de formarse en este aspecto.

ITEM 12. NUMERO DE CURSOS A LOS QUE HA ASISTIDO, SOBRE ACCION TUTORIAL.

Tabla 24. A cuantos cursos se ha asistido (can)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	uno	5	22,7	50,0	50,0
	dos	3	13,6	30,0	80,0
	tres	2	9,1	20,0	100,0
	Total	10	45,5	100,0	
Perdidos	Sistema	12	54,5		
Total		22	100,0		

Una vez realizado el análisis del ítem, concluimos que la mayoría de los sujetos que respondieron afirmativamente al ítem anterior, han asistido a uno curso de formación sobre acción tutorial, 5 sujetos, de los 10 que contestaron “sí”. Eso equivale a un 50%, conforme sube el número de cursos, baja el

número de asistentes, así como vemos en la tabla, a 2 cursos asisten 3 personas, y a 3 cursos asisten 2 personas.

ITEM 13. DESCRIPCION DE LOS CURSOS A LOS QUE HA ASISTIDO.

Tabla 25. Cursos a los que han asistido los trabajadores de aldeas infantiles encuestados.

RESPUESTA	FRECUENCIA
• ACCION TUTORIAL PARA DOCENTES, EL TUTOR, TUTORIAS.	2
• ORIENTACION ESCOLAR	4
• BUENOS MODELOS EDUCATIVOS	2
• TECNICAS EDUCATIVAS	1
• ACCION TUTORIAL Y ORINTACION EN EL AMBITO FORMAL,	4
• LA EDUCACION CONTINUA.	1
• LA ORIENTACION PROFESIONAL	3

Como vemos en la tabla, los sujetos que responden afirmativamente, haber asistido cursos sobre acción tutorial, en 4 casos lo hacen sobre cometidos de “orientación escolar”, y “acción tutorial y orientación en el ámbito formal”, en ambos casos con una frecuencia de 4 sujetos. A continuación le sigue la “orientación profesional”, con 3 asistentes, después “acción tutorial para docentes, el tutor y la tutoría”, con 2 asistentes y el mismo número de asistentes en “buenos modelos educativos”, por último, los contenidos sobre “técnicas educativas” y “educación continua” reciben 1 asistente en cada uno.

ITEM 14. RECONOCIMIENTO DE LA METODOLOGIA DE ALDEAS INFANTILES.

Tabla 26. Conocimiento de la metodología de aldeas infantiles (met)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	no	1	4,5	4,5	4,5
	si	21	95,5	95,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Un 95,5% de la muestra considera que si conoce la metodología que se utiliza en Aldeas Infantiles, existe un reconocimiento significativo por parte de muestra.

A continuación se le pide a los sujetos que han respondido “sí”, que brevemente, describan en qué consiste.

RESPUESTAS	FRECUENCIA
- LA ACCION TUTORIAL	11
- EL EDUCADOR COMO MODELO	9
- EDUCAR EN LO COTIDIANO EN LA REALIDAD DIARIA DEL NIÑO.	8
- GUARDA Y EDUCACION DE LOS NIÑOS	2
- LA EDUCACION CONTINUA DE TODOS LOS ASPECTOS FISICOS Y MENTALES.	1
- TRABAJAR EN EL HOGAR, EDUCADOR Y MENOR, LOS DISTINTOS ASPECTOS DE LA PERSONALIDAD DEL MENOR.	1
- PRIMERO ELABORAMOS UN PEI (PROGAMACION EDUCATIVA INDIVIDUALIZADA) EN EL SE ANOTAN LAS CARENCIAS QUE PRESENTA CADA MENOR Y POR TANTO EL OBJETIVO QUE PRETENDEMOS, Y LAS ACTIVIDADES QUE VAMOS HACER PARA CONSEGUIR EL OBJETIVO, DESPUES SE EVALUA PARA VER SI SE HA CONSEGUIDO Y SI ES ASI, CAMBIAMOS OBJETIVO, SI NO SE CONSIGUE CAMBIAMOS ESTRATEGIA.	3
- PROTECCION DE LOS MENORES Y DESARROLLO DE SUS COMPETENCIAS UTILIZANDO OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS QUE SE LLEVANA CABO A TRAVES DE ACTIVIDADES EN LAS QUE INTERACTUAN EDUCADOR Y MENOR.	1
- DESARROLLO DE LAS COMPETIENCIAS DE LOS MENORES EN UN HOGAR EN INTERACCION CON FIGURAS QUE SIRVEN DE MODELOS.	2

Las respuestas dadas por los sujetos de la muestra que reconocen la metodología de Aldeas infantiles, se concentran significativamente en tres principios, “la acción tutorial”, mencionada por 11 encuestados, le sigue “el educador como modelo”, que lo exponen 9 miembros, le sigue “educar en lo cotidiano (en la realidad diaria del niño)”, que es escrito por 8 sujetos, el resto de respuestas, van en la misma línea, pero con otras palabras.

ITEM 15. ASISTENCIA A CURSOS SOBRE LA METODOLOGIA DE ALDEAS INFANTILES.

Tabla 27. Asistencia a cursos de formación sobre metodología (asi)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	6	27,3	27,3	27,3
	Si	16	72,7	72,7	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Existe una muestra significativa de un 72,7% que ha asistido a cursos sobre la metodología de Aldeas Infantiles, mientras que un 27,3 por ciento de la muestra no ha asistido, hasta la fecha, a ningún curso.

ITEM 16. NUMERO DE CURSOS A LOS QUE HA ASISTIDO.

Tabla 28. Cuantos cursos ha realizado sobre metodología (cua)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	uno	2	9,1	12,5	12,5
	dos	5	22,7	31,3	43,8
	tres	3	13,6	18,8	62,5
	cuatro	4	18,2	25,0	87,5
	más de cuatro	2	9,1	12,5	100,0
	Total	16	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	27,3		
Total		22	100,0		

Si bien, un 72,7 de la muestra dice haber realizado cursos de formación sobre la metodología empleada en Aldeas Infantiles, de esa muestra la mayoría con un 22,7%, ha realizado dos cursos de formación, seguido por un 18,2% que dice haber hecho 4 cursos.

ITEM 17 DESCRIPCION DE LOS CONTENIDOS DE LOS CURSOS DE FORMACION SOBRE METODOLOGIA DE ALDEAS INFANTILES SOS.

En este ítem, se le pide a la muestra que haga una descripción sobre los contenidos que se han trabajado en los cursos de formación.

RESPUESTA	FRECUENCIA
-MODELAJE: EN ESTE CURSO NOS ENSEÑABAN QUE ERAMOS EL MODELO A SEGUIR POR LOS MENORES Y SE FIJABAN EN TODO LO QUE HACIAMOS NOSOTROS PARA DESPUES REPRODUCIRLO.	7

-HABILIADES PARA LA VIDA: NOS ENSEÑABAN CUALES ERAN LOS OBJETIVOS DESEABLES PARA NUESTROS MENORES.	6
-EDUCACION EN LA COTIDIANIDAD: EN ESTE SE HABLABA DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS QUE SE TRABAJABAN EN EL HOGAR.	2
-BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	5
-HABILIDADES COMUNICATIVAS CON NIÑOS Y ADOLESCENTES.	3
- PLANIFICACION DE ACTIVIDADES, REALIZACION DE PROGRAMACIONES EDUCATIVAS INDIVIDUALIZADAS.	3
-OCIO Y TIEMPO LIBRE: POSIBLES ACTIVIDADES PARA SU TIEMPO DE OCIO.	2
-DESARROLLO DE LA ACCION TUTORIAL CON LOS MENORES.	3

Atendiendo a los resultados obtenidos, los contenidos de modelaje, han sido nombrados por 7 sujetos de la muestra, como uno de los contenidos que ha trabajado y en los que se ha formado en los cursos sobre la metodología de Aldeas Infantiles. A continuación le sigue “habilidades para la vida”, en el que se les enseña cuales son los objetivos que los menores deben interiorizar, ha sido nombrado por 6 sujetos, le sigue “buenas prácticas educativas” que ha sido destacado por 5 miembros de la muestra.

ITEM 18. APORTACIONES DE LOS AGENTES ORIENTADORES DE ALDEAS INFANTILES, PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

Tabla 29. Recibimiento de aportaciones de los agentes orientadores de aldeas infantiles (apo)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	pocas veces	1	4,5	4,5	4,5
	a veces	9	40,9	40,9	45,5
	siempre	12	54,5	54,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

De los valores que se exponen en la muestra para que sean elegidos por los encuestados para enjuiciar si los agentes orientadores de Aldeas Infantiles, hacen aportaciones para la práctica educativa, podemos precisar que el mas alto corresponde al valor “siempre”, con un significativo 54,5% de la muestra, y

como vemos “a veces” obtiene el siguiente valor, mas alto con un 40,9 %, la suma de los dos obtendría un porcentaje acumulado de 95,4%. Mientras que el valor “nunca” no ha sido marcada en ninguna ocasión.

ITEM 19. COORDINACION ENTRE EL GRUPO DE TRABAJO Y LOS AGENTES ORIENTADORES DE ALDEAS INFANTILES, PARA REALIZAR LA ACCION TUTORIAL.

Tabla 30. Medición de la coordinación con los agentes orientadores de aldeas infantiles (coo)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valid	Porcentaje acumulado
Valid	pocas veces	3	13,6	13,6	13,6
	a veces	6	27,3	27,3	40,9
	siempre	13	59,1	59,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Un 59,1 % de la muestra considera que la coordinación entre el grupo de trabajo y los agentes orientadores, se produce “siempre”, un 0%, considera que se produce “nunca”.

ITEM 20. UTILIZACION DE LA ACCION TUTORIAL EN EL DISPOSITIVO DEL SUJETO.

Tabla 31. Utilización de la acción tutorial (acc)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	pocas veces	3	13,6	13,6	13,6
	a veces	5	22,7	22,7	36,4
	siempre	14	63,6	63,6	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Los sujetos que componen la muestra contestan que un 63,6%, “siempre” utiliza la acción tutorial en su dispositivo, un 22,7% considera que utiliza la acción tutorial, “a veces”, le sigue un 13,6 % que afirma que en su dispositivo se utiliza “pocas veces”, la acción tutorial, y el 0%, marca que “nunca”, se utiliza la acción tutorial en su dispositivo.

ITEM 21. FORMACION SOBRE ACCION TUTORIAL, ANTES DE REALIZAR SU PRÁCTICA EDUCATIVA EN ALDEAS INFANTILES.

Tabla 32. Formación previa sobre acción tutorial (for)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	no	5	22,7	22,7	22,7
	si	17	77,3	77,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

En relación a la formación que los sujetos de la muestra han adquirido antes de entrar a trabajar en Aldeas Infantiles, sobre acción tutorial, un mayor porcentaje contesta que “sí”, un significativo 77,3%, estaba formado sobre acción tutorial, antes de realizar su práctica educativa actual, frente a un 22,7 %, que niega haber recibido dicha formación.

ITEM 22. FUENTE DE LA QUE ADQUIEREN LA FORMACION SOBRE ACCION TUTORIAL.

Tabla 33. Donde se ha recibido la formación previa(loc)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid		3	13,6	13,6	13,6
	durante la	13	59,1	59,1	72,7
	carrera de	3	13,6	13,6	86,4
	curso obligada realización				
	curso de	3	13,6	13,6	100,0
	voluntaria realización				
	Total	22	100,0	100,0	

La mayoría de los encuestados, marcan la opción de haber recibido la formación sobre acción tutorial, antes de haber entrado a realizar su labor profesional, en Aldeas Infantiles, “durante la carrera”, con un 59,1%, las opciones “cursos de obligada realización” y “cursos de voluntaria realización”, han sido marcadas por el mismo número de sujetos, otorgando un 13,6% a cada opción.

ITEM 23. ACTITUD CON LOS AGENTES ORIENTADORES DE ALDEAS INFANTILES.

Tabla 34. Actitud colaboradora con los agentes orientadores (col)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	a veces	2	9,1	9,1	9,1
	siempre	20	90,9	90,9	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Ante esta pregunta la muestra se ha inclinado significativamente a contestar, en un 90,9% mantiene una actitud colaboradora con los agentes orientadores de Aldeas Infantiles, y marca la opción “siempre”, un 9,1 de los sujetos marcan “a veces”, y las opciones “pocas veces” y “nunca”, no han sido marcadas por los que obtienen un 0% las dos.

ITEM 24. ASESORAMIENTO Y COORDINACION DE LA ACCION TUTORIAL QUE REALIZAN LOS AGENTES ORIENTADORES DE ALDEAS INFANTILES, A LOS SUJETOS DE LA MUESTRA.

Tabla 35. Asesoramiento de los agentes orientadores sobre acción tutorial (ase)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	pocas veces	3	13,6	13,6	13,6
	a veces	4	18,2	18,2	31,8
	siempre	15	68,2	68,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

La mayoría de los sujetos encuestados (68,2%), considera que “siempre” se encuentra coordinado y asesorado por los agentes orientadores de aldeas infantiles, para realizar su acción tutorial. Un 18,2% de la muestra contesta que “a veces”, un 13,6% marca la opción “pocas veces”, y por último el 0%, “nunca”, ha tenido asesoramiento o coordinación con los agentes orientadores de Aldea Infantiles, para realizar su acción tutorial.

ITEM 25. SEGÚN LA OPINION DE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA, FUNCIONA LA ACCION TUTORIAL EN SU PRACTICA DOCENTE.

Tabla 36. Funcionamiento de la acción tutorial (fun)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	pocas veces	2	9,1	9,1	9,1
	a veces	4	18,2	18,2	27,3
	siempre	16	72,7	72,7	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

El número de sujetos de la muestra que han contestado que “siempre”, funciona la acción tutorial, para su práctica docente, es del 72,7 %, existe un 18,2 % que ha marcado la opción “a veces”, y la opción “nunca” funciona la acción tutorial en su práctica docente, ha obtenido un 0%.

ITEM 26. PLANIFICACION Y PROGRAMACION DE LA ACCION TUTORIAL PARA LLENARLA DE CONTENIDOS

Tabla 37. Planificación de la acción tutorial (pla)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	pocas veces	2	9,1	9,1	9,1
	a veces	4	18,2	18,2	27,3
	siempre	16	72,7	72,7	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Como vemos en la tabla, un contundente 72,7 % de la muestra contesta que “siempre”, programa y planifica su acción tutorial, para llenarla de contenidos, un 18,2%, ha marcado la opción “a veces”, mientras que el 0% de la muestra, contesta que “nunca” planifica su acción tutorial.

ITEM 27.FORMACION PREVIA, A LA ENTRADA EN EL DISPOSITIVO DE ALDEAS INFANTILES, SOBRE ATENCION A LA DIVERSIDAD.

Tabla 38. Formación previa sobre atención a la diversidad (div)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valid	Porcentaje acumulado
Valid	no	3	13,6	13,6	13,6
	si	19	86,4	86,4	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

El número de profesionales encuestados que tiene formación previa sobre atención a la diversidad es del 86,4%.

ITEM 28. UBICACIÓN EN LA QUE SE OBTIENE LA FORMACION EN ATENCION A LA DIVERSIDAD.

Tabla 39. Donde se ha recibido la formación en atención a la diversidad (fue)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valid	Porcentaje acumulado
Válido	durante la carrera	3	13,6	13,6	13,6
	de cursos voluntaria realización	18	81,8	81,8	95,5
	Total	1	4,5	4,5	100,0
		22	100,0	100,0	

La muestra marca en un significativo 81,8% que se han formado en materia de atención a diversidad “durante la carrera”.

ITEM 29. REALIZACION DE ADAPTACIONES EN LA ACCION TUTORIAL, PARA SUJETOS CON CARACTERISITCAS ESPECIALES.

Tabla 40. Adaptaciones en la acción tutorial (ada)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valid	Porcentaje acumulado
Valid	nunca	4	18,2	18,2	18,2
	pocas veces	2	9,1	9,1	27,3
	a veces	3	13,6	13,6	40,9
	siempre	13	59,1	59,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Según la muestra, se realizan adaptaciones en la acción tutorial de los sujetos de la muestra para sujetos con características especiales. Un 59,1% de los profesionales de la muestra contesta que “siempre”, hace adaptaciones para los menores que tienen características especiales, mientras que 18,2 % contesta que “nunca” lo hace y un 9,1% contesta que “pocas veces”.

ITEM 30. LA AUTONOMIA, OBJETICO GENERAL QUE ALDEAS INFANTILES DESEA PARA SUS EDUCANDOS.

Tabla 41. Autonomía como objetivo general de aldeas infantiles (aut)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	1	4,5	4,5	4,5
	pocas veces	2	9,1	9,1	13,6
	a veces	3	13,6	13,6	27,3
	siempre	16	72,7	72,7	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

La mayoría de la muestra (72,7%) contesta que la autonomía, “siempre” es un objetivo general, deseable para los educandos de Aldeas Infantiles. Un 13,6% contesta que “a veces”, un porcentaje acumulado de las dos opciones sería de un significativo 86,3% de la muestra encuestada.

ITEM 31. OTRO OBJETIVO GENERAL DE ALDEAS INFANTILES

RESPUESTA	FRECUENCIA
- REPRODUCIR PARA LOS MENORES UN AMBIENTE FAMILIAR.	1
- DESARROLLO DE COMPETENCIAS INDIVIDUALES	2
- LA SOCIALIZACION DE LOS MENORES, EN MUCHOS CASOS, POR SUS CIRCUNSTANCIAS, LOS MENORES NO HAN ASIMILADO LOS VALORES Y NORMAS DE LA SOCIEDAD, Y AQUÍ INTENTAMOS INTEGRARLAS EN SU PERSONALIDAD.	4
- ASIMILACION DE SU SITUACION ACTUAL.	1
- PROTECCION DEL MENOR	6
- EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS MENORES.	5
- DAR A LOS MENORES UNA OPORTUNIDAD PARA PODER AVANZAR EN SUS VIDAS.	1
- QUE EL MENOR ASIMILE TECNICAS DE APRENDIZAJE QUE LE PERMITAN RELACIONAR LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS CON SU REALIDAD.	2

Los objetivos que han nombrado los miembros que conforman la muestra se agrupan en 8, el que más veces ha sido destacado por la muestra a sido el objetivo de “protección del menor”, que lo han señalado 6 veces, le

sigue el objetivo de “desarrollo integral del menor” con frecuencia 5, y en tercer grado de importancia para los sujetos de la muestra aparece la “socialización de los menores”, marcado 4 veces.

ITEM 32. LAS COMPETENCIAS ORIENTADOREAS DE ALDEAS INFANTILES, PROPORCIONA A LOS EDUCADORES, MATERIAL PARA TRABAJAR LA ACCION TUTORIAL.

Tabla 42. Proporcionamiento de instrumentos de los agentes orientadores o formativos de aldeas infantiles (ins)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	4,5	4,5	4,5
	pocas veces	1	4,5	4,5	9,1
	a veces	5	22,7	22,7	31,8
	Siempre	15	68,2	68,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

El 68,2 % de la muestra procedente de los dispositivos de aldeas infantiles de Andalucía, expresa que “siempre”, recibe material e instrumentos de parte de las competencias orientadoras y formadoras de Aldeas Infantiles, para poder trabajar la acción tutorial. El 22, 7% a marcado que “a veces”, las dos opciones suman un porcentaje acumulado del 90,9% de la muestra.

ITEM 33. RECIBIMIENTO DE ASESORAMIENTO, POR PARTE DE LAS COMPETENCIAS ORIENTADORAS DE ALDEAS INFANTILES, PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.

Tabla 43. Asesoramiento en atención a la diversidad (ori)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	4,5	4,5	4,5
	pocas veces	2	9,1	9,1	13,6
	a veces	3	13,6	13,6	27,3
	Siempre	16	72,7	72,7	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Una parte significativa (un 72,7 %) de la muestra contesta que “siempre” recibe asesoramiento en materia de atención a la diversidad, por parte de las competencias orientadoras de Aldeas Infantiles. Un 13,6 % de la muestra, afirma que lo hace “a veces”, el porcentaje acumulado de estos dos valores, da un total de 86,3%.

ITEM 34. LAS COMPETENCIAS ORIENTADORAS O FORMATIVAS DE ALDEAS INFANTILES SOS FACILITAN INSTRUMENTOS O MATERIAL PARA SUJETOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Tabla 44. Proporcionamiento de material para sujetos con necesidad educativas especiales (mat)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	4,5	4,5	4,5
	pocas veces	1	4,5	4,5	9,1
	a veces	4	18,2	18,2	27,3
	Siempre	16	72,7	72,7	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Las competencias orientadoras de Aldeas Infantiles, facilitan material para los sujetos con necesidades educativas especial, “siempre”, así lo afirma un 72, 7 % de la muestra. Además de un 18,2% que afirma que lo hacen “a veces”.

ITEM 35. CREACION DE LA PROGRAMACION DE ACCION TUTORIAL, CON OTROS EDUCADORES

Tabla 45. Creación de la programación de acción tutorial con otros educadores (pro)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	pocas veces	2	9,1	9,1	9,1
	a veces	2	9,1	9,1	18,2
	siempre	18	81,8	81,8	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Un contundente 81,8% de los sujetos que componen la muestra aseguran que “siempre” crean su programación de acción tutorial, con la colaboración de otros educadores de su entorno. La opción “nunca” obtiene un 0% del porcentaje de la muestra.

ITEM 36. CARÁCTER ABIERTO Y COLABORADOR PARA LA REALIZACION DE LA PROGRAMACION CON OTROS EDUCADORES DEL ENTORNO

Tabla 46. Mantenimiento de carácter abierto para la realización de la programación (car)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a veces	2	9,1	9,1	9,1
	siempre	20	90,9	90,9	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Ante esta pregunta, la muestra a marcado un 90,9% la opción “siempre”, por lo que la mayoría significativa de la muestra considera que “siempre” mantiene un carácter abierto y colaborador con otros educadores de su entorno, para poder realizar la programación. Un 9,1% contesta que “a veces”, la suma de los dos valores, obtiene un porcentaje acumulado de 100% de la muestra.

ITEM 37. EDUCADOR Y EDUCANDO SE REUNEN PARA PLANIFICAR LA ACCION TUTORIAL

Tabla 47. Reunión entre educador y educando (reu)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	4	18,2	18,2	18,2
	pocas veces	4	18,2	18,2	36,4
	a veces	10	45,5	45,5	81,8
	siempre	4	18,2	18,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

La muestra se distribuye de forma homogénea, marcando con valores algo mayores la opción que responde que “a veces”, el educador y el educando se reúnen para planificar juntos la acción tutorial, esta respuesta esta respaldada por un 45,5% de la muestra. Mientras que el resto de opciones, reciben el mismo numero de porcentaje, un 18,2%, en todos los casos. Poder destacar que si se hace un suma de los valores que responden “a veces” y “siempre”, daría como resultado un porcentaje acumulado de 63,7%, este valor seria mayor que la suma de los porcentajes de las opciones,” nunca” y “pocas veces” que obtendrían un porcentaje acumulado de 36,4%.

ITEM 38. REUNION DE EDUCADOR Y EDUCANDO, PARA REDACTAR LOS OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS DE LA ACCION TUTORIAL.

Tabla 48. Redacción conjunta de los objetivos (con)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	5	22,7	22,7	22,7
	pocas veces	3	13,6	13,6	36,4
	a veces	10	45,5	45,5	81,8
	siempre	4	18,2	18,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

La muestra se reparte por las opciones aportadas para responder, el valor más elevado es el que responde que “a veces” se reúnen educador y educando para redactar los objetivos y estrategias de la acción tutorial, así lo afirma el 45,5% de la muestra, se asemeja y coincide con el valor del ítem anterior, ya que las dos preguntas están claramente relacionadas. Sin embargo en esta pregunta crece la tendencia de la muestra a contestar que “nunca” se reúnen educador y educando para redactar juntos los objetivos y estrategias de la acción tutorial, esta respuesta esta apoyada por el 22,7% de la muestra. Aun así existe una mayoría de la muestra que contesta y que respalda que si se producen dichas reuniones.

ITEM 39. PRESENTACION AL EDUCANDO DE LOS CONCEPTOS, TRAS LA REDACCION DE LOS OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS.

Tabla 49. Presentación al educando de los conceptos (pre)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	3	13,6	13,6	13,6
	pocas veces	5	22,7	22,7	36,4
	a veces	8	36,4	36,4	72,7
	siempre	6	27,3	27,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

No existe una respuesta significativa ante esta cuestión, se reparte la muestra por las distintas opciones, de tal manera que el mayor valor, responde que “a veces” los conceptos son presentados al educando, con un 36,4%, el siguiente valor más elevado seria el que contesta “siempre”, la suma de los dos valores (63,7%), daría una tendencia a las respuestas que si afirman que se hacen presentaciones para explicar y mostrar los conceptos a los educandos.

ITEM 40. ACTITUD DE DIALOGO PARA POSIBLES CAMBIOS DURANTE LA REALIZACION Y PUESTA EN MARCHA DE LA ACCION TUTORIAL.

Tabla 50. Existencia de actitud de cambio (cam)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	pocas veces	2	9,1	9,1	9,1
	a veces	2	9,1	9,1	18,2
	siempre	18	81,8	81,8	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

“Siempre” existe una actitud de diálogo para posibles cambios durante la realización y posterior puesta en marcha de la acción tutorial, así lo respalda un 81,8% de la muestra, un valor significativo, y si sumamos a esto que la respuesta “nunca”, no ha sido marcada por parte de ninguno de los sujetos, destacamos el carácter flexible, de los educadores, que conforman la muestra.

ITEM 41. EXISTENCIA DE CONSENSO ENTRE LOS QUE NECESITA EL EDUCANDO Y LO QUE QUIERE HACER.

Tabla 41. Consenso entre lo que quiere y lo que necesita en educando (con)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	5	22,7	22,7	22,7
	pocas veces	3	13,6	13,6	36,4
	a veces	9	40,9	40,9	77,3
	siempre	5	22,7	22,7	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

El valor más alto (40,9%) responde que “a veces”, existe consenso entre lo que es bueno para el menor y lo que quiere hacer, el segundo valor más alto (22,7%), aparece en dos respuestas, en los dos extremos, en “siempre” y en “nunca”, por lo que vemos que esta es una pregunta que se presta a que los sujetos de la muestra reflejen los contrastes que existen labor profesional.

ITEM 42. HAY UNA ACTITUD ABIERTA Y FLEXIBLE POR PARTE DEL EDUCADOR

Tabla 52. Actitud flexible del educador (fle)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	pocas veces	1	4,5	4,5	4,5
	a veces	3	13,6	13,6	18,2
	siempre	18	81,8	81,8	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

En relación a los resultados obtenidos podemos apreciar datos relevantemente significativos, ya que un 81,8 % de la muestra considera que “siempre” existe una actitud abierta y flexible por parte del educador. Los siguientes valores para el resto de respuestas son más bajos, llegando a la opción “nunca” que tiene un 0%.

ITEM 43. ACTITUD ABIERTA Y FLEXIBLE DEL EDUCANDO

Tabla 53. Actitud abierta del educando (abi)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	13,6	13,6	13,6
	pocas veces	5	22,7	22,7	36,4
	a veces	10	45,5	45,5	81,8
	siempre	4	18,2	18,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

En esta cuestión, las opiniones de la muestra está repartida entre todas las opciones, casi todos los valores son parecidos. El valor más elevado (45,5%) responde, que “a veces” los educandos presentan actitud abierta y flexible. El siguiente valor más elevado (22,7%) es el que responde que “pocas veces” el educando muestra esta actitud flexible, y los valores más pequeños se encuentran en los extremos.

ITEM 44. EL EDUCANDO RECONOCE E INTERIORIZA QUE LA ACCION QUE LLEVA A CABO JUNTO CON EL EDUCADOR ES UN BENEFICIO PARA SI MISMO.

Tabla 54. Interiorización del beneficio del educando (ben)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	18,2	18,2	18,2
	pocas veces	4	18,2	18,2	36,4
	a veces	10	45,5	45,5	81,8
	siempre	4	18,2	18,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Atendiendo a las opciones marcadas por la muestra, ante esta cuestión la respuesta que mas porcentaje ha obtenido es “a veces” el educando reconoce e interioriza que la acción que lleva a cabo junto con el educador es un benéfico para el mismo. Esta opción fue marcada por el 45,5% de la muestra, mientras que el resto de opciones han recibido todas, el mismo porcentaje, un 18,2 % en todos los casos. Como vemos las opiniones se han repartido por igual en todas las posibilidades.

ITEM 45. EL EDUCANDO ES CONOCEDOR DE QUE EL OBEJTIVO GENERAL DE AUTONOMIA ES DESEABLE PARA EL

Tabla 55. Reconocimiento del objetivo de autonomía por parte del educando (rec)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	18,2	18,2	18,2
	pocas veces	5	22,7	22,7	40,9
	a veces	9	40,9	40,9	81,8
	Siempre	4	18,2	18,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Los resultados a esta pregunta están muy repartidos por todas las opciones de respuesta, la opción que ha obtenido el valor más alto (40,9%) es la que responde que “a veces” el educando reconoce el objetivo general de autonomía deseable para él. El siguiente valor más alto lo ha recibido la opción “pocas veces” con un 22,7%, y las opciones más extremas que son “nunca” y “siempre”, reciben las dos un 18,2 %.

ITEM 46. SE FECHA REUNIONES PERIODICAS ENTRE EDUCADOR Y EDUCANDO.

Tabla 56. Fecha de reunión periódica (fec)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	9,1	9,1	9,1
	pocas veces	4	18,2	18,2	27,3
	a veces	9	40,9	40,9	68,2
	siempre	7	31,8	31,8	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Una vez realizado el análisis del ítem que valora la realización de fechas para reunirse periódicamente el educador y educando, se observa que el 40,9% contesta que “a veces” se fechan reuniones periódicas entre educador y educando, un 31,8% contesta que “siempre”, una suma de los dos porcentajes, daría como resultado un porcentaje acumulado de 72,7%, que inclinaría la balanza a la respuesta afirmativa, se fechan dichas reuniones, con mayor o menor frecuencia.

ITEM 47. SE CUMPLEN LAS FECHAS FIJADAS PARA LAS REUNIONES ENTRE EDUCADOR Y EDUCANDO.

Tabla 57. Cumplimiento de las fechas de reunión (cum)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	9,1	9,1	9,1
	pocas veces	1	4,5	4,5	13,6
	a veces	1	4,5	4,5	18,2
	siempre	18	81,8	81,8	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

En relación con la pregunta anterior, sobre si se reunían los principales protagonistas de la acción tutorial, en reuniones periódicas, un 81,8% de la muestra ha respondido que “siempre” se cumplen las fechas fijadas, para reunirse educador y educando. Un valor muy elevado que hace hincapié en la importancia que, en general, le dan los sujetos que conforman la muestra, al cumplimiento de compromisos y responsabilidades. El resto de respuestas, obtienen todas unos valores muy bajos, entre el 4,5% y el 9,1%.

ITEM 48. PROPORCIONA EL EDUCADOR AL EDUCANDO MATERIAL, INFORMACION E INSTRUMENTOS PARA PODER SER PROTAGONISTA DE SU PROPIO PROCESO FORMATIVO.

Tabla 58. Proporciónamiento de material para el protagonismo del educando (pro)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a veces	3	13,6	13,6	13,6
	Siempre	19	86,4	86,4	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Podemos apreciar claramente que el valor más alto alcanzado es el que responde que “siempre” le proporciona el educador al educando, material información e instrumentos para poder ser protagonista de su propio proceso formativo, con porcentaje de 86,4%, y el siguiente valor es 13,6% otorgado a la respuesta “a veces”, las opciones “pocas veces” y “nunca”, no han sido marcadas por los sujetos que forman la muestra, por lo que pone de relevancia, que los sujetos de la muestra contemplan la importancia de este hecho.

ITEM 49. REALIZACION DE EVALUACION CONJUNTA ENTRE EDUCADOR Y EDUCANDO.

Tabla 59. Evaluación conjunta (eva)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	Nunca	6	27,3	27,3	27,3
	pocas veces	3	13,6	13,6	40,9
	a veces	8	36,4	36,4	77,3
	siempre	5	22,7	22,7	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

En este caso, las respuestas de la muestra están muy repartidas por las distintas opciones de respuesta, el valor más elevado es el que responde que “a veces” se realizan evaluaciones conjuntas entre educador y educando, con un 36,4%, el siguiente más alto es el que responde “nunca”, con un 27,3%. Mientras que un 22,7% contesta que esta práctica se lleva a cabo “siempre”, y por último el 13,6% de la muestra contesta que “pocas veces”, se realizan evaluaciones conjuntas.

ITEM 50. SE DISCUTEN LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION CON OTROS PROFESIONALES.

Tabla 60. Discusión de los resultados de la evaluación con otros profesionales (com)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	pocas veces	1	4,5	4,5	4,5
	a veces	3	13,6	13,6	18,2
	siempre	18	81,8	81,8	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Las respuestas otorgadas a esta pregunta se inclinan significativamente hacia la opción, “siempre” se discuten los resultados de la evaluación con otros profesionales, con un 81,8% de las muestra. Mientras que la segunda opción que ha sido marcada en más ocasiones, es “a veces”, con un 13,6%, una suma de los dos valores, otorgaría al resultado un porcentaje acumulado de 95,4% de la muestra, que afirmarían, que se producen estos intercambios de datos. La opción “pocas veces”, ha sido marcada una sola vez, y obtiene un 4,5%, y por último la opción “nunca” no aparece en la tabla, así que no ha sido marcada.

ITEM 51. SE REALIZA UNA EVALUACION PSICOPEDAGOGICA PREVIA, PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.

Tabla 61. Evaluación psicológica para atender a la diversidad (psi)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	4,5	4,5	4,5
	pocas veces	2	9,1	9,1	13,6
	a veces	2	9,1	9,1	22,7
	siempre	17	77,3	77,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Haciendo referencia a si se lleva a cabo una evaluación psicopedagógica previa, para atender a la diversidad, podemos observar que la respuesta que se muestra más señalada por los sujetos encuestados es “siempre” se realizan evaluaciones psicopedagógicas previas, para atender a la diversidad, con un valor significativo del 77,3%, mientras que el resto de opiniones se distribuye por las demás opciones de respuesta, las respuestas “a veces” y “pocas veces”, tienen un 9,1%, y “nunca” ha sido marcada por el 4,5% de los sujetos.

ITEM 52. SE REALIZAN INFORMES PSICOPEDAGOGICOS DE LOS EDUCANDOS.

Tabla 62. Elaboración de informes psicopedagógicos de los educandos (inf)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	siempre	22	100,0	100,0	100,0

En relación a la realización de informes psicopedagógicos a los educandos de Aldeas Infantiles, es resaltable que el 100% de los sujetos de la muestra han marcado, que “siempre” se realizan informes psicopedagógicos a los educandos de Aldeas Infantiles, sin duda alguna, los sujetos que conforman la muestra, le otorgan gran importancia y se hace patente que esta práctica es reconocida por todos los sujetos de la muestra.

ITEM 53. SE REALIZAN INFORMES DE AVANCES, CONSECUION DE OBJETIVOS O SEGUIMIENTO DE LOS DISTINTOS ASPECTOS PSICOPEDAGOGICOS DEL EDUCANDO

Tabla 63. Elaboración de informes de consecución de objetivos (seg)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	22	100,0	100,0	100,0

Esta pregunta guarda relación con la pregunta anterior, y podemos observar que los resultados han sido idénticos, el 100% de los encuestados, contestan que “siempre” se realizan informes de avances, consecución de objetivos o seguimiento de los distintos aspectos psicopedagógicos del educando, en los dispositivos andaluces de Aldeas Infantiles.

ITEM 54. INTERVENCION DIRECTA CON EDUCANDOS QUE PRESENTAN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

Tabla 64. Intervención con educandos que presentan dificultades de aprendizaje (int)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	Nunca	13	59,1	59,1	59,1
	a veces	3	13,6	13,6	72,7
	siempre	6	27,3	27,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Se observa una tendencia en las respuestas, en la que la muestra se inclinan por la opción, “nunca” interviene directamente con educandos que presentan dificultades de aprendizaje, un 59,1% de los sujetos encuestados

han marcado esta opción, mientras que el resto de porcentaje se reparten por las opciones, “siempre” con un 27,3%, y “a veces” que tiene un 13,6%. Esto pone de relevancia que la mayoría de los sujetos de Aldeas Infantiles, que forman la muestra, no intervienen directamente con sujetos que presentan dificultades de aprendizaje, pero existe un porcentaje pequeño, que si lo hacen.

ITEM 55. EN TU DISPOSITIVO HAY SUJETOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Tabla 65. Presencia en el dispositivo de sujetos con necesidades educativas especiales (rat)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	a veces	3	13,6	13,6	13,6
	siempre	19	86,4	86,4	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Para poder arrojar más luz sobre este aspecto, y sobre los resultados obtenidos en la pregunta anterior, en esta cuestión analizamos si ha habido sujetos con necesidades educativas especiales, en los dispositivos de Aldeas Infantiles de Andalucía, de los distintos sujetos que forman la muestra. Observamos que los resultados marcados son los que si demuestran que ha habido sujetos con necesidades educativas especiales , en los distintos dispositivos, y que la tendencia es que “siempre” hay presencia de sujetos con necesidades educativas especiales en los dispositivos, de los miembros que forman la muestra, un significativo 86,4%, así lo corrobora.

ITEM 56. ASESORAMIENTO A LAS FAMILIAS DE LOS EDUCANDOS.

Tabla 66. Asesoramiento a familias de los educandos (fam)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	Nunca	19	86,4	86,4	86,4
	pocas veces	2	9,1	9,1	95,5
	siempre	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Ante esta pregunta existe una tendencia generalizada de la muestra hacia la respuesta, “nunca” he asesorado a las familias de los educandos, esta respuesta ha obtenido un margen de 86,4%, el valor más alto de la tabla. Existe mucha diferencia entre el resto de respuestas, la segunda más marcada, ha sido la opción “pocas veces” con un 9,1%, y por último, la opción “siempre”, con un 4,5%.

ITEM 57. GRADO DE SATISFACCION CON LA REMUNERACION DE LA LABOR.

Tabla 67. Grado de satisfacción con la remuneración de la labor (rem)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	4	2	9,1	9,1	9,1
	5	6	27,3	27,3	36,4
	6	4	18,2	18,2	54,5
	7	4	18,2	18,2	72,7
	8	4	18,2	18,2	90,9
	9	1	4,5	4,5	95,5
	10	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

En la tabla observamos que el valor que más frecuencia tiene, es el 5, así puntúan el 27,3% de los sujetos de la muestra, la satisfacción con la remuneración de la labor ejecutada. Si hacemos la media de la puntuación que le dan los sujetos de la muestra, en general, vemos que la puntuación obtenida es de 6´4, lo cual nos indica que en general la gente que forma la muestra y que trabaja en Aldeas Infantiles, está de acuerdo con su remuneración laboral.

ITEM 58. GRADO DE SATISFACCION RESPECTO AL COMPAÑERISMO.

Tabla 68. Grado de satisfacción con el compañerismo (cop)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6	1	4,5	4,5	4,5
	7	5	22,7	22,7	27,3
	8	6	27,3	27,3	54,5
	10	10	45,5	45,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Atendiendo a los valores de la tabla, vemos que la muestra ha tenido una tendencia del 45,5%, a puntuar con un 10, el grado de satisfacción con respecto al compañerismo. De nuevo se resalta la importancia que los trabajadores de aldeas infantiles, le dan al tema del compañerismo y el trabajo en equipo. Al hacer la media de las puntuaciones obtenemos que la puntuación general es de 8´5, la cual le otorga una puntuación muy alta a la satisfacción con respecto al compañerismo.

ITEM 59. GRADO DE SATISFACCION CON RESPECTO A LAS INSTALACIONES.

Tabla 69. Grado de satisfacción con las instalaciones (int)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	1	4,5	4,5	4,5
	6	2	9,1	9,1	13,6
	7	7	31,8	31,8	45,5
	8	2	9,1	9,1	54,5
	9	6	27,3	27,3	81,8
	10	4	18,2	18,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

La frecuencia más alta la obtiene la puntuación 7, que ha sido marcada, por 7 personas, lo cual equivale al 31,8% de la muestra, esto indica que la muestra se encuentra repartida por las distintas opciones de respuesta, pero al realizar la media aritmética, comprobamos que se obtiene una puntuación general de 8, esta puntuación nos indica que los trabajadores de Aldeas Infantiles está altamente satisfechos con las instalaciones de los dispositivos.

ITEM 60. GRADO DE SATISFACCION RESPESTO A LOS RECURSOS DISPONIBLES.

Tabla 70. Grado de satisfacción con los recursos disponibles (rec)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	1	4,5	4,5	4,5
	6	4	18,2	18,2	22,7
	7	8	36,4	36,4	59,1
	8	5	22,7	22,7	81,8
	9	3	13,6	13,6	95,5
	10	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

En la siguiente tabla se adjuntan los datos estadísticos utilizados para analizar el grado de satisfacción con respecto a los recursos disponibles, en los distintos dispositivos de los sujetos que forman la muestra. En los valores obtenidos, observamos que la puntuación que más se repite es el 7, que tiene el respaldo del 36,4% de la muestra, al realizar la media aritmética, contemplamos que la puntuación general obtenida es un poco más alta y sube hasta el 7'3, lo que nos indica que la gente que trabaja en Aldeas Infantiles, y que forman la muestra está bastante contenta con los recursos disponibles.

6.2. DATOS Y RESULTADOS CUALITATIVOS.

En este apartado realizaremos el proceso de análisis de las entrevistas y las historias de vida, siguiendo el siguiente esquema, este fue descrito durante el proceso de trabajo.



Figura 7. Esquema sobre organización de la información obtenida en las entrevistas.

En este esquema se pone de manifiesto que la información transcrita se ha organizado de forma manual en base a metacategorías y categorías que arrojan la luz necesaria a los objetivos marcados previamente para nuestra investigación.

Todas las historias de vida, y las entrevistas realizadas para la investigación, pasadas a la muestra, se adjuntan en los anexos. En ellas se recogen todas las preguntas y las respuestas literales que cada sujeto expuso.

6.2.1. Entrevistas

El análisis realizado a las entrevistas, para obtener los resultados, se ha hecho a través de un proceso de categorización. Por tanto hemos realizado unas tablas-esquema en las que se recoge dicha información y donde se representan en metacategorías y categorías. Así de esta manera se recoge la información relevante que utilizaremos para analizar y contrastar los objetivos que hemos planteado para nuestra investigación. Para realizar dicho análisis, nos hemos apoyado en el programa NUDIST 8.0, como herramienta que ayuda y afianza el análisis de los resultados obtenidos.

En las metacategorías realizamos una codificación con la cual cada concepto equivale a una idea, las expresamos de la siguiente manera:

METACATEGORIAS:

CONCEPTO	SIGNIFICADO
PERSONAL	VALORACION Y OPINION SOBRE LOS DATOS PERSONALES PARA LA ACCION LABORAL
FORMACION	DATOS DE OPINION Y VALORACION SOBRE FORMACION, ACTITUD, ACCION E INFLUENCIAS PROFESIONALES PARA LA REALIZACION DE LA LABOR ACTUAL.
METODOLOGIA	DATOS DE OPINION Y VALORACION DE METODOLOGIA

Tabla 71: codificación de las metacategorías (elaboración propia).

ENTREVISTAS:

METACATEGORIA: PERSONAL		
CATEGORIA	SEXO	EDAD
ENTREVISTA I	Creo que si influye, sobre todo la visión que tienen los niños de mí, supongo que por como la figura masculina ha influido en sus vidas, con su familia, para mí en particular hace que mi labor sea mucho más fácil.	Pienso que influye bastante, de varias maneras, primero la visión que tienen los niños de mí, creo que soy un poco su modelo a seguir, se ven reflejados en mí y quieren ser como yo en un futuro cercano.
ENTREVISTA II	A mí me parece que no influye para nada.	Creo que la edad pero sobre todo la salud que se tenga a ciertas edades es la que influye en este trabajo, necesitas estar al cien por cien de energía y a veces no se esta, pero también pienso que la edad es un grado, cuando hablamos de experiencia, así que lo que uno te quita otro te ayuda.
ENTREVISTA III	Desde mi punto de vista la condición sexual no influye a la hora de educar a un menor.	En este aspecto creo que la edad puede influir y sobre todo la salud, dependiendo el grupo de niños con el que trabaje. Por ejemplo; una persona de 40 años y con problemas de salud en la espalda puede tener

		dificultades a la hora de cambiar pañales, duchar a bebés, vestirlos....El trabajar con bebés implica mucho movimiento de espalda. Pero sin embargo si trabaja con un grupo de niños de más edad, no creo que influya en nada.
ENTREVISTA IV	Creo que influye mucho.	Pienso que la edad no influye, sino la madurez de cada uno.
ENTREVISTA V	Creo que influye en varias orientaciones; la empresa valora el trabajo de la mujer como rol de cuidadora y de ser potencialmente madre pues esta en su naturaleza, en principio. También añade una dificultad pues con los colectivos con los que trabajamos, la mujer es desvalorada en general en sus entornos.	Creo que es una edad adecuada, y la experiencia lo es mas, mi edad influye pues estas mas dinámica para poder estar a la altura de las diferentes actividades que se realizan con los menores asi como el poder entender mejor sus inquietudes y poder acceder a sus formas de pensar añadido a una experiencia que sea cada vez más creciente, da mucho dinamismo.
ENTREVISTA VI	Yo creo que si influye, y lo hace de varias maneras, primero creo que la aldea necesita de nosotras las mujeres, porque su personaje principal o de referencia son las educadoras responsables, que siempre son mujeres, que yo sepa hasta ahora no ha habido ningún hombre en este papel.	Creo que mi edad es la adecuada (26 años), entre otras cosas por la vitalidad y energía que se necesita para poder realizar una serie de actividades con los niños, también creo que lo niños tienen más afinidad o se relacionan mejor con los educadores más jóvenes que los más mayores, supongo que será porque se ven más reflejados en su futuro, en un educador más joven y no tanto en otro más mayor, se encuentra más alejado de lo que son sus expectativas de futuro.
ENTREVISTA VII	Creo que influye mucho, que no tenemos las mismas condiciones, y que uno no mande más que otro.	Creo que no es tanto la edad lo que influye, sino la experiencia.

ENTREVISTA VIII	Creo que si influye, no hacemos el mismo trabajo ni nos tratan igual a mujeres y a los hombres.	Pues no creo que influya mucho, más bien influye lo que ya sabes hacer, lo que has aprendido a lo largo de los años.
------------------------	---	--

METACATEGORIA: FORMACION

CATEGORIAS	FORMACION ACADEMICA	EXPERIENCIA PROFESIONAL PREVIA	EXPERIENCIA EN EL PUESTO ACTUAL
ENTREVISTA I	En esta pregunta también creo que mi titulación influye en varios sentidos, uno es que gracias a ella, tengo los conocimientos necesarios para afrontar las situaciones que se me presentan, de otra manera mi titulación me ha ayudado a entrar en la ONG.	Si ayuda mucho, yo tengo experiencia previa, y eso me ha ayudado a tener estrategias que ahora utilizo con los niños con los que trabajo en la actualidad.	Influye y mucho, cuanto más tiempo llevo desarrollando mi trabajo actual más experiencia gano en este tipo de terreno en especial, tengo muchas más técnicas, habilidades y gano competencias nuevas.
ENTREVISTA II	Pienso que la titulación que tengas influye pero no mucho, porque es la experiencia o la practica en las casas y con los niños, los que verdaderamente te educan o mejor dicho te forman para poder realizar nuestro trabajo.	Yo no puedo hablar sobre este tema ya que yo no tuve una experiencia profesional antes de este trabajo, pero sí creo que me habría ayudado, por supuesto, creo que tendría más conocimientos, herramientas, y que conocería mas técnicas y podría aplicarlas en mi puesto.	Lo mismo de antes, cuanto más tiempo llevas en este trabajo, más experiencia tienes y mejor saber hacer las cosas.
ENTREVISTA III	Pienso que si la titulación está relacionada con la educación o el	Influye en la medida que ya has tenido más experiencia y	A mayor tiempo, mayor experiencia y más capacidad

	<p>trabajo social quizás tengas más recursos a la hora de ejercer tu labor profesional ya que tu título está relacionado con tu trabajo, me refiero a acciones metodológicas, recursos didácticos....pero esto no quiere decir que un licenciado en Lade o en Arte pueda desarrollar mal el trabajo que desempeñamos en Aldeas Infantiles. “ La experiencia es una ciencia”</p>	<p>sabes resolver problemas que con anterioridad te han surgido. La experiencia te ayuda a crecer, a tener más practica y a darte más técnicas de resolución.</p>	<p>para enfrentarte a futuros problemas y su solución.</p>
ENTREVISTA IV	<p>Influye la titulación, ya que según la que tengas puedes tener derecho o no a promocionar de puesto.</p>	<p>Influye mucho.</p>	<p>Influye en mucho</p>
ENTREVISTA V	<p>Mi titulación me dio la oportunidad de poder ingresar como trabajadora en aldeas, poder tener la suerte de seguir en ella, y poder desarrollar una forma de interacción con los menores diferentes basándose en una actividad cultural motivadora y creativa como puede ser el mundo del dibujo y la pintura.</p>	<p>Influye bastante porque te presentas a las situaciones nunca siendo nuevas del todo aunque algunas sean novedosas porque ya has pasado y varias veces por circunstancias similares y eso hace que sepas anticiparte con seguridad a las situaciones.</p>	<p>Influye en el sentido que son horas invertidas no solo como trabajo sino como autoformación pues la propia rutina te da las pautas día a día de como debes hacerlo.</p>
ENTREVISTA VI	<p>En primer lugar necesitaba una titulación para poder entrar a trabajar en la aldea, y en segundo lugar, mis</p>	<p>No puedo hablar sobre este tema porque yo no he tenido experiencia laboral previa en el campo de la</p>	<p>Pues yo creo que influye sobre todo en el tema de la experiencia, cada día que trabajas es un día de</p>

	<p>conocimientos, o los que he adquirido a en mi carrera, me están ayudando a crear actividades que los niños agradecen en gran medida, el acercamiento a los demás por medio de la expresión musical y la expresión corporal a través del baile, son actividades que los niños me demandan en gran medida, y estas hacen que pueda acercarme mas a ellos, e interaccionar para otros campos educativos.</p>	<p>educación, pero creo que siempre es bueno tener experiencia porque esto hace que puedas actuar de la mejor manera y con mucha seguridad en la mayoría de las veces.</p>	<p>experiencia más en tu vida profesional, y otro día te hará falta seguro!</p>
ENTREVISTA VII	<p>Dentro de nuestro trabajo influye la titulación en varios sentidos, primero para entrar, después para poder realizar tu labor como educador, y por ultimo para poder avanzar dentro de la organización, según la titulación que tengas puedes hacer todas estas cosas.</p>	<p>Influye mucho, porque eso son tablas después para las situaciones que se te presentan.</p>	<p>Pues como he dicho arriba, influye porque cuanto más tiempo estas en este trabajo más experiencia tienes.</p>
ENTREVISTA VIII	<p>No mucho, porque creo que es en el mismo trabajo donde realmente aprendes a trabajar y lo que necesitas.</p>	<p>Si creo que influye pero yo no tengo experiencia de antes.</p>	<p>Pues mucho creo que cuanto más tiempo llevas en el trabajo más experiencia tienes en el, creo que es en la práctica, a los largo del tiempo donde aprendes mas.</p>

METACATEGORIA: FORMACION			
CATEGORIA	LA FORMACION QUE BRINDA ALDEAS INFANTILES	FORMACION QUE ALDEAS INFANTILES BRINDA SOBRE METODOLOGIA	FORMACION EN ATENCION A LA DIVERSIDAD
ENTREVISTA I	Es necesaria y sirve para ir reciclando mi formación, aprender cosas nuevas, y darle sentido a lo que ya hago.	Pues mucho, porque es la metodología que después debo utilizar y si no la conozco y no se llevarla a cabo pues no puedo hacer mi trabajo.	Pues creo que son necesarios, pero yo no he desarrollado hasta ahora ese tipo de labor educativa, dentro de aldeas infantiles.
ENTREVISTA II	A mí en particular me encantan los cursos que hacemos aquí, arrojan muchísima luz a lo que después hacemos en las casas, además te sirven para después aplicar técnicas y actividades nuevas que a lo mejor no conocíamos o que habíamos olvidado. También me sirven como cursos de reciclaje, y para cambiar un poco el chip, porque a veces por la rutina de las tareas caes en la monotonía.	Pues creo que mucho, porque creo que todos los cursos hacen que después hagas unas cosas u otras y eso pues hace que cambies o reafirmes la metodología que utilizamos.	Creo que influyen, pero poco, porque en la aldea no entran demasiados niños que tengan necesidades educativas especiales, y los que entran tiene un necesidad muy leve, y con lo que ya se sobre adaptación para niños con necesidades, es suficiente.
ENTREVISTA III	Influye muchísimo. Al menos a mi me ha ayudado bastante, ya que realizan cursos de diferentes contenidos y dirigidos a mejorar nuestra labor educativa. Por ejemplo, yo nunca había trabajado con adolescentes y el asistir a 3 cursos sobre resolución de conflictos,	Mucho, ya que aparte de dar los contenidos, hacemos muchas sesiones prácticas donde verdaderamente aplicamos estrategias metodológicas.	Es importante tener estos conocimientos porque en Aldeas vienen niños con muy diferentes cualidades, características y sobre todo aquellos que presentan

	control de ira, agresividad....me ha ayudado a entenderlos un poco más y a elaborar otras estrategias que...verdaderamente funcionan!!		necesidades educativas especiales, necesitan de una atención especial y recursos especiales. Yo he estudiado Educación Especial y es un mundo maravilloso que te enseña no solo educación si no muchos valores.
ENTREVISTA IV	Influye bastante, pues puede enriquecerte como educador.	Influye mucho	Influyen en gran grado ya que son una herramienta muy útil. Considero que son necesarios para poder atender a los menores según sus necesidades.
ENTREVISTA V	Bastante, es muy buen ayuda para reciclarse como profesionales que somos del sector.	En general bien, siempre habrá algo mejorable, pero lo que si sería bueno es organizar un tiempo y unos recursos que no hagan que el educador este tanto entre papeles y mas con los niños pues se pierde en burocracia y hace que se encuentre mas sobrecargado de trabajo y así teniendo diferentes frentes	Poder así atender de manera más eficaz las diferentes necesidades de diferentes menores que a veces son muy especiales.

		que no debe por qué tenerlos.	
ENTREVISTA VI	Para mí es muy importante porque me ayuda a reciclarme profesionalmente, y a que los conocimientos que son buenos y que funcional se afiancen mas en mis habilidades.	Creo que la formación que nos da aldeas es fundamental, pero creo también que en ocasiones los cursos no diferencian bien lo que es metodología, o principios metodológicos de lo que es teoría, como el origen psicológico de las corrientes o los paradigmas, a veces me hago un lío.	Son necesarios, pero hasta la fecha no he tenido que hacer uso de ellos en la aldea.
ENTREVISTA VII	Influye mucho porque te educan según lo que tú necesitas para trabajar allí	Pues en el mismo sentido que la pregunta anterior, influye, porque te enseñan cual es la metodología que tenemos que seguir.	Creo que es muy importante porque nos encontramos todos los días con niños que son muy diferentes unos de otros y necesitan cosas diferentes.
ENTREVISTA VIII	Mucho, a mi me gusta mucho ir a los cursos y aprender cosas que después hago con los niños.	Lo mismo que la pregunta anterior, todas las metodologías que nos enseñan son necesarias para poder trabajar después con los niños.	Es importante, porque todos los niños de aldeas infantiles son diferentes y a cada uno lo tienes que tratar de una manera.

METACATEGORIA: FORMACION

CATEGORIA	ACTITUD COLABORADORA DEL EDUCADOR	ACTITUD COLABORADORA DEL EDUCANDO	ACTITUD COLABORADORA CON LOS COMPAÑEROS
------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	---

ENTREVISTA I	<p>Mucho, es fundamental, ya que uno de los principios metodológicos de aldeas el modelaje, y si quiero que el me vea como una figura de referencia tengo que proporcionarle valores en los que reflejarse, entre ellos la colaboración y la flexibilidad. Después también es esencial para que ella un acercamiento por parte del menor, que se sienta bien expresándose, y trabajando conmigo y con los demás.</p>	<p>Fundamental también! es necesario que tanto educador como el niño sean flexibles en sus condiciones a la hora de trabajar, no debemos obligar a nadie a hacer una cosa, porque además de esa manera se llega muy rápido al conflicto, debemos trabajar juntos en armonía, y con alegría, para conseguir buenos resultados.</p>	<p>La mía y la de ellos, el compañerismo en aldeas infantiles es fundamental, además de una realidad, todos trabajamos colaborando con todos, todos nos necesitamos en algún momento, así que el compañerismo esta por delante.</p>
ENTREVISTA II	<p>Ufffff!!!! Es imprescindible!!! Pero tienes que ser firme y mantener unos límites, que ellos por supuesto intentarían cruzar y lo harán y tendrás que ponerle una consecuencia lógica a lo que ha hecho, pero dentro de los márgenes de lo que consideramos bueno para ellos, yo creo que todos somos muy muy flexibles, a veces demasiado!!!!</p>	<p>Mas importante aun!!!! Si ellos están por la labor se pueden hacer multitud de actividades y por lo tanto su progreso será muchísimo mayor que un niño que se cierra en banda, o que siempre esta protestando, que quiere hacer solo lo que él quiere, ese normalmente es muy difícil trabajar con él, y avanza muy poco, claro!!</p>	<p>Es muy importante, necesitamos unificar criterios y hacer todos lo mismo, porque si uno da una respuesta a una acción y otro hace otra cosa diferente, los niños lo ven en seguida, y tratan a cada educador de una manera y le piden a uno una cosa y a otro otra. Es muy importante la actitud colaborativa, flexible, empática, y todo lo que se me ocurra con los compañeros, ellos son los que te van a ayudar y en los</p>

			que te vas a apoyar.
ENTREVISTA III	En todo!!!. Si algo he aprendido en estos 4 años en Aldeas, es que llegando a acuerdos con ellos los llevas a donde tú quieras.	En todo, si el menor se niega a colaborar, la negociación o posible solución del problema es muy difícil por no decir nula. Pero como buen profesional, tú debes saber por dónde encauzar ese problema para que al final el joven colabore.	La verdad es que aquí tengo dudas. Puede influir si eres una persona que necesita estar bien con sus compañeros para estar bien en el trabajo (a mí al principio me pasaba) pero ahora pienso que yo trabajo por y para los niños y que no hay nada más bonito que un niño venga y te diga “ te quiero” o “te echo de menos”, con eso ya me siento profesionalmente satisfecha, lo demás o los demás me dan igual, aunque si es ciertos que si la actitud de tus compañeros es positiva , tu trabajo va a ser mucho más llevadero. Respecto a mi actitud con mis compañeros siempre será positiva porque considero que el clima es muy importante para el desempeño del trabajo.
ENTREVISTA IV	Si influye ya que hay que ser estructurado, pero a la vez flexible con los menores para	Si el menor tiene esta actitud influye muchísimo en el desarrollo de su educación.	Influye en gran medida, ya que es imprescindible tener una buena relación profesional

	poder educarlos de manera correcta.		con tus compañeros, para poder realizar el trabajo aunando opiniones y estilos educativos.
ENTREVISTA V	(NO HAY RESPUESTA)	Mucho pues es él quien decide pero si se deja aconsejar y hacer hace que sea más fácil llegar a los objetivos que no son otros que darle una infancia y un futuro al niño.	Muy importante pues así ayuda a poder llegar a los objetivos de manera más fácil y más motivada.
ENTREVISTA VI	Mucho, primero se marcan unos límites que esos no pueden ser pasados por los niños, y dentro de esos límites, ya si hay que ser flexible con los niños, y llegar a acuerdos con ellos.	Mas importante ya que al final es el menor el que tiene que conseguir los objetivos por sí mismo, si no colabora no los conseguirá o le costara mas.	Mucha, mi actitud y la de mis compañeros, tiene que ir en el mismo sentido, así conseguiremos las cosas de manera más fácil, se llega a acuerdos sin problemas.
ENTREVISTA VII	Nosotros somos el modelo a seguir para nuestros niños, así que si queremos que ellos mañana sean colaboradores, o que colaboren con nosotros, pues tenemos que empezar nosotros a serlo.	Nos ayuda mucho para poder trabajar juntos.	Influye mucho, necesitamos estar todos juntos para poder conseguir los objetivos que nos marcamos.
ENTREVISTA VIII	Es necesaria, pero ellos también tienen que saber que no se pueden pasar.	Es muy necesaria, tienen que ser ellos lo que cambien de actitud y quieran trabajar con nosotros.	Es muy importante porque tenemos que ayudarnos todos, siempre nos encontramos situaciones en las que necesitas al ayuda de tus compañeros y no

			puedes quedarte sola.
--	--	--	-----------------------

METACATEGORIA: FORMACION			
CATEGORIA	SATISFACCION LABORAL	ACTITUD COLABORADORA CON LOS AGENTES ORIENTADORES DE ALDEAS INFANTILES	INFLUENCIA DE LAS APORTACIONES DE LOS AGENTES ORIENTADORES DE ALDEAS INFANTILES
ENTREVISTA I	Muchísimo, si estas satisfecho con tu trabajo, trabajas mejor.	Es necesaria e imprescindible!! Pero con ellos y con todos, la actitud colaborativa entre todos los miembros de aldeas infantiles, es fundamental.	Están bien en ocasiones, pero en otras, creo que no coinciden con la realidad, y entonces esas aportaciones no nos sirven.
ENTREVISTA II	Es muy importante, si estas contento con tu trabajo, por lo que haces y por lo que te aporta, eso se refleja de nuevo en tu trabajo, en los éxitos y en las derrotas, si siempre tienes cosas buenas, y de vez en cuando te encuentras una mala, pues la superas fácil, pero si siempre tienes obstáculos, no descansas, te quemas y eso puede hacer que incluso que te vayas de allí, como le ha pasado a algunas personas.	Es muy muy importante, pero tanto con ellos como con todo el mundo, es muy importante saber escuchar, y recibir la información valiosa de los demás, reflexionar, porque todos trabajamos con el mismo objetivo, para los niños.	Si si, a veces ayuda bastante, porque desde fuera o de forma arbitraria, las cosas se ven de otra manera, y nos aconsejan sobre posibles soluciones, nos orientan, en general creo que su ayuda en algunos casos es importante.
ENTREVISTA	En todo, además	Pues en todo, tu	Pues la verdad es

III	considero que es necesario. Si no estás satisfecha con tu trabajo, se nota las desganas con el que desarrollas el mismo y su rendimiento es mucho menor.	actitud es muy importante para ser crítica. Tienes que escuchar, y saber escuchar para luego reflexionar, ser crítica y mejorar.	que influyen porque ellos te hacen ver la problemática desde otro punto de vista y te ayudan a reflexionar sobre tu labor educativa.
ENTREVISTA IV	Influye en gran medida, ya que cuanto mayor es tu motivación, más empeño se le pone al trabajo realizado con los menores.	En mucho	No influye mucho, ya que considero que no se orienta en mayor grado.
ENTREVISTA V	Mucho pues ahí está el rendimiento que tendrás según tu nivel de motivación.	Es esencial para el buen desarrollo de no solo mi trabajo sino el trabajo de toda, aldeas infantiles, repercute en todos mis compañeros.	son buenas todas las ayudas y demás siempre son buenas y bien recibidas siempre que luego el peso de todos sea bien repartido y que partan de una realidad que deben vivirla como la vivimos los educadores y ver lo que pasa con sus propios ojos quizá así, en vez de ser contado, que se viva mas.
ENTREVISTA VI	Pues según tengas más o menos satisfacción en tu trabajo, te costara más o menos hacer las cosas dentro de él, y querrás hacer más cosas todavía, a veces incluso fuera de tus horas de trabajo.	Es fundamental, porque en realidad no tenemos que comunicar por el bien común que perseguimos todos, y es el bienestar de los niños. Dejar temas personales a parte o cualquier otra cosa que pueda repercutir en tomar una decisión	Todas las ayudas son buenas y bien recibidas, claro que sí, pero a veces creo que no saben bien lo que pasa, y que necesitarían estar en contacto directo con los niños, o con el problema para poder hacer una mejor valoración.

		negativa.	
ENTREVISTA VII	Mucho, cuanto más feliz estás en tu trabajo mejor lo haces.	Mucho, pero no deberían escucharnos mejor o vivir lo que pasa porque no es solo la actitud, sino conocer bien el caso.	Pues creo que las aportaciones en la mayoría de los casos no corresponden con la realidad, así que creo que no son importantes.
ENTREVISTA VIII	Mucho, es muy importante está a gusto en el trabajo, para poder trabajar, ir con ganas, tener ganas de hacer cosas...etc.	Siempre tienes que colaborar con todos los que trabajan el aldeas, pero no influye mucho, porque normalmente no son juntamos demasiado.	No influyen mucho, porque son orientaciones que te vienen bien, pero todo el trabajo lo hacemos nosotros.

METACATEGORIA: METODOLOGIA

CATEGORIAS	METODOLOGIA DE ALDEAS INFANTILES	CONOCIMIENTO SOBRE ACCION TUTORIAL	INFLUENCIA DE LA ACCION TUTORIAL EN LA LABOR PROFESIONAL
ENTREVISTA I	Pues que son tres, la acción tutorial, la educación cotidiana, y el modelaje.	Pues que es uno de los principios metodológicos que aldeas infantiles utiliza e inculca en sus trabajadores, y que se basa en que tiene que realizarse una acción educativa en contacto directo entre educador y el menor.	Pues muchísimo, porque es lo que tenemos que tener en cuenta a la hora de preparar toda a la acción educativa, si utilizamos este tipo de metodología, necesitamos hacer actividades en las que el educador y el menor trabajen juntos.
ENTREVISTA II	Pues creo que lo que se pretende es realizar una acción educativa que promueva el desarrollo de varias competencias, y	Pues creo que es lo que he dicho antes, la acción educativa que realiza un niño con un tutor.	Pues creo que en nuestro caso es no solo fundamental, sino que es lo que hacemos, y creo de verdad que es

	<p>áreas, como puedes ser el instrumental, social, cognitivo, emocional, y el físico y la salud. Pero todo esto lo hacemos con una serie de técnicas o actividades que el educador realiza junto con los niños. Poco a poco el educador tiene que ayudar lo menos posible y tienen que ser los niños, solos, los que tienen que realizar todas sus actividades. Pero para eso se necesita muchísimo tiempo.</p>		<p>lo que nuestros niños necesitan.</p>
ENTREVISTA III	<p>Supongo que será una acción dedicada a desarrollar en el niño una educación integral y social. De esta manera conseguir su autonomía y desarrollar al máximo sus capacidades y habilidades para que el día de mañana pueda conseguir una vida funcional.</p>	<p>Pues imagino que será un seguimiento del menor en todos los aspectos de su vida desde que ingresa en aldeas hasta que egresa.</p>	<p>Es muy importante realizar una acción tutorial sobre el menor para saber su evolución y poder ayudarlo en aquellos aspectos que más lo necesite y de esta manera ejercer nosotros como profesionales.</p>
ENTREVISTA IV	<p>En los cuatro pilares de aldeas infantiles: la madre SOS, Los hermanos, El hogar y La aldea.</p>	<p>Es necesaria para planificar las actuaciones a llevar a cabo con los menores.</p>	<p>Influye bastante</p>
ENTREVISTA V	<p>Básicamente en construir para el</p>	<p>Acompañamiento y seguimiento de</p>	<p>Bastante por el seguimiento</p>

	futuro, valores, como igualdad, medio ambiente, respeto, familia...en principio nada	menor en su etapa escolar y allá donde llegue estando con aldeas infantiles, a lo largo de su vida.	exhaustivo del menor en su trayectoria escolar, tanto desde casa con las tareas como al comunicación con los profesores, trabajo en equipo...
ENTREVISTA VI	Pues la verdad es que no se mucho, pero creo que educamos siguiendo los principios metodológicos de educar en el hogar, con un grupo de hermanos, y tres educadores, como si fuera un tipo de familia.	Lo que sé es que se hace una acción tutorial, siguiendo los adelantos en todos los campos educativos que nos hemos marcado previamente.	Mucho, porque hacemos un seguimiento de todos los campos educativos, de los adelantos y los puntos débiles del menor, los objetivos conseguidos y los que se deben conseguir.
ENTREVISTA VII	Pues yo creo que se basa en las madres responsables, la no separación entre hermanos, la casa donde tienen que vivir y que tiene que ser un hogar, y el ambiente social donde se tiene que desarrollar que es la aldea, aunque ahora se está empezando a ampliar al barrio la ciudad...etc..	Sé que es necesaria para poder hacer todas las actividades.	Pues mucho porque es lo que tienes que tener en cuenta para poder hacer todas las actividades.
ENTREVISTA VIII	No sé mucho sobre este tema.	Pues que es un seguimiento que se hace de los aspectos educativos de los niños.	Pues creo que influye, para poder evaluar los adelantos que los niños van haciendo.

METACATEGORIA: METODOLOGIA				
CATEGORIA	OBJETIVOS MARCADOS POR ALDEAS INFANTILES	OBJETIVO DE AUTONOMIA MARCADO POR ALDEAS INFANTILES	INFLUENCIA EN EL MENOR DEL OBJETIVO DE AUTONOMIA	PERFIL DE MENORES CONOCEDORES DEL OBJETIVO DE AUTONOMIA
ENTREVISTA I	Muchísimo, ese es el camino a seguir y la meta que se quiere alcanzar, ósea que todo lo que hacemos va dirigido a conseguir esos objetivos	Como he dicho antes influye muchísimo, vamos lo máximo, porque todo lo que hacemos va dirigido a conseguir ese objetivo.	Pues mucho, ya sea porque ellos lo tengan como meta o porque a través de nuestra influencia, ese es el objetivo que queremos que ellos alcancen, y por tanto les afecta a ellos.	Yo creo que casi todos, pero los que lo tienen súper claro son los mayores, desde los 14 años para arriba aproximadamente.
ENTREVISTA II	Creo que es fundamental, que todos sepamos los objetivos que aldeas infantiles tiene, porque así vamos todos en el mismo sentido, además cuanto más claro lo tengamos todo es más fácil hacer las cosas, para planificar, organizar..et	Influye por completo en todo el trabajo que se hace, toda la planificación, todas las tareas, organización, técnicas, actividades...etc, tienen como objetivo, el que los niños en un futuro tienen que ser autónomos y hacerlo todo ellos solos, por lo que todo lo que hacemos tiene ese matiz impreso.	Pues lo mismo que he dicho antes, era general para todos, pues en particular para mis niños, lo mismo, yo todas y mis compañeros, realizamos toda la planificación teniendo como meta este objetivo.	Conocedores conocidos, pocos...la verdad, yo creo que los mayores, a partir de 11 o 12 años más o menos, los más mayores, lo saben muy bien, porque en la residencia ya tienen que ser completamente autónomos para todo, pero los pequeños pues no lo saben todavía, entre otras cosas porque en muchos casos todavía

	<p>c, después pienso que no solo tienes que conocerlos sino también interiorizarlos, porque si no puedes perderte o no sentir lo que haces, y eso poco a poco puede hacer que te quemes y eso si influye muchísimo en tu trabajo.</p>			<p>necesitan mucha ayuda de los educadores, pero todos intentamos que lo sepan aunque sea porque lo escucha ce vez en cuando, aunque si les preguntas seguramente no te lo sabrán decir.</p>
<p>ENTREVISTA III</p>	<p>Pienso que es importante ejercer tu labor docente teniendo en cuenta los objetivos de tu empresa, porque si trabajas en ella, te tienes que sentir como miembro de la misma.</p>	<p>Es fundamental conceder autonomía y fomentarla en los niños que acuden a nuestro Hogar, y ante todo tú tienes que tener constancia de la misma para poder transmitírsela. No es que influya, es que debe de ser uno de tus objetivos de trabajo diario.</p>	<p>Como he dicho anteriormente, para mí es un objetivo prioritario el trabajar con los niños la autonomía y para ello tu deber transmitirle esa autonomía. Tú debes ser modelo positivo para ellos.</p>	<p>Yo creo que todos los jóvenes que pasan por Aldeas lo conocen, o al menos lo desarrollan consciente o inconscientemente.</p>
<p>ENTREVISTA IV</p>	<p>Influyen ya que te marcan el camino por el que tienes que guiarte.</p>	<p>Influye bastante ya que ayudas a los menores a que el día de mañana sean</p>	<p>Les ayuda a realizarse como personas, para que cuando</p>	<p>Todos los menores de aldeas, son conscientes de este objetivo.</p>

		autónomos.	abandonen la aldea puedan valer por sí mismos.	
ENTREVISTA V	Somos un barco cuanto más seamos uno y vayamos en un solo ritmo más eficacia en todos los objetivos serán más eficaz, y la idea de saber a dónde ir dirigida mi acción profesional.	(NO HAY RESPUESTA)	Mucho mas ellos que no siempre tienen una familia que luego les apoye en todo, deben luchar por sí mismos.	Casi todos.
ENTREVISTA VI	Necesitamos saber todos hacia dónde vamos, cuales son los objetivos que perseguimos todos, así seremos más eficaces para conseguir esos objetivos.	Influye muchísimo, porque es un objetivo general y todas actividades que desarrollamos y preparamos, tienen como meta conseguir este objetivo.	Mucho, porque es un objetivo para todos los niños de todas las familias, pero en particular en nuestros niños tiene que ser más porque aunque nosotros tenemos varios dispositivos que acompañan a nuestros niños y les ayudan siempre que lo necesitan, como una familia	Nosotros se lo dejamos claro a todos nuestros niños.

			normal, pero consideramos que tienen que ser miembros activos de la sociedad y no dependientes.	
ENTREVISTA VII	Pues son necesarios para saber a donde tenemos que llegar.	Pues creo que ayuda mucho tanto como para tenerlo como meta, como cuando se está consiguiendo, porque es en ese momento cuando ves los frutos de todo el trabajo que hemos estado haciendo durante muchísimo tiempo, es muy gratificante.	Creo que es importante que los niños sepan que queremos conseguir para ellos, todos los objetivos son nuestros regalos para ellos.	Si todos los saben.
ENTREVISTA VIII	Pues mucho, porque creo que es lo que hay que conseguir, lo que nos mandan.	Creo que influye, pero creo que hay objetivos más importantes que hay que conseguir antes, como el respeto a los demás, y otros tantos.	No creo que mucho, creo que no lo conocen.	Pues creo que son los que están en la residencia, los más grandes.

METACATEGORIA: METODOLOGIA

CATEGORIA	ORGANIZACION Y PLANIFICACION DE LA ACCION TUTORIAL
ENTREVISTA I	Muy necesaria, una buena planificación, facilita el trabajo en gran medida, además de esta manera siempre sabes que tienes o que puedes hacer, si lo dejas a la improvisación, muchas veces se pierden detalles o factores fundamentales.

ENTREVISTA II	Es muy importante, porque sino muchas veces no sabes que hacer y dejar las cosas a la imaginación o a lo que te salga en el momento, puede ser que no hagas lo mejor en ese momento, si planificas de ante mano, entre todos salen las mejores ideas para después hacerlas.
ENTREVISTA III	A veces es necesaria la improvisación, pero siempre he pensado que un trabajo bien organizado, es un trabajo bien realizado.
ENTREVISTA IV	En que se planifica mejor para desempeñar mi labor como educadora.
ENTREVISTA V	Esencial para poder ser organizado y llevar un ritmo y unos tiempos que den lugar poder tener un tiempo para cada menor y su caso particular.
ENTREVISTA VI	Es lo primero que se debe hacer, hacer una planificación, que te permita desarrollar todos los campos educativos y de todos los niños, si no planificas y lo dejas al día a día, al final no cumples con todas las necesidades de los niños.
ENTREVISTA VII	Pues planificar es muy importante, para poder tener un orden seguirlo y que no se nos olvide nada por el camino.
ENTREVISTA VIII	Es importante, pero más importante es saber improvisar en cada momento, porque todos los días te ocurren cosas que no puedes tener controladas de ante mano.

Tras el análisis de los datos proporcionados por las entrevistas, vamos a exponer una serie de conclusiones de carácter general en relación con los ámbitos que nos marcamos en las metacategorías y que después descomponemos en categorías, las metacategorías engloban las diferentes categorías que se van a analizar en las entrevistas, y han sido orientadas a estudiar los datos personales de los sujetos, así como las influencias a las que se ven sometidos y la acción profesional que desempeñan en sus respectivos dispositivos.

Cuando estudiamos los datos personales de los sujetos, descubrimos que se encuentran en diferentes franjas de edad cronológica, son diferentes sus funciones dentro de los dispositivos, y son diferentes los años que llevan ejerciendo su función profesional dentro de la organización, a este respecto, no encontramos diferencias grandes entre unos y otros, los que tienen mucha experiencia laboral, y los que acaban de entrar en la organización y es su primer trabajo dentro de la docencia. Esta gama de sujetos, nos aporta mucha riqueza e información en las respuestas de las entrevistas. La disponibilidad y la colaboración de los sujetos, en todos los casos ha sido digna de destacar, ya que todos se han mostrado muy interesados en estos aspectos, por aportar lo que ellos puedan. Entendemos por tanto que nos han aportado información

muy significativa, esta información será desarrollada cuando estudiemos cada una de las categorías.

Para una mejor visualización del análisis de las metacategorías, a continuación exponemos cada una de ellas y las categorías que después estudiaremos y desarrollaremos, para extraer de ellas las conclusiones más importantes y posteriormente contrastarlas con los datos e información que hemos obtenido de las demás fuentes.

- **METACATEGORÍA:** VALORACIÓN Y OPINIÓN SOBRE LOS DATOS PERSONALES PARA LA ACCIÓN LABORAL
 - SEXO
 - EDAD

- **METACATEGORÍA:** DATOS DE OPINIÓN Y VALORACIÓN SOBRE FORMACIÓN, ACTITUD, ACCIÓN E INFLUENCIAS PROFESIONALES PARA LA REALIZACIÓN DE LA LABOR ACTUAL.
 - FORMACIÓN ACADÉMICA
 - EXPERIENCIA PROFESIONAL PREVIA
 - EXPERIENCIA EN EL PUESTO ACTUAL
 - LA FORMACIÓN QUE BRINDA ALDEAS INFANTILES
 - FORMACIÓN QUE ALDEAS INFANTILES BRINDA SOBRE METODOLOGÍA
 - FORMACIÓN EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
 - ACTITUD COLABORADORA CON LOS COMPAÑEROS
 - ACTITUD COLABORADORA DEL EDUCANDO
 - ACTITUD COLABORADORA DEL EDUCADOR
 - ACTITUD COLABORADORA CON LOS AGENTES ORIENTADORES DE ALDEAS INFANTILES
 - INFLUENCIA DE LAS APORTACIONES DE LOS AGENTES ORIENTADORES DE ALDEAS INFANTILES
 - SATISFACCIÓN LABORAL

- **METACATEGORÍA:** DATOS DE OPINIÓN Y VALORACIÓN DE METODOLOGÍA
 - METODOLOGÍA DE ALDEAS INFANTILES
 - CONOCIMIENTO SOBRE ACCIÓN TUTORIAL
 - INFLUENCIA DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA LABOR PROFESIONAL
 - OBJETIVOS MARCADOS POR ALDEAS INFANTILES
 - OBJETIVO DE AUTONOMÍA MARCADO POR ALDEAS INFANTILES
 - INFLUENCIA EN EL MENOR DEL OBJETIVO DE AUTONOMÍA
 - PERFIL DE MENORES CONOCEDORES DEL OBJETIVO DE AUTONOMÍA
 - ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

VALORACION Y OPINION SOBRE LOS DATOS PERSONALES PARA LA ACCION LABORAL

A continuación, pasamos a analizar las respuestas de cada categoría, siendo la primera de ellas la que hace referencia a la influencia del sexo, para ejercer la labor profesional. En tal caso en general, la influencia que los entrevistados creen que tiene su condición sexual para llevar a cabo su labor profesional es significativa, en 6 de las 8 entrevistas así lo creen. Dentro de Aldeas Infantiles SOS, existen varias figuras profesionales, son las educadoras responsables, los educadores de apoyo, los miembros del equipo técnico, y a partir de ellos la jerarquía, ya aparecen los directores, tanto de centro como regionales...etc. Cuando mencionamos a las educadoras responsables siempre lo hacemos en femenino, pues por tradición dentro de la organización, este papel lo ejercía las conocidas "madres SOS", es decir que este papel aunque ha cambiado de nombre siempre lo hacía y lo sigue desarrollando una mujer, por supuesto este papel profesional, llevan de la mano distintas funciones y responsabilidades, en muchos casos es la figura de autoridad ante los niños, a los cuales sabemos que no les gusta muchas veces seguir las normas establecidas, y son las madres las que tienen que hacer que se cumplan estas normas, ese hecho degenera en conflictos con los menores. Además añadimos que las educadoras responsables pasan 24 horas ejerciendo su labor profesional, 5 días a la semana. Dentro de los educadores de apoyo y del equipo técnico, este hecho no existe, éste papel profesional lo llevan a cabo tanto mujeres como hombres. Teniendo en cuenta eso, es natural pensar que las educadoras responsables piensen que su condición sexual, influyen en su labor profesional.

"Creo que si influye, sobre todo la visión que tienen los niños de mí, supongo que por como la figura masculina ha influido en sus vidas, con su familia, para mí en particular hace que mi labor sea mucho más fácil."(Entrevista 1)

"Creo que influye mucho."(Entrevista 4)

"Creo que influye en varias orientaciones; la empresa valora el trabajo de la mujer como rol de cuidadora y de ser potencialmente madre pues está en su naturaleza, en principio. También añade una dificultad pues con los colectivos con los que trabajamos, la mujer es desvalorada en general en sus entornos." (Entrevista 5)

"Yo creo que si influye, y lo hace de varias maneras, primero creo que la aldea necesita de nosotras las mujeres, porque su personaje principal o de referencia son las educadoras responsables, que siempre son mujeres, que yo sepa hasta ahora no ha habido ningún hombre en este papel." (Entrevista 6)

"Creo que influye mucho, que no tenemos las mismas condiciones, y que uno no mande más que otro." (Entrevista 7)

"Creo que si influye, no hacemos el mismo trabajo ni nos tratan igual a mujeres y a los hombres." (Entrevista 8)

El siguiente punto categórico es la edad, analizamos como la edad influye en la labor profesional de los entrevistados, según la opinión de ellos mismos, las conclusiones que se extraen tras sus respuestas son que de manera general la edad y aspectos asociados a esta, como la experiencia que tengas, la salud, la vitalidad y energía, influyen en su labor profesional.

“Pienso que influye bastante, de varias maneras, primero la visión que tienen los niños de mí, creo que soy un poco su modelo a seguir, se ven reflejados en mí y quieren ser como yo en un futuro cercano.” (Entrevista 1)

“Creo que la edad pero sobre todo la salud que se tenga a ciertas edades es la que influye en este trabajo, necesitas estar al cien por cien de energía y a veces no se está, pero también pienso que la edad es un grado, cuando hablamos de experiencia, así que lo que uno te quita otro te ayuda..” (Entrevista 2)

“En este aspecto creo que la edad puede influir y sobre todo la salud, dependiendo el grupo de niños con el que trabaje. Por ejemplo; una persona de 40 años y con problemas de salud en la espalda puede tener dificultades a la hora de cambiar pañales, duchar a bebés, vestirlos....El trabajar con bebés implica mucho movimiento de espalda. Pero sin embargo si trabaja con un grupo de niños de más edad, no creo que influya en nada.” (Entrevista 3)

“Creo que es una edad adecuada, y la experiencia lo es más, mi edad influye pues estas más dinámica para poder estar a la altura de las diferentes actividades que se realizan con los menores así como el poder entender mejor sus inquietudes y poder acceder a sus formas de pensar añadido a una experiencia que sea cada vez más creciente, da mucho dinamismo.” (Entrevista 5)

“Creo que mi edad es la adecuada (26 años), entre otras cosas por la vitalidad y energía que se necesita para poder realizar una serie de actividades con los niños, también creo que los niños tienen más afinidad o se relacionan mejor con los educadores más jóvenes que los más mayores, supongo que será porque se ven más reflejados en su futuro, en un educador más joven y no tanto en otro más mayor, se encuentra más alejado de lo que son sus expectativas de futuro.” (Entrevista 6)

“Creo que no es tanto la edad lo que influye, sino la experiencia.” (Entrevista 7)

“Pues no creo que influya mucho, más bien influye lo que ya sabes hacer, lo que has aprendido a lo largo de los años.” (Entrevista 8)

DATOS DE OPINION Y VALORACION SOBRE FORMACION, ACTITUD, ACCION E INLUENCIAS PROFESIONALES PARA LA REALIZACION DE LA LABOR ACTUAL.

Según la opinión general de los entrevistados, la formación recibida o la titulación que tengas, influye para la realización del trabajo, en muchos casos, se considera esta afirmación pero con matices, el periodo de formación durante

la carrera universitaria, te aporta los conocimientos necesarios para afrontar las situaciones que se presentan, en otros casos piensan que la titulación influye pero solo para entrar en la propia organización, ósea que es un trámite burocrático pero no te aporta los conocimientos que necesitas, este grupo de entrevistados piensa que es la propia experiencia la que te da los conocimientos. Por último se menciona que la titulación influye, porque te permite promocionar o no dentro de la organización.

“En esta pregunta también creo que mi titulación influye en varios sentidos, uno es que gracias a ella, tengo los conocimientos necesarios para afrontar las situaciones que se me presentan, de otra manera mi titulación me ha ayudado a entrar en la ONG.” (Entrevista 1)

“Pienso que la titulación que tengas influye pero no mucho, porque es la experiencia o la practica en las casas y con los niños, los que verdaderamente te educan o mejor dicho te forman para poder realizar nuestro trabajo.” (Entrevista 2)

“Pienso que si la titulación está relacionada con la educación o el trabajo social quizás tengas más recursos a la hora de ejercer tu labor profesional ya que tu título está relacionado con tu trabajo, me refiero a acciones metodológicas, recursos didácticos...pero esto no quiere decir que un licenciado en Lade o en Arte pueda desarrollar mal el trabajo que desempeñamos en Aldeas Infantiles. “La experiencia es una ciencia” ” (Entrevista 3)

“Influye la titulación, ya que según la que tengas puedes tener derecho o no a promocionar de puesto.” (Entrevista 4)

“Mi titulación me dio la oportunidad de poder ingresar como trabajadora en aldeas, poder tener la suerte de seguir en ella, y poder desarrollar una forma de interacción con los menores diferentes basándose en una actividad cultural motivadora y creativa como puede ser el mundo del dibujo y la pintura.” (Entrevista 5)

“En primer lugar necesitaba una titulación para poder entrar a trabajar en la aldea, y en segundo lugar, mis conocimientos, o los que he adquirido a en mi carrera, me están ayudando a crear actividades que los niños agradecen en gran medida, el acercamiento a los demás por medio de la expresión musical y la expresión corporal a través del baile, son actividades que los niños me demandan en gran medida, y estas hacen que pueda acercarme más a ellos, e interaccionar para otros campos educativos. ” (Entrevista 6)

“Dentro de nuestro trabajo influye la titulación en varios sentidos, primero para entrar, después para poder realizar tu labor como educador, y por ultimo para poder avanzar dentro de la organización, según la titulación que tengas puedes hacer todas estas cosas.” (Entrevista 7)

Conocemos la expresión popular la experiencia es un grado, y para los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, que hemos entrevistado, parece ser que esta afirmación es una realidad que apoyan. Cuando analizamos la experiencia

profesional, tanto previa como la adquirida en el propio puesto de trabajo, contemplamos que todos coinciden en que la experiencia influye, a la hora de afrontar la labor profesional. Para algunos les han dado los conocimientos que no habían adquirido durante el periodo de preparación en la carrera universitaria, y que consideran que le son necesarios en el actual puesto de trabajo. Hay sujetos que hablan de la ganancia de habilidades, técnicas y competencias nuevas, que se añaden a lo que ya se conocía previamente. La solución de problemas, es otro aspecto que los entrevistados destacan, consideran que los problemas se repiten en su puesto de trabajo, y que la experiencia hace verlos venir con anticipación, y darles soluciones, las que ya se han aplicado y se han visto que funcionan. Existe un grupo de trabajadores entrevistados, que admiten no tener experiencia previa en el mundo docente, ni en el trabajo actual, puesto que llevan poco tiempo desarrollándolo, pero este grupo, coincide con los demás compañeros y creen que es importante la experiencia que tengas acumulada.

“Si ayuda mucho, yo tengo experiencia previa, y eso me ha ayudado a tener estrategias que ahora utilizo con los niños con los que trabajo en la actualidad.” (Entrevista 1)

“Influye y mucho, cuanto más tiempo llevo desarrollando mi trabajo actual más experiencia gano en este tipo de terreno en especial, tengo muchas más técnicas, habilidades y gano competencias nuevas.” (Entrevista 1)

“Yo no puedo hablar sobre este tema ya que yo no tuve una experiencia profesional antes de este trabajo, pero sí creo que me habría ayudado, por supuesto, creo que tendría más conocimientos, herramientas, y que conocería mas técnicas y podría aplicarlas en mi puesto.” (Entrevista 2)

“Lo mismo de antes, cuanto más tiempo llevas en este trabajo, más experiencia tienes y mejor saber hacer las cosas.” (Entrevista 2)

“Influye en la medida que ya has tenido más experiencia y sabes resolver problemas que con anterioridad te han surgido. La experiencia te ayuda a crecer, a tener más practica y a darte más técnicas de resolución. ” (Entrevista 3)

“A mayor tiempo, mayor experiencia y más capacidad para enfrentarte a futuros problemas y su solución.” (Entrevista 3)

“Influye mucho.” (Entrevista 4)

“Influye bastante porque te presentas a las situaciones nunca siendo nuevas del todo aunque algunas sean novedosas porque ya has pasado y varias veces por circunstancias similares y eso hace que sepas anticiparte con seguridad a las situaciones.” (Entrevista 5)

“Influye en el sentido que son horas invertidas no solo como trabajo sino como autoformación pues la propia rutina te da las pautas día a día de como debes hacerlo.” (Entrevista 5)

“No puedo hablar sobre este tema porque yo no he tenido experiencia laboral previa en el campo de la educación, pero creo que siempre es bueno tener experiencia porque esto hace que puedas actuar de la mejor manera y con mucha seguridad en la mayoría de las veces.” (Entrevista 6)

“Pues yo creo que influye sobre todo en el tema de la experiencia, cada día que trabajas es un día de experiencia más en tu vida profesional, y otro día te hará falta seguro!” (Entrevista 6)

“Influye mucho, porque eso son tablas después para las situaciones que se te presentan.” (Entrevista 7)

“Pues como he dicho arriba, influye porque cuanto más tiempo estas en este trabajo más experiencia tienes.” (Entrevista 7)

“Si creo que influye pero yo no tengo experiencia de antes.” (Entrevista 8)

“Pues mucho creo que cuanto más tiempo llevas en el trabajo más experiencia tienes en el, creo que es en la práctica, a los largo del tiempo donde aprendes mas.” (Entrevista 8)

El conocimiento, en general, y más en particular sobre metodología y atención a la diversidad, que brinda la propia organización o que se ha adquirido a lo largo del periodo de formación, previo a la entrada a Aldeas Infantiles, es importante para los trabajadores entrevistados, consideran que los cursos que les brinda la organización, en algunos casos, les sirven como cursos de reciclaje, los cuales son muy valorados por las respuestas dadas. Estos cursos, les aportan otros conocimientos, que él son útiles para ejercer su labor, y en otros casos, son interesantes, y les sirven para el futuro, ya que aunque en ese momento no esté trabajando directamente con un grupo de edad en concreto, los menores con los que trabajan cada año que pasa, van pasando de un estado a otro, y tarde o temprano les tocara a todos los educadores, pasar junto con los niños, por esos estadios, los cursos son para educadores, pero dirigidos a trabajar, con niños más pequeños, otros para medianos, y para trabajar con adolescentes y jóvenes.

En otro sentido, parece ser que para un numero de entrevistados, el realizar los cursos, les ayuda a dar sentido a lo que hacen en su práctica profesional, ellos desarrollan una serie de actividades, y parecen indicar que no saben ni porque lo hacen, y tras estos cursos, ya si saben el porqué, que objetivos se persiguen, de donde vienen, que explicación tiene utilizar esa línea y no otra...etc.

En general, los entrevistados no hacen distinción entre la formación en otro sentido y la formación sobre metodología, en algunos casos, destacan que se hacen un “lio” porque no ven la diferencia entre paradigmas, principios metodológicos, metodología...etc. Otros destacan que influye, porque necesitan conocerla para aplicarla, ya que es la metodología que Aldeas Infantiles SOS, desea que se utilice.

En material de atención la diversidad, nos hemos percatado de que algunos entrevistados, le dan un sentido de diferenciación pero refiriéndose a las diferencias que presentamos todos los sujetos, nuestras peculiaridades y especialidades que nos hacen únicos y diferentes. Por lo que creen que es necesario ya que evidentemente, todos los seres humanos somos diferentes.

En el sentido más académico de significado de atención a la diversidad, los trabajadores entrevistados creen que es necesario, le otorgan gran importancia, pero aclaran que ellos dentro de la organización Aldeas Infantiles SOS, no han llevado a la práctica esos conocimientos.

“Es necesaria y sirve para ir reciclando mi formación, aprender cosas nuevas, y darle sentido a lo que ya hago.” (Entrevista 1)

“Pues mucho, porque es la metodología que después debo utilizar y si no la conozco y no se llevarla a cabo pues no puedo hacer mi trabajo.” (Entrevista 1)

“Pues creo que son necesarios, pero yo no he desarrollado hasta ahora ese tipo de labor educativa, dentro de aldeas infantiles.” (Entrevista 1)

“A mí en particular me encantan los cursos que hacemos aquí, arrojan muchísima luz a lo que después hacemos en las casas, además te sirven para después aplicar técnicas y actividades nuevas que a lo mejor no conocíamos o que habíamos olvidado. También me sirven como cursos de reciclaje, y para cambiar un poco el chip, porque a veces por la rutina de las tareas caes en la monotonía.” (Entrevista 2)

“Pues creo que mucho, porque creo que todos los cursos hacen que después hagas unas cosas u otras y eso pues hace que cambies o reafirmes la metodología que utilizamos.” (Entrevista 2)

“Creo que influyen, pero poco, porque en la aldea no entran demasiados niños que tengan necesidades educativas especiales, y los que entran tiene un necesidad muy leve, y con lo que ya se sobre adaptación para niños con necesidades, es suficiente.” (Entrevista2)

“Influye muchísimo. Al menos a mí me ha ayudado bastante, ya que realizan cursos de diferentes contenidos y dirigidos a mejorar nuestra labor educativa. Por ejemplo, yo nunca había trabajado con adolescentes y el asistir a 3 cursos sobre resolución de conflictos, control de ira, agresividad...me ha ayudado a entenderlos un poco más y a elaborar otras estrategias que...verdaderamente funcionan!!” (Entrevista 3)

“Mucho, ya que aparte de dar los contenidos, hacemos muchas sesiones practicas donde verdaderamente aplicamos estrategias metodológicas.” (Entrevista 3)

“Es importante tener estos conocimientos porque en Aldeas vienen niños con muy diferentes cualidades, características y sobre todo aquellos que presentan

necesidades educativas especiales, necesitan de una atención especial y recursos especiales. Yo he estudiado Educación Especial y es un mundo maravilloso que te enseña no solo educación si no muchos valores.” (Entrevista 3)

“Influye bastante, pues puede enriquecerte como educador.” (Entrevista 4)

“Influye mucho” (Entrevista 4)

“Influyen en gran grado ya que son una herramienta muy útil. Considero que son necesarios para poder atender a los menores según sus necesidades. ” (Entrevista 4)

“Bastante, es muy buen ayuda para reciclarse como profesionales que somos del sector.” (Entrevista 5)

“En general bien, siempre habrá algo mejorable, pero lo que si sería bueno es organizar un tiempo y unos recursos que no hagan que el educador este tanto entre papeles y mas con los niños pues se pierde en burocracia y hace que se encuentre mas sobrecargado de trabajo y así teniendo diferentes frentes que no debe por qué tenerlos.” (Entrevista 5)

“Poder así atender de manera más eficaz las diferentes necesidades de diferentes menores que a veces son muy especiales.” (Entrevista 5)

“Para mí es muy importante porque me ayuda a reciclarme profesionalmente, y a que los conocimientos que son buenos y que funcional se afiancen mas en mis habilidades.” (Entrevista 6)

“Creo que la formación que nos da aldeas es fundamental, pero creo también que en ocasiones los cursos no diferencian bien lo que es metodología, o principios metodológicos de lo que es teoría, como el origen psicológico de las corrientes o los paradigmas, a veces me hago un lío.” (Entrevista 6)

“Son necesarios, pero hasta la fecha no he tenido que hacer uso de ellos en la aldea.” (Entrevista 6)

“Influye mucho porque te educan según lo que tú necesitas para trabajar allí.” (Entrevista 7)

“Pues en el mismo sentido que la pregunta anterior, influye, porque te enseñan cual es la metodología que tenemos que seguir.” (Entrevista 7)

“Creo que es muy importante porque nos encontramos todos los días con niños que son muy diferentes unos de otros y necesitan cosas diferentes.” (Entrevista 7)

“Mucho, a mi me gusta mucho ir a los cursos y aprender cosas que después hago con los niños.” (Entrevista 8)

“Lo mismo que la pregunta anterior, todas las metodologías que nos enseñan son necesarias para poder trabajar después con los niños.” (Entrevista 8)

“Es importante, porque todos los niños de aldeas infantiles son diferentes y a cada uno lo tienes que tratar de una manera.” (Entrevista 8)

A continuación analizamos la influencia que creen los entrevistados que tiene para su labor, la actitud flexible y comunicativa, entre educador y educando, y con los compañeros y orientadores de Aldeas Infantiles. En opinión de los profesionales entrevistados, su actitud flexible, colaboradora y comunicativa, con los menores es fundamental, para poder realizar su labor docente, uno de los aspectos que destacan sobre ello, es uno de sus principios metodológico que es el modelaje, el cual les hace modelo a seguir para los niños, un valor en esta sociedad es la colaboración y el trabajo en equipo, y para ello son necesarios otros valores añadidos como ser comunicativo, ser flexible en el pensamiento, y por supuesto tener actitud colaboradora. Los educadores de Aldeas Infantiles SOS, quieren que sus menores adquieran estos valores, y ellos predicán con el ejemplo.

“Mucho, es fundamental, ya que uno de los principios metodológicos de aldeas el modelaje, y si quiero que él me vea como una figura de referencia tengo que proporcionarle valores en los que reflejarse, entre ellos la colaboración y la flexibilidad. Después también es esencial para que ella un acercamiento por parte del menor, que se sienta bien expresándose, y trabajando conmigo y con los demás. ” (Entrevista 1)

En general todos los entrevistados le aportan gran valor a este punto, considerándolo en algunos casos, imprescindible para poder realizar la labor docente, pero siempre y cuando no se traspasen los límites de lo que los educadores de Aldeas Infantiles consideran razonable.

“Ufffff!!!! Es imprescindible!!! Pero tienes que ser firme y mantener unos límites, que ellos por supuesto intentarían cruzar y lo harán y tendrás que ponerle una consecuencia lógica a lo que ha hecho, pero dentro de los márgenes de lo que consideramos bueno para ellos, yo creo que todos somos muy muy flexibles, a veces demasiado!!!! ” (Entrevista 2)

“En todo!!!. Si algo he aprendido en estos 4 años en Aldeas, es que llegando a acuerdos con ellos los llevas a donde tú quieras. ” (Entrevista 3)

“Si influye ya que hay que ser estructurado, pero a la vez flexible con los menores para poder educarlos de manera correcta.” (Entrevista 4)

Cuando analizamos la opinión sobre la actitud flexible y colaboradora de los menores, los entrevistados también la consideran fundamental, le otorgan gran valor, es necesario para conseguir que no se traspase la barrera de la libertad del menor, para que no existan conflictos entre educador y educando, y en general para que el menor sea susceptible de participar en su proceso educativo, ser el propio protagonista de todo, con sentimientos positivos de alegría, paz y armonía.

“Fundamental también! es necesario que tanto educador como el niño sean flexibles en sus condiciones a la hora de trabajar, no debemos obligar a nadie a hacer una cosa, porque además de esa manera se llega muy rápido al conflicto, debemos trabajar juntos en armonía, y con alegría, para conseguir buenos resultados. ” (Entrevista 1)

“En todo, si el menor se niega a colaborar, la negociación o posible solución del problema es muy difícil por no decir nula. Pero como buen profesional, tú debes saber por dónde encauzar ese problema para que al final el joven colabore. ” (Entrevista 3)

“Si el menor tiene esta actitud influye muchísimo en el desarrollo de su educación.” (Entrevista 4)

“Al final es el menor el que tiene que conseguir los objetivos por sí mismo, si no colabora no los conseguirá o le costara mas.” (Entrevista 6)

Todos los entrevistados, una vez más, coinciden en que la actitud colaboradora y flexible con los agentes orientadores de Aldeas Infantiles SOS, influye en su proceso laboral, y labor docente. Tiene que ser una actitud bidireccional, entre los educadores y los agentes orientadores, además los entrevistados, hablan y defienden unánimemente, temas como el compañerismo, la colaboración entre todos, la unificación de criterios, se refieren a que aunque no los educadores y los agentes orientadores, no trabajan en el mismo contexto, tienen unos objetivos unificados con respecto a los menores, que son los máximos protagonistas.

“La mía y la de ellos, el compañerismo en aldeas infantiles es fundamental, además de una realidad, todos trabajamos colaborando con todos, todos nos necesitamos en algún momento, así que el compañerismo esta por delante.” (Entrevista 1)

“Es muy importante, necesitamos unificar criterios y hacer todos lo mismo, porque si uno da una respuesta a una acción y otro hace otra cosa diferente, los niños lo ven en seguida, y tratan a cada educador de una manera y le piden a uno una cosa y a otro otra. Es muy importante la actitud colaborativa, flexible, empática, y todo lo que se me ocurra con los compañeros, ellos son los que te van a ayudar y en los que te vas a apoyar. ” (Entrevista 2)

Influye en gran medida, ya que es imprescindible tener una buena relación profesional con tus compañeros, para poder realizar el trabajo aunando opiniones y estilos educativos. ” (Entrevista 4)

Es muy importante porque tenemos que ayudarnos todos, siempre nos encontramos situaciones en las que necesitas al ayuda de tus compañeros y no puedes quedarte sola. ” (Entrevista 8)

Con respecto a las aportaciones de los agentes orientadores de Aldeas Infantiles SOS, y su influencia en el proceso educativo llevado a cabo entre educador y educando, no existe unanimidad de criterios. Una parte de los

entrevistados opinan que sus aportaciones no se asemejan con la realidad y que por ello, no las pueden tener en cuenta. En otros casos, los entrevistados consideran que no dejan de ser meras orientaciones, pero que el trabajo lo realizan ellos, así que no tienen mucha influencia en su labor docente. Por otro lado están los entrevistados que opinan que todas las aportaciones son buenas y necesarias, ya que te hacen ver las cosas de distinta manera, desde otro punto de vista, o que los agentes orientadores en ocasiones actúan de árbitros y mediadores en conflictos.

“Están bien en ocasiones, pero en otras, creo que no coinciden con la realidad, y entonces esas aportaciones no nos sirven.” (Entrevista 1)

“Si, a veces ayuda bastante, porque desde fuera o de forma arbitraria, las cosas se ven de otra manera, y nos aconsejan sobre posibles soluciones, nos orientan, en general creo que su ayuda en algunos casos es importante.” (Entrevista 2)

“Pues la verdad es que influyen porque ellos te hacen ver la problemática desde otro punto de vista y te ayudan a reflexionar sobre tu labor educativa.” (Entrevista 3)

“No influye mucho, ya que considero que no se orienta en mayor grado.” (Entrevista 4)

“Son buenas todas las ayudas y demás siempre son buenas y bien recibidas siempre que luego el peso de todos sea bien repartido y que partan de una realidad que deben vivirla como la vivimos los educadores y ver lo que pasa con sus propios ojos quizá así, en vez de ser contado, que se viva mas.” (Entrevista 5)

“Todas las ayudas son buenas y bien recibidas, claro que sí, pero a veces creo que no saben bien lo que pasa, y que necesitarían estar en contacto directo con los niños, o con el problema para poder hacer una mejor valoración.” (Entrevista 6)

“Pues creo que las aportaciones en la mayoría de los casos no corresponden con la realidad, así que creo que no son importantes.” (Entrevista 7)

“No influyen mucho, porque son orientaciones que te vienen bien, pero todo el trabajo lo hacemos nosotros.” (Entrevista 8)

Hablamos ahora de la satisfacción laboral, y de la opinión que los entrevistados tienen sobre la influencia que tiene sobre la realización de su labor. En este caso todos los entrevistados unifican criterios y consideran que a mayor satisfacción laboral, mayor calidad de trabajo y factores que influyen en la motivación laboral. Además algunos hablan de mayor duración dentro del trabajo, en algunos casos comentan que la gente se quema, un término que aparece en ocasiones asociado a la práctica docente.

“Muchísimo, si estas satisfecho con tu trabajo, trabajas mejor.” (Entrevista 1)

“Es muy importante, si estas contento con tu trabajo, por lo que haces y por lo que te aporta, eso se refleja de nuevo en tu trabajo, en los éxitos y en las derrotas, si siempre tienes cosas buenas, y de vez en cuando te encuentras una mala, pues la superas fácil, pero si siempre tienes obstáculos, no descansas, te quemas y eso puede hacer que incluso que te vayas de allí, como le ha pasado a algunas personas.” (Entrevista 2)

“En todo, además considero que es necesario. Si no estás satisfecha con tu trabajo, se nota las desganadas con el que desarrollas el mismo y su rendimiento es mucho menor. ” (Entrevista 3)

“Influye en gran medida, ya que cuanto mayor es tu motivación, más empeño se le pone al trabajo realizado con los menores.” (Entrevista 4)

“Mucho pues ahí está el rendimiento que tendrás según tu nivel de motivación.” (Entrevista 5)

“Pues según tengas más o menos satisfacción en tu trabajo, te costara más o menos hacer las cosas dentro de él, y querrás hacer más cosas todavía, a veces incluso fuera de tus horas de trabajo. ” (Entrevista 6)

“Mucho, cuanto más feliz estás en tu trabajo mejor lo haces.” (Entrevista 7)

“Mucho, es muy importante está a gusto en el trabajo, para poder trabajar, ir con ganas, tener ganas de hacer cosas...etc.” (Entrevista 8)

DATOS DE OPINION Y VALORACION DE METODOLOGIA

Ahora entremos a analizar los datos de opinión y la valoración que los entrevistados hacen sobre la metodología, que se utiliza en su actual puesto de trabajo en los distintos dispositivos de Aldeas Infantiles SOS, de Andalucía.

Comenzamos analizando que saben sobre la metodología que se utiliza en sus dispositivos, los profesionales entrevistados, los cuales en general no tienen muy claro cuál es la metodología que se utiliza o en que principios metodológicos se apoyan para su práctica docente. Solo uno de los entrevistados es conocedor de los tres principios metodológicos de Aldeas Infantiles SOS, que son la acción tutorial, la cotidianidad y el modelaje.

“Pues que son tres, la acción tutorial, la educación cotidiana, y el modelaje.” (Entrevista 1)

El resto de educadores habla sobre técnicas o herramientas que utilizan para educar, o sobre objetivos que se desean conseguir, y que factores se tienen que tener en cuenta a la hora de obtenerlos.

“Pues creo que lo que se pretende es realizar una acción educativa que promueva el desarrollo de varias competencias, y áreas, como puedes ser el instrumental, social, cognitivo, emocional, y el físico y la salud. Pero todo esto

lo hacemos con una serie de técnicas o actividades que el educador realiza junto con los niños. Poco a poco el educador tiene que ayudar lo menos posible y tienen que ser los niños, solos, los que tienen que realizar todas sus actividades. Pero para eso se necesita muchísimo tiempo. ” (Entrevista 2)

“Supongo que será una acción dedicada a desarrollar en el niño una educación integral y social. De esta manera conseguir su autonomía y desarrollar al máximo sus capacidades y habilidades para que el día de mañana pueda conseguir una vida funcional. ” (Entrevista 3)

“En los cuatro pilares de aldeas infantiles: la madre SOS, Los hermanos, El hogar y La aldea.” (Entrevista 4)

“Básicamente en construir para el futuro, valores, como igualdad, medio ambiente, respeto, familia...en principio nada” (Entrevista 5)

“Pues la verdad es que no se mucho, pero creo que educamos siguiendo los principios metodológicos de educar en el hogar, con un grupo de hermanos, y tres educadores, como si fuera un tipo de familia.” (Entrevista 6)

“Pues yo creo que se basa en las madres responsables, la no separación entre hermanos, la casa donde tienen que vivir y que tiene que ser un hogar, y el ambiente social donde se tiene que desarrollar que es la aldea, aunque ahora se está empezando a ampliar al barrio la ciudad...etc.. ” (Entrevista 7)

“No sé mucho sobre este tema.” (Entrevista 8)

Quando pasamos a hacer un análisis más concreto sobre lo que los entrevistados saben sobre acción tutorial, y la influencia que tiene, para ellos, en su práctica docente, descubrimos que los entrevistados conocen el termino acción tutorial, dominan cual es su función, consideran que la acción tutorial es muy influyente para su labor, consideran que es necesaria y que hay que tenerla siempre presente, para poder planificar la acción docente, puesto que es van a basar en ella, además comentan que es una acción que practican constantemente.

“Pues que es uno de los principios metodológicos que aldeas infantiles utiliza e inculca en sus trabajadores, y que se basa en que tiene que realizarse una acción educativa en contacto directo entre educador y el menor.” (Entrevista 1)

“Pues muchísimo, porque es lo que tenemos que tener en cuenta a la hora de preparar toda a la acción educativa, si utilizamos este tipo de metodología, necesitamos hacer actividades en las que el educador y el menor trabajen juntos.” (Entrevista 1)

“Pues creo que es lo que he dicho antes, la acción educativa que realiza un niño con un tutor.” (Entrevista 2)

“Pues creo que en nuestro caso es no solo fundamental, sino que es lo que hacemos, y creo de verdad que es lo que nuestros niños necesitan.” (Entrevista 2)

“Es muy importante realizar una acción tutorial sobre el menor para saber su evolución y poder ayudarlo en aquellos aspectos que más lo necesite y de esta manera ejercer nosotros como profesionales.” (Entrevista 3)

“Es necesaria para planificar las actuaciones a llevar a cabo con los menores.” (Entrevista 4)

“Acompañamiento y seguimiento de menor en su etapa escolar y allá donde llegue estando con aldeas infantiles, a lo largo de su vida.” (Entrevista 5)

“Mucho, porque hacemos un seguimiento de todos los campos educativos, de los adelantos y los puntos débiles del menor, los objetivos conseguidos y los que se deben conseguir.” (Entrevista 6)

“Sé que es necesaria para poder hacer todas las actividades.” (Entrevista 7)

“Pues mucho porque es lo que tienes que tener en cuenta para poder hacer todas las actividades.” (Entrevista 7)

“Pues creo que influye, para poder evaluar los adelantos que los niños van haciendo.” (Entrevista 8)

En opinión de los entrevistados, la influencia que tiene el planificar y organizar la acción tutorial, para poder ejercer su labor profesional, es elevada, le otorgan una importancia significativa, porque en su opinión facilita el trabajo en gran medida, el educador tiene presente que puede hacer, no deja un margen amplio a la improvisación, el tener organización y planificar previamente, permite que los profesionales puedan trabajar de la mejor manera su acción tutorial individualizada, aportando el tiempo y las técnicas necesarias a cada menor en particular.

“Muy necesaria, una buena planificación, facilita el trabajo en gran medida, además de esta manera siempre sabes que tienes o que puedes hacer, si lo dejas a la improvisación, muchas veces se pierden detalles o factores fundamentales.” (Entrevista 1)

“Es muy importante, porque sino muchas veces no sabes que hacer y dejar las cosas a la imaginación o a lo que te salga en el momento, puede ser que no hagas lo mejor en ese momento, si planificas de ante mano, entre todos salen las mejores ideas para después hacerlas.” (Entrevista 2)

“A veces es necesaria la improvisación, pero siempre he pensado que un trabajo bien organizado, es un trabajo bien realizado.” (Entrevista 3)

“Esencial para poder ser organizado y llevar un ritmo y unos tiempos que den lugar poder tener un tiempo para cada menor y su caso particular.” (Entrevista 5)

“Es lo primero que se debe hacer, hacer una planificación, que te permita desarrollar todos los campos educativos y de todos los niños, si no planificas y lo dejas al día a día, al final no cumples con todas las necesidades de los niños.” (Entrevista 6)

“Pues planificar es muy importante, para poder tener un orden seguirlo y que no se nos olvide nada por el camino.” (Entrevista 7)

“Es importante, pero más importante es saber improvisar en cada momento, porque todos los días te ocurren cosas que no puedes tener controladas de ante mano.” (Entrevista 8)

Los entrevistados en general, admiten la influencia que tiene para su labor profesional, los objetivos marcados por Aldeas Infantiles SOS, porque se consideran lo objetivos marcados para todos los trabajadores, estos objetivos sirven de guía y orientación para la práctica docente que se desarrolla, arroja luz sobre el camino que todos deben seguir, y hacia donde tienen que unificar sus esfuerzos, todos los trabajadores de los dispositivos de Andalucía.

“Muchísimo, ese es el camino a seguir y la meta que se quiere alcanzar, ósea que todo lo que hacemos va dirigido a conseguir esos objetivos.” (Entrevista 1)

“Creo que es fundamental, que todos sepamos los objetivos que aldeas infantiles tiene, porque así remamos todos en el mismo sentido, además cuanto más claro lo tengamos todo es más fácil hacer las cosas, para planificar, organizar...etc., después pienso que no solo tienes que conocerlos sino también interiorizarlos, porque si no puedes perderte o no sentir lo que haces, y eso poco a poco puede hacer que te quemes y eso si influye muchísimo en tu trabajo.” (Entrevista 2)

“Pienso que es importante ejercer tu labor docente teniendo en cuenta los objetivos de tu empresa, porque si trabajas en ella, te tienes que sentir como miembro de la misma.” (Entrevista 3)

“Influyen ya que te marcan el camino por el que tienes que guiarte.” (Entrevista 4)

“Somos un barco cuanto más seamos uno y vayamos en un solo ritmo más eficacia en todos los objetivos serán más eficaz, y la idea de saber a dónde ir dirigida mi acción profesional.” (Entrevista 5)

“Necesitamos saber todos hacia dónde vamos, cuales son los objetivos que perseguimos todos, así seremos más eficaces para conseguir esos objetivos.” (Entrevista 6)

“Pues mucho, porque creo que es lo que hay que conseguir, lo que nos mandan.” (Entrevista 8)

Los profesionales de Aldeas Infantiles SOS, de los dispositivos de Andalucía, reconocen la autonomía como uno de los objetivos marcados por la organización, y deseable para los niños que viven bajo su protección, así como la influencia que por tanto, este objetivo tiene sobre toda su práctica docente, porque es un objetivo que se debe tener constantemente en cuenta, para posteriormente planificar y organizar, el proceso educativo con los menores. Los entrevistados opinan que el objetivo de autonomía, en general, ejerce mucha influencia en la labor docente que se lleva a cabo con los menores. Comentan que tanto directa como indirectamente, este objetivo influye en las vidas de los menores, ya que pueden ser conscientes o no de este objetivo deseable para ellos, considerándolo una meta los menores en particular, o porque los profesionales de Aldeas Infantiles SOS, les influyen con su práctica educativa. Según los trabajadores entrevistados, el perfil que es conocedor de este objetivo de autonomía, son todos los sujetos que viven bajo la práctica educativa de Aldeas Infantiles SOS, en Andalucía, pero más especialmente o con mayor claridad, los mayores de 11 años en adelante, este grupo de edad es mucho más consciente de que se está trabajando bajo el objetivo de autonomía, para ellos.

“Como he dicho antes influye muchísimo, vamos lo máximo, porque todo lo que hacemos va dirigido a conseguir ese objetivo.” (Entrevista 1)

“Influye por completo en todo el trabajo que se hace, toda la planificación, todas las tareas, organización, técnicas, actividades...etc, tienen como objetivo, el que los niños en un futuro tienen que ser autónomos y hacerlo todo ellos solos, por lo que todo lo que hacemos tiene ese matiz impreso.” (Entrevista 2)

“Es fundamental conceder autonomía y fomentarla en los niños que acuden a nuestro Hogar, y ante todo tú tienes que tener constancia de la misma para poder transmitírsela. No es que influya, es que debe de ser uno de tus objetivos de trabajo diario. ” (Entrevista 3)

“Influye muchísimo, porque es un objetivo general y todas actividades que desarrollamos y preparamos, tienen como meta conseguir este objetivo.” (Entrevista 6)

“Creo que es importante que los niños sepan que queremos conseguir para ellos, todos los objetivos son nuestros regalos para ellos.” (Entrevista 7)

“Pues mucho, ya sea porque ellos lo tengan como meta o porque a través de nuestra influencia, ese es el objetivo que queremos que ellos alcancen, y por tanto les afecta a ellos.” (Entrevista 1)

“Pues lo mismo que he dicho antes, era general para todos, pues en particular para mis niños, lo mismo, yo todas y mis compañeros, realizamos toda la planificación teniendo como meta este objetivo.” (Entrevista 2)

“Mucho, porque es un objetivo para todos los niños de todas las familias, pero en particular en nuestros niños tiene que ser más porque aunque nosotros tenemos varios dispositivos que acompañan a nuestros niños y les ayudan siempre que lo necesitan, como una familia normal, pero consideramos que tienen que ser miembros activos de la sociedad y no dependientes.” (Entrevista 6)

“Yo creo que casi todos, pero los que lo tienen súper claro son los mayores, desde los 14 años para arriba aproximadamente.” (Entrevista 1)

“Conocedores conocedores, pocos...la verdad, yo creo que los mayores, a partir de 11 o 12 años más o menos, los más mayores, lo saben muy bien, porque en la residencia ya tienen que ser completamente autónomos para todo, pero los pequeños pues no lo saben todavía, entre otras cosas porque en muchos casos todavía necesitan mucha ayuda de los educadores, pero todos intentamos que lo sepan aunque sea porque lo escucha ce vez en cuando, aunque si les preguntas seguramente no te lo sabrán decir. ” (Entrevista 2)

“Yo creo que todos los jóvenes que pasan por Aldeas lo conocen, o al menos lo desarrollan consciente o inconscientemente.” (Entrevista 3)

“Nosotros se lo dejamos claro a todos nuestros niños.” (Entrevista 6)

“Pues creo que son los que están en la residencia, los más grandes.” (Entrevista 8)

6.2.2 historias de vida

El proceso de análisis de datos de los datos obtenidos en las historias de vida será similar al utilizado en las entrevistas, en el cual expondremos unas metacategorías de carácter general y a continuación unas categorías dentro de las anteriores en las cuales se hace un análisis más específico. Por lo cual se hace un doble proceso metodológico, por un lado la elaboración de mapas conceptuales y la posterior construcción de tablas de representación. La utilización de los mapas conceptuales crea un retrato resumido de los testimonios de las tres historias de vida recogidas. A continuación recogemos en tablas los comentarios textuales, la página de la que se saca dicho comentario, de que historia de vida están sacadas esas declaraciones, y la metacategoría y categoría a la que pertenece. Lo que intenta con este proceso es exponer lo más claramente posible la información relacionada con las categorías extraídas.

El esquema que utilizamos para el proceso de elaboración de los mapas conceptuales es el siguiente:

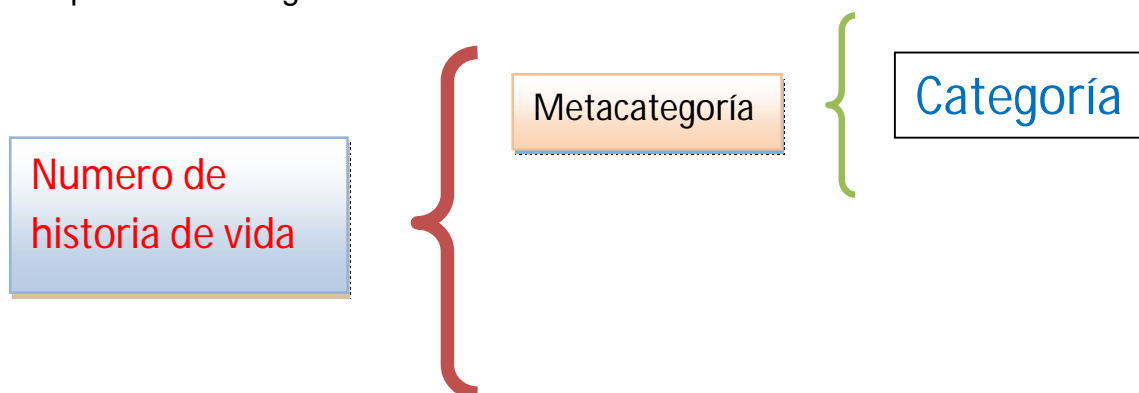


Figura 8. Esquema de los mapas conceptuales para organizar la información de las historias de vida.

Comenzamos mostrando los mapas conceptuales obtenidos tras el análisis de las historias de vida. Tras este proceso de esquematización y grafismo, se pone de manifiesto la claridad del conjunto, que le otorga dinamismo a la lectura.

Figura 9. Historia de vida 1.

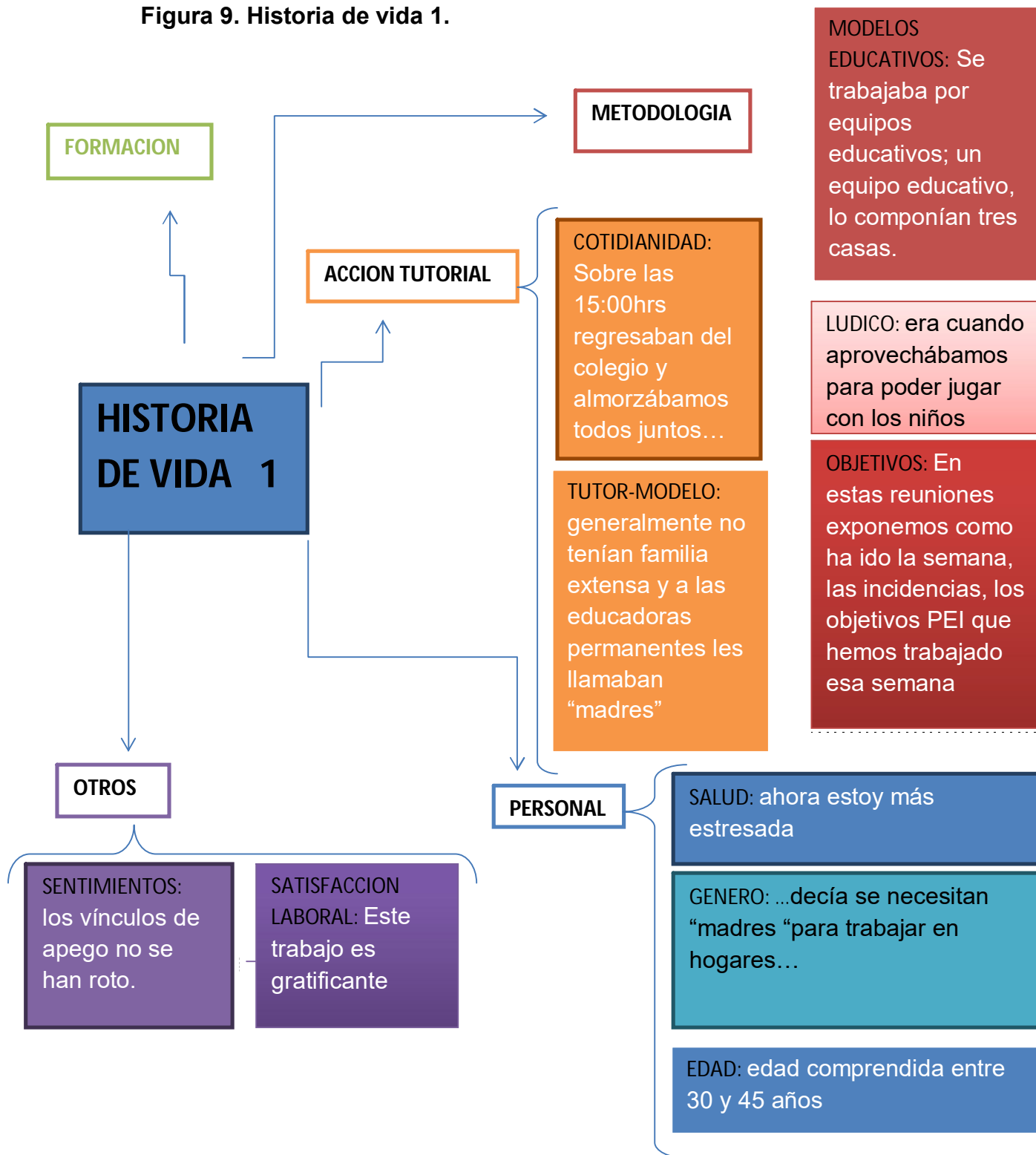
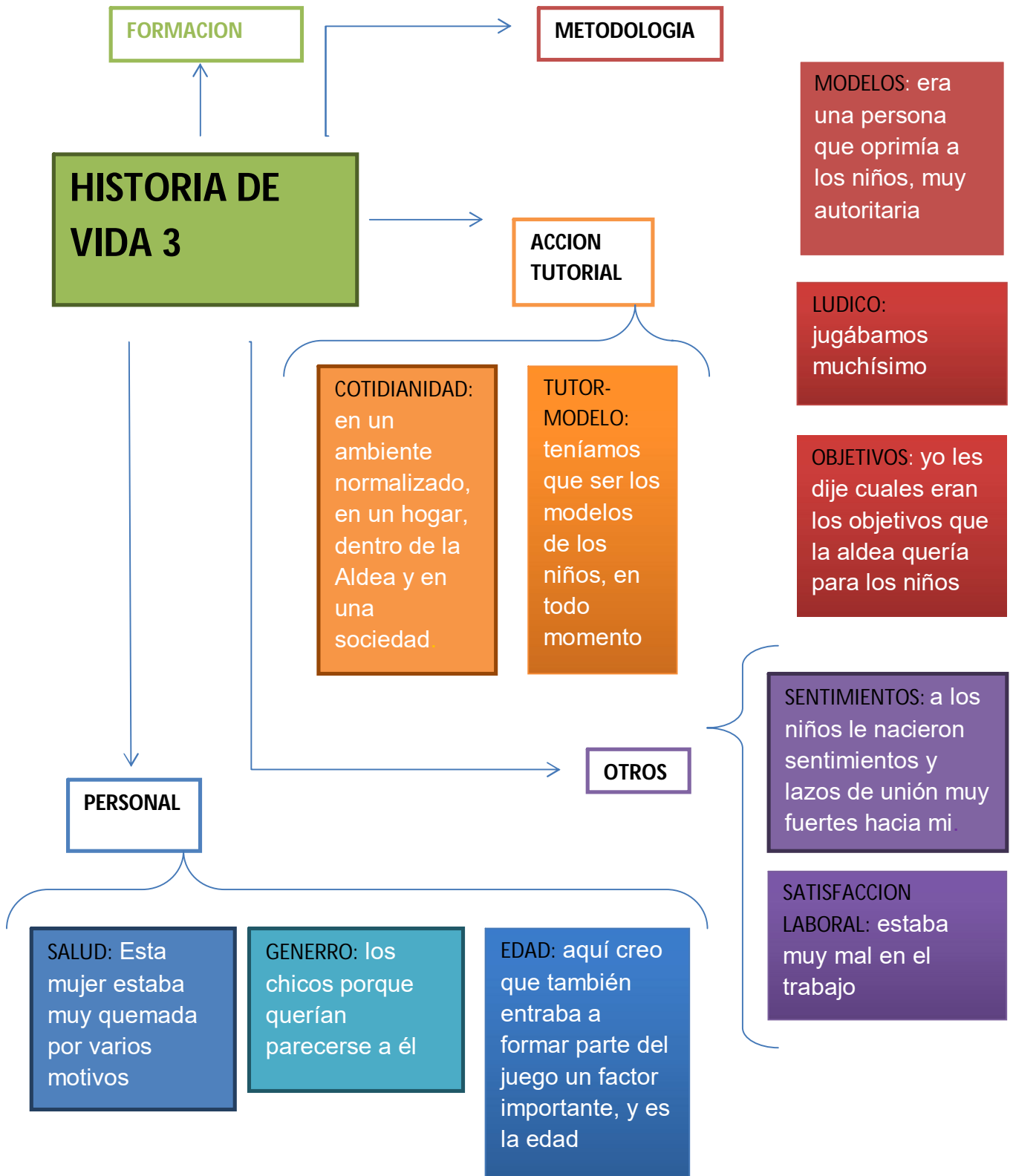


Figura 10. Historia de vida 2.



Figura 11. Historia de vida 3.



En las siguientes tablas se ha tratado de recoger el conjunto de la información que debemos exponer. De este modo se muestra la información clasificada en metacategorías y categorías, de que historia de vida recogemos la información y la pagina donde se encuentra.

1.METACATEGORIA: FORMACION		
1.1CATEGORIA:FORMACION PREVIA		
HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	1	“En el año 2002 comenzó mi andadura por esta asociación “aldeas infantiles”, recuerdo como empezó todo. Yo estaba haciendo un curso de informática en el inem y mirábamos a menudo los tabloneros de anuncios para ver las ofertas de trabajo.”
2	1	“AGOSTO DE 2007, comencé a trabajar en Aldeas Infantiles SOS, en el mes de Junio de ese mismo año, acabe la carrera universitaria, me licencié en pedagogía”
	1	“Yo hable con el director, le hable sobre mi experiencia en el mundo docente, el cual se limitaba a las practicas que había hecho en la facultad, pero que me sirvieron de mucho en sus momento y de las que estoy orgulloso, porque fueron en un colegio de educación especial que se llama “San Rafael”.
3	1	“Yo entre a trabajar en Aldeas Infantiles SOS, en el año 2006, en octubre de ese año. Yo soy diplomada en educación primaria, y cuando termine la carrera estuve trabajando todo el verano en la guardería de mi pueblo”

Al realizar el análisis de los datos suministrados por los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, a través de sus historias de vida, apreciamos que los 3 sujetos comentan que tenían “formación previa” a su entrada en el actual puesto de trabajo, además de ser esta formación esta versada en dos de los tres casos en la práctica docente, y también, en dos de los tres casos, los sujetos mencionan su formación previa en la universidad.

1.METACATEGORIA: FORMACION		
1.2 CATEGORIA:FORMACION QUE BRINDA ALDEAS INFANTILES SOS		
HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	1	“Al poco tiempo recibimos respuesta y fuimos a Madrid para hacer una entrevista. En la primera entrevista nos hicieron un test y unos casos prácticos, superada la prueba había que hacer un curso en Granada, en la escuela de formación. El curso duraba 3 meses y las prácticas las hacíamos en la Aldea de granada.

	4	<p>Pasada la prueba del curso nos tocaba decidir donde queríamos trabajar; yo elegí Granada y Ahí empezó mi aventura en Aldeas infantiles.”</p> <p>“También necesitamos más formación en este sentido para saber cómo tenemos que actuar con las familias, protocolos legales a seguir etc.”</p>
2	1	“Todavía nadie me había explicado realmente cual era mi función allí, que objetivo debía conseguir, ni como debía hacerlo para conseguirlo, así que con el paso de los días fui aprendiendo las cosas por ensayo-error.”
	2	“Esta persona, era la educadora que más tiempo lleva trabajando en la organización, y se notaba, controlaba todos los pormenores de la organización y el trabajo, tenía muchísima experiencia y sabía todo lo que se tenía que hacer y cuando se tenía que hacer”
	5	“En 2011 tuve mi periodo más formativo y revelador dentro de Aldeas Infantiles SOS, en años anteriores solo había ido a un curso de formación, pero solo en este año fui a tres, además estos cursos entraba dentro de un plan estratégico interno, para reciclar la formación de los educadores”
3	1	“En esa casa y como educadora responsable estuve dos años, hasta el 2008, fue allí donde aprendí en la práctica todo lo que necesitaba para realizar mi trabajo.”
	4	“Como mis compañeros eran nuevos, tuvieron que hacer muchos cursos de formación de la Aldea, porque no tenía ni idea de nada de lo que tenían que hacer ni cómo hacerlo”

Los principales mecanismos de formación que brinda Aldeas Infantiles SOS, han sido destacados en dos vertientes, por los sujetos que han escrito las historias de vida, en primer lugar, la oferta de cursos de formación que la propia Aldea crea para formar a sus trabajadores, para que adquieran los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo su labor profesional. Por otro lado la formación que se consigue en la propia práctica docente, con la ayuda de los compañeros y recibiendo las indicaciones de éstos, utilizando a otros educadores como modelos, o con el ensayo y error de la propia practica.

Al entrar a analizar la categoría de recursos didácticos, dentro de la metacategoría en la que incorporamos los datos expuestos por los sujetos, sobre metodología, hacemos una diferenciación y creamos unas subcategorías en las que encontramos referencias hechas por los escritores de las historias

de vida, sobre instrumentos, estrategias y el asesoramiento del equipo técnico. Así mismo realizamos a continuación las tablas donde recopilamos la información de cada apartado.

2.METACATEGORIA: METODOLOGIA		
2.1 CATEGORIA:RECURSOS DIDACTICOS		
2.1.1SUBCATEGORIA:INSTRUMENTOS		
HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	2	“...informes de seguimiento, el proyecto de hogar, así como los demás informes los hacía la pedagoga, con la información que recogía de los distintos hogares.”
	2	“En el 2008 con la entrada de los educadores de aldeas los informes se hacen entre todos los miembros de la unidad educativa por igual.”
	3	“En estas reuniones exponemos como ha ido la semana, las incidencias, los objetivos PEI que hemos trabajado esa semana, la planificación, etc.”
	3	“Mensualmente realizamos asambleas educativas con los menores, en estas asambleas trabajamos los objetivos plasmados en el proyecto de hogar que hacemos en diciembre, junto con la planificación anual (talleres, libros de vida, salidas, et).Cada tres meses presentamos los PEI de los niños, estos peis los trabajamos todos juntos en reunión de unidad.”
2	4	“Este periodo también estuvo caracterizado por la burocracia y por la utilización a raja tabla de los instrumentos de Aldeas Infantiles SOS, el PEI (programación educativa individualizada), los informes semestrales, y las reuniones de unidad que se tenían que hacer todas las semanas.”
3	4	“..., poco a poco les fui enseñando que con las herramientas que nos brindaba la Aldea, como el PEI, y lo que nos marcábamos nosotros cada semana, a esos problemas nosotros mismos le íbamos dando solución.”

Los recursos didácticos e instrumentos que se utilizan para que los profesionales de Aldeas Infantiles SOS, pueda realizar su práctica docente, son variados, según las historias de vida de los sujetos seleccionados, es la propia organización quien otorga y en muchos casos exige a sus trabajadores utilizar estos instrumentos, con el fin de facilitar su labor profesional, y hacer eficiente el proceso educativo. En las historias de vida los sujetos destacan instrumentos como el PEI (programación educativa individualizada), reuniones de unidad, e informes de seguimiento.

2.METACATEGORIA: METODOLOGIA		
2.1 CATEGORIA:RECURSOS DIDACTICOS		
2.1.2 SUBCATEGORIA:ESTRATEGIAS		
HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	1	“Se trabajaba por equipos educativos; un equipo educativo, lo componían tres casas”
	1	“Mi trabajo era un poco complejo porque siempre no estabas en la misma casa, ni con los mismos niños y eso suponía tener una capacidad de adaptación y flexibilidad grande”
	4	“Como diría un director de la organización” educar, es cómo ver crecer la hierba” tarda mucho y es casi inapreciable, hasta que un día la observas y ves el cambio.”
2	4	“En ese periodo tuve que adaptarme, con lo cual mi estilo educativo cambiaba según con quien estuviera trabajando, si estaba con la educadora responsable, seguía sus indicaciones y yo también era autoritario con los niños, inflexible, pero siempre justo, sin pasar las líneas de la violencia verbal o física. Y cuando estaba trabajando con mi compañera educadora de apoyo, mi método cambia y era mucho más flexible y sobre todo comunicativo, tanto con mis compañeros como con los niños.”
	4	“Pero se notaba el carácter y el estilo de un educador y otro, cuando la educadora responsable no se encargaba de la labor de transmitir la información, y lo hacíamos mi compañera de apoyo y yo, el estilo cambiaba a positivo, nosotros aportábamos mucha más información positiva que negativa, y buscábamos cuales eran los puntos fuertes de los niños para poder explotarlos, intentábamos mas incentivar que castigar”
	5	“Cada vez que hacia algo, le explicábamos a ley de acción-consecuencia, ya que toda acción tiene una consecuencia, y traducido a su vida, cada vez que ellos hacían algo, tenían una consecuencia positiva o negativa, así fuera la acción que cometían, si se portaban bien tenia consecuencias positivas, como salir a jugar, ir al cine...etc, y si se portaban mal, pues no podían salir a jugar no iban al cine...etc.”
	7	“mi labor y mis objetivos de trabajo siguen siendo los mismos, pero con la peculiaridad de que necesito

	7	realizar estrategias y crear actividades con las que pueda trabajar con varios niños a la vez” “...no puedo trabajar de forma individualizada hasta que no comparto los dos días restantes de la semana con mi compañera de apoyo, con la cual si trabajo en muy buenas condiciones, y con la que comparto objetivos y metodología afín.”
3	3	“...ya que todas las semanas en las reuniones de equipo llegábamos a acuerdos y programábamos las actividades que se iban a realizar, además de que hacíamos una programación de todas las estrategias que íbamos a utilizar con cada uno de los niños,...”

Las estrategias utilizadas por los profesionales de Aldeas Infantiles SOS, como recurso didáctico, y con el fin de hacer más eficiente su labor docente es muy rica y variada, según los datos obtenidos de las historias de vida. Aunque en este caso Aldeas Infantiles SOS, presta ayuda a sus trabajadores a través de los cursos de formación, en materia de estrategias educativas, en las historias de vida se refleja que son las elaboraciones propias las que más se destacan es este ámbito.

2.METACATEGORIA: METODOLOGIA		
2.1 CATEGORIA:RECURSOS DIDACTICOS		
2.1.3 SUBCATEGORIA:ASESORAMIENTOS DEL EQUIPO TECNICO		
HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	3	“Cuando necesitamos asesoramiento ante situaciones que se presentan y tenemos dudas acerca de cómo actuar, pedimos apoyo al equipo técnico y en reunión de unidad debatimos la situación. “
2	1 5	“En dos meses que estuve en esa casa, recibí la visita del equipo técnico en dos ocasiones....” “La situación con la educadora responsable estuvo en un punto muy crítico, y entonces fue cuando intervino el equipo técnico, en este caso no sirvió para nada, porque ninguno de los consejos que nos daban servían en nuestro caso, esto nos ha pasado alguna vez mas cuando hablábamos también de los niños.”
3	-	-

Las contribuciones del equipo técnico contribuyen fundamentalmente a la orientación de los profesionales en situaciones en las que no saben cómo actuar o tiene dudas al respecto. En esta metacategoría de metodología, y dentro de la categoría de recursos didácticos, hemos hecho referencia a una subcategoría que subyace, la denominamos "asesoramiento del equipo

técnico”. Cuando los sujetos que han realizado las historias de vida, hablan sobre este aspecto en especial dentro de su vida profesional, vemos que lo hacen desde dos puntos diferentes, están los sujetos que hablan sobre las virtudes de este aspecto, y otros que se oponen y consideran que el asesoramiento ha sido ineficaz, por distintos motivos, por la escasez de los contactos, o porque sus orientaciones no se pueden aplicar a la realidad de los sujetos.

Cuando ordenamos los datos sobre los modelos educativos que los sujetos que han escrito las historias de vida, destacan en sus relatos, nos vemos con la necesidad de hacer una diferenciación entre el modelo autoritario y el trabajo en equipo, estos son los modelos destacados, en la información que hemos encontrado y analizado en las historias de vida.

2.METACATEGORIA: METODOLOGIA		
2.2 CATEGORIA:MODELOS		
2.2.1 SUBCATEGORIA: TRABAJO EN EQUIPO		
HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	1	“Se trabajaba por equipos educativos; un equipo educativo, lo componían tres casas y en cada casa había un mínimo de cinco niños/as y un máximo de 7. Los componentes educativos del equipo eran: Tres madres, una en cada casa, dos “titas” que hacían los descansos de las madres y un educador de hogares para las tres casas. De forma que la tita siempre estaba sustituyendo 24 horas diarias de lunes a viernes, descansando los fines de semana.”
2	2	“Una cosa que me quedó muy clara desde el principio es que todos los educadores necesitan al resto de educadores con lo que trabaja, todos se apoyan en todos, y demandan que la gente que trabaja con ellos se impliquen en la labor.”
3	1	“Gracias a mis compañeros, empecé a trabajar poco a poco, ellos al principio se encargaban de casi todo y me iban explicando qué tenía que hacer y cómo lo tenía que hacer. Si no hubiera sido por mis compañeros no habría durado ni una semana”
	3	“Pero no sucumbí a esos malos momentos, lo que hice fue apoyarme en mi compañero, y entre los dos sacábamos el trabajo adelante justo como lo planeábamos entre los tres.”
	4	“Yo entraba a trabajar en una casa nueva, con un

		equipo nuevo, pero además ellos eran nuevos como trabajadores, así que me toco a mí ser la piedra en la que se apoyaban mis compañeros y los niños que entraban nuevos en la casa.”
--	--	---

El grado de valoración que los sujetos hacen en sus historias de vida, sobre el trabajo en equipo, es destacable. Los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, son conscientes de la importancia que tiene el trabajo en equipo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de Aldeas Infantiles SOS, se contempla como metodología, el trabajo en equipo, y es un modelo que los profesionales de la organización han adquirido, que agradecen en gran medida, y que demandan a todos los agentes educativos, que procesen.

2.METACATEGORIA: METODOLOGIA		
2.2 CATEGORIA:MODELOS		
2.2.2 SUBCATEGORIA: AUTORITARISMO		
HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	1	“El trabajo en este periodo de tiempo estaba jerarquizado, de tal forma que la madre SOS, era la máxima responsable y normalmente la que tomaba la mayoría de las decisiones que afectaban al funcionamiento del hogar y a las funciones de los componentes del equipo educativo”
	3	“Volviendo atrás en 2002, al eliminar tanta burocracia administrativa, el educador tenía poca presión por parte del equipo técnico, se funcionaba como centros independientes donde la opinión de la madre SOS era la que prevalecía”
2	4	” En esta casa, había una educadora responsable que tenía un estilo de trabajo diferente a lo que había vivido hasta ahora, era una mujer muy autoritaria, llegando en ocasiones a un extremo negativo, su manera de entender nuestra función educadora, y la manera de llevarla a cabo, chocaba con la mía. En mi opinión ella no era una buena educadora, ni tutora, ni un buen modelo para los niños, tampoco era buena compañera, todos los que estábamos a su alrededor (adultos y niños) teníamos que hacer las cosas como ella decía, en caso contrario entrabas en conflicto directo con ella.”
	4	“En ese periodo tuve que adaptarme, con lo cual mi estilo educativo cambiaba según con quien estuviera trabajando, si estaba con la educadora responsable, seguía sus indicaciones y yo también era autoritario con los niños, inflexible, pero siempre justo, sin pasar las líneas de la violencia verbal o física”

	4	“La educadora responsable siempre se encargaba de escribir lo que pasaba en la casa y con los niños, porque lo que todas las informaciones que dábamos tenían un matiz negativo, siempre poníamos lo malo que hacían los niños, y de vez en cuando algún aspecto bueno de ellos.”
	6	“En Marzo de 2011 la educadora que había responsable en la casa donde yo trabajaba y que era tan autoritaria, decidió irse de Aldeas Infantiles SOS, y no trabajar más allí”
3	2	“La educadora responsable de la casa, llevaba trabajando en Aldeas Infantiles SOS, muchísimos años y tenía un estilo educativo que yo considero antiguo e incluso inadecuado para el sitio donde trabajábamos, era una persona que oprimía a los niños, muy autoritaria, y mis compañero y yo chocábamos mucho con ella y con la su manera de hacer las cosas.”

Dentro de la metodología, encontramos que los sujetos que han escrito las historias de vida, destacan un modelo educativo, que responde al nombre de “autoritarismo”. Este modelo lo desarrollan las madres responsables, que más tiempo llevan en la organización. De la utilización de este modelo educativo, subyacen varios conflictos, tanto con los propios compañeros como con el resto de agentes educativos que interactúan con los protagonistas que utilizan el modelo. Los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS que han rellenado las historia de vida consideran negativo, antiguo e inadecuado, la utilización este modelo educativo.

2.METACATEGORIA: METODOLOGIA		
2.3 CATEGORIA:LUDICO		
HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	2	“A las 18:00hrs salíamos al patio hasta las 20:00hrs, que empezaban las duchas, en la hora de salida al patio, era cuando aprovechábamos para poder jugar con los niños, y crear vínculos de unión más fuerte”
2	2	“Esta mujer, les cantaba a los niños, jugaba muchísimo con ellos, les contaba cosas graciosas para que se rieran, proponía y realizaba actividades que rompían con la rutina y hacía más divertido el trabajo, para nosotros y la vida a los niños.”
	3	Estuve dos meses de baja hasta que me recupere. El incidente se produjo cuando estaba jugando con unos niños y por no chocar con uno de los niños los esquivé

	5	y le di una patada a una pata de un sofá. “En Junio de 2010, mientras jugaba con uno de los menores a mi cargo, tuve otro accidente laboral.”
	6	“...la educadora que le iba a sustituir entro en la casa a trabajar y quedarse allí con los niños, tenía un carácter y un estilo educativo totalmente opuesto a la educadora que se iba, utilizaba otros método de enseñanza, más parecidos a los nuestros en los que jugaba mucho con los niños, compartía mucho tiempo con ellos, e intentaba que siempre en el hogar hubiera un ambiente de comunicación y flexibilidad ante la toma de decisiones.”
3	1	“Esa casa me encantaba, porque allí había cuatro niños pequeños y uno un poco mas mayor de unos 10 años, pero sobre todo con los más pequeños podía trabajar como a mí me gustaba con una metodología más amena y divertida, muy cercana a la que utilizaba cuando trabajaba en la guardería, jugábamos muchísimo...”

Durante el análisis de los datos suministrados por los sujetos que trabajan en Aldeas Infantiles SOS, en sus historias de vida, se destaca la importancia y la inclinación por utilizar una metodología lúdica, para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con los menores a su cargo. Esta metodología es utilizada por los profesionales docentes por su numeras virtudes, entre las que se destacan, la creación de lazos entre educador y educando, la armonización y creación de un ambiente de trabajo relajado donde fluye la comunicación.

2.METACATEGORIA: METODOLOGIA		
2.4 CATEGORIA:OBJETIVOS		
HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	2	“Muchos de esos niños, ya están casados y con hijos, y vienen a visitarnos a la aldea”
	4	“Ahora casi todos tienen familia y tenemos que aunar criterios para trabajar objetivos comunes en el área familiar”
2	2	“Durante el resto del año 2007, estuve pasando de una casa a otra, nadie me decía realmente que tenía que hacer, nadie me decía cuales eran los objetivos que se querían conseguir con cada menor, en esos momentos pensaba que me labor era simplemente de cuidador.”

	5	“En 2011 tuve mi periodo más formativo y revelador dentro de Aldeas Infantiles SOS, en años anteriores solo había ido a un curso de formación, pero solo en este año fui a tres, además estos cursos entraba dentro de un plan estratégico interno, para reciclar la formación de los educadores. Fue gracias a estos cursos y a la experiencia adquirida en el trabajo, cuando por fin conocí cuales eran los objetivos que Aldeas Infantiles SOS, deseaba para los niños que entraban en la organización, “el desarrollo integral del menor, y la evolución de sus competencias y habilidades para convertirse en un miembro autónomo de la sociedad”
3	-	-

En un primer momento los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, no reconocen cuales son los objetivos prioritarios de la organización, y que son deseables por ésta para los menores a su cargo, según los sujetos que han escrito las historias de vida, son conocedores de estos objetivos, cuando llevan trabajando en la organización un tiempo considerable.

Uno de los objetivos fundamentales de Aldeas Infantiles SOS, es la autonomía para todos aquellos niños que han pasado por la organización, desde que se fundó, así pues como se ve reflejado en la historia de vida 1, en la página 2, hay menores del pasado que ahora son sujetos autónomos, con familias, de las que ellos mismos son responsables.

3.METACATEGORIA: ACCION TUTORIAL		
3.1 CATEGORIA:COTIDIANIDAD		
HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	2	“...la relación que manteníamos todos era completamente familiar.”
	2	“Un día de trabajo en la aldea los podría definir de la siguiente manera: A las 7:00hrs de la mañana nos levantábamos, los niños se aseaban, hacían su cama con la supervisión del educador y bajaban a desayunar. El desayuno dependiendo de las edades, unas veces lo preparaban ellos y otras los educadores. Recogían el desayuno y subían a sus dormitorios a ordenar, limpiar y cepillarse los dientes. Sobre las 15:00hrs regresaban del colegio y almorzábamos todos juntos. Había un cuadrante de limpieza para la cocina que todos respetábamos. A las 16:00hrs empezábamos a hacer los deberes y ya estaba el educador de hogares que nos echaba una mano. A las 18:00hrs salíamos al patio hasta las 20:00hrs, que empezaban las duchas, en la hora de salida al patio, era cuando

		aprovechábamos para poder jugar con los niños, y crear vínculos de unión más fuerte. A las 21:00hrs cenábamos, recogíamos la cocina, nos cepillábamos los dientes, veíamos la televisión y sobre las 22:30hrs-23:00hrs nos íbamos a dormir.”
2	3	“En el año 2008, el mes de Junio, cuando ya me iban a dar un destino definitivo dentro de la organización, haciendo que trabajara todos los días en una misma casa, con un mismo grupo de hermanos”
	5	“En estos cursos aprendí también la metodología que necesitaba para trabajar, y además los cursos me ayudaron a reconocer que la metodología que utilizábamos todos los días trabajando con mis niños, era la que Aldeas Infantiles SOS, intentaba enseñarnos a través de sus cursos, no se puede llevar a cabo el proceso de enseñanza de otra manera dentro de este trabajo si no es con el contacto directo, interactivo y constante, entre educador y los niños.”
3	4	“yo les dije cuales eran los objetivos que la aldea quería para los niños, les tuve que explicar y enseñar en la práctica como desarrollábamos nuestra acción docente, teníamos que ser los modelos de los niños, en todo momento lo niños se fijan en cómo hacemos las cosas, que hacemos, que decimos...etc, y nos copian todo el rato. Tenemos que enseñarles todo lo que podamos o lo que nos marquemos en los objetivos, en un ambiente normalizado, en un hogar, dentro de la Aldea y en una sociedad.”
	4	“Al principio les costó sobre todo marcar los horarios a los niños y que los cumplieran, sobre todo porque pensaban que como podían hacer las cosas que hay que hacer en la casa y además estar constantemente con los niños, era una tarea muy complicada para ellos.”

Los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, que han escrito sus historias de vida, reconocen que es en un ambiente de cotidianidad donde se desarrolla su acción tutorial, y que debe ser así, para alcanzar los objetivos que se plantean previamente, para los menores de los que se hace cargo la organización. Se destaca que debe ser en un ambiente cotidiano donde los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, realizan su valor docente en contacto directo, de forma interactiva y continua, entre educador y educando.

3.METACATEGORIA: ACCION TUTORIAL**3.2 CATEGORIA:TUTOR-MODELO**

HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	1	“Mi trabajo era un poco complejo porque siempre no estabas en la misma casa, ni con los mismos niños y eso suponía tener una capacidad de adaptación y flexibilidad grande”
	2	“Sin embargo el trabajo también era muy enriquecedor, estos niños de los que hablo, generalmente no tenían familia extensa y a las educadoras permanentes les llamaban “madres.”
2	2	“Ella era una educadora modelo para los niños, tenía las cualidades que se necesitaban para trabajar en la organización y ser un modelo a seguir por los menores con los que convivía”
	3	“Desde que me gane su confianza, hasta la actualidad, me llaman “papi”, ellos saben que no so su padre, saben perfectamente quien es su padre, pero por todo el trato que tengo con ellos, a mi me han llamado así y a otra educadora que trabaja conmigo le llaman “mami”.
	4	“En ese mismo periodo trabajaba con otra compañera que era el estilo totalmente contrario, mucho mas flexible, compasiva, alegre, cariñosa y una larga lista de valores.”
3	1	“...gracias a mis compañeros podíamos pasar muchísimos ratos a solas trabajando con cada niños por separado, llego un punto en el que las niñas se identificaban conmigo...”
	2	“Los niños tenían muchos problemas con esta mujer, evidentemente a los niños no le servían como modelo y no la querían como tutora, así que nosotros pasamos a ocupar su papel, en el día a día los niños se pegaba a nosotros, nos comunicaban sus inquietudes,..”
	2	“..., mi compañero y yo éramos muchísimo más jóvenes que la educadora responsable y por lo tanto los niños nos veían como un modelo más cercano en quien fijarse.”
	3	“... entre otras cosas porque era muy bueno en su trabajo, los demás niños lo adoraban, lo admiraban, tanto los chicos como las chicas, los chicos porque

	4	<p>querían parecerse a él, y las chicas se sentían atraídas por él, una cosa normal”</p> <p>“yo les dije cuales eran los objetivos que la aldea quería para los niños, les tuve que explicar y enseñar en la práctica como desarrollábamos nuestra acción docente, teníamos que ser los modelos de los niños, en todo momento lo niños se fijan en cómo hacemos las cosas, que hacemos, que decimos...etc, y nos copian todo el rato.”</p>
--	---	--

Los educadores de Aldeas Infantiles SOS, son claros conocedores de que son los modelos de los niños a su cargo, y no de forma impuesta sino porque los menores lo demandan. Estos profesionales contienen una serie de valores y características que los dirigentes de las organización buscan a propósito, porque al trabajar utilizando la metodología de acción tutorial, estos educadores y sus valores, sirven de modelo para los menores que están a su cargo, así se refleja en las historias de vida que hemos analizado previamente.

Estos educadores, se convierte en tutores modelos para los menores, lo cuales los alcanzan a figuras de referencia para ellos, y los convierten en autoridades educativas para ellos, los vínculos de unión y de confianza que los menores otorgan a sus tutores-modelos, son tan grandes que llegan denominar a estas figuras más cercanas a ellas con apodos cariñosos como “madre”, “mami” o “papi”.

Como ya hicieramos en el apartado de la metacategoría de metodología, en esta metacategoría en donde se exponen datos personales, y dentro de esta en la categoría en la que recopilamos la información de los sujetos sobre la salud, hacemos una diferenciación dentro de esta entre los datos que hablan sobre el estrés los que hablan sobre accidentes laborales.

4.METACATEGORIA: PERSONAL		
4.1 CATEGORIA: SALUD		
4.1.1 SUBCATEGORIA: ESTRÉS		
HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	1	“Me llamó la atención una que decía se necesitan “madres para trabajar en hogares”, pedían una serie de requisitos como: estabilidad emocional, no tener cargas familiares, capacidad de compromiso, edad comprendida entre 30 y 45 años”
	4	“Las cosas han cambiado para bien, pero si hecho algo en falta es que ahora estoy más estresada, con más trabajo que realizar de informes, más talleres, en definitiva más burocracia y con más registros que antes.”

2	2	“Lo único que puedo destacar como negativo, son los problemas de salud que tenía, y que ella y más gente pensaba que estaban derivados del trabajo.”
	3	“En Septiembre del 2008, comencé a trabajar en una casa indefinidamente, pero dio la casualidad que cuando empecé a trabajar en esa casa, fue cuando me di cuenta de cuáles eran los inconvenientes de ese trabajo, la educadora responsable de esa casa tuvo un problema de salud, y estuvo de baja durante 6 meses, y tuve que sustituirla durante todo ese tiempo, 24 horas al día, 5 días a la semana, pero los dos días de descanso que tenía, nunca sabía cuando me los iban a dar porque dependía de si había algún compañero para ocupar mi puesto, y no siempre lo había, así que fue un periodo muy duro de trabajo, muchas horas y poco descanso”
	7	“ En este periodo la educadora responsable nueva se encontraba “quemada”, no quería estar con los niños, había muchas actividades que realizar y muchos objetivos que conseguir pero ella no participaba en todo esto, se iba de la casa en cuanto entrábamos nosotros por la puerta, en muchas ocasiones nos dejaba solos con todos los niños”
3	2	“En octubre de 2008 tuve que pedir que me cambiaran de puesto de trabajo, porque acumulaba tanto cansancio que estaba pensando incluso en abandonar el trabajo definitivamente. La verdad es que me escucharon y se portaron muy bien conmigo, y me cambiaron de puesto, gracias a eso mi salud mejoro. “
	3	“...siempre discutía las cosas que hacía solo por llevarme la contraria , ya que todas las semanas en las reuniones de equipo llegábamos a acuerdos y programábamos las actividades que se iban a realizar, además de que hacíamos una programación de todas las estrategias que íbamos a utilizar con cada uno de los niños, pues aun así, todos los días teníamos alguna discusión, y eso todos los días termina quemándote”

Los profesionales de Aldeas Infantiles SOS, destacan como uno de los factores principales que inciden sobre su labor profesional, los efectos sobre la salud, del estrés que se crea en el puesto de trabajo.

En este trabajo se soporta una gran carga emocional, por eso uno de los primeros requisitos que pone Aldeas Infantiles SOS, en sus anuncios, para buscar educadores, es que tengan “estabilidad emocional”.

En estas historias de vida, aparecen varios motivos por los que se crea esta situación de estrés, en el profesional, destacamos como principal, la carga de trabajo, según los datos recogidos, sobre todo las madres responsables, o las personas que sustituyen a estas madres responsables, cumplen muchas jornadas de trabajo continuadas, estas jornadas pueden durar hasta 120 horas, los descansos, parecen escasos. Estas jornadas intensivas están llenas de situaciones intensas, y de esta situación deriva el estrés hallado.

4.METACATEGORIA: PERSONAL		
4.1 CATEGORIA: SALUD		
4.1.2 SUBCATEGORIA: ACCIDENTE LABORAL		
HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	-	-
2	3	“...justo el sábado de antes, me rompí un dedo del pie, y tuve que pedir una baja por accidente laboral. Estuve dos meses de baja hasta que me recupere. El incidente se produjo cuando estaba jugando con unos niños y por no chocar con uno de los niños los esquivé y le di una patada a una pata de un sofá.”
	5	“En Junio de 2010, mientras jugaba con uno de los menores a mi cargo, tuve otro accidente laboral, me doble un tobillo mientras corría, porque lo metí en un agujero que había en el patio, no se veía porque estaba cubierto. Este era el segundo accidente que tenía en el tiempo que estaba trabajando en Aldeas Infantiles SOS, en el pasado mientras trabajaba en otros sitios, nunca había tenido accidentes trabajando.”
	7	“En septiembre de 2011, volví a protagonizar un accidente laboral, esta vez fue dándole un abrazo a uno de los niños con los que convivía, se sujetó de mi cuello y se dejó caer para que yo lo cogiera pero no me di cuenta y me pego un tirón del cuello, el diagnóstico médico fue, esguince cervical. Estuve dos meses de baja, y cuando volví, encontré un ambiente distinto al que había vivido antes de irme de baja laboral”
3	2	“a lo largo de los años su salud había empeorado, y había sufrido algunos accidentes”
	3	“a consecuencia de este episodio la educadora responsable se dio una baja laboral por distintas heridas pero sobre todo se aquejaba de la espalda, en un primer momento la baja fue temporal, pero después se convirtió en definitiva, y esa educadora responsable ya no volvió a trabajar con nosotros, ni en la ONG.”

En dos de las tres historias de vida, hemos encontrado uno de los factores que incide sobre la salud de los profesionales que trabajan en la organización, que estamos estudiando. Este factor sobre la salud, son los accidentes dentro del espacio y horario laboral. Los efectos sobre la salud, pueden llegar a ser tan graves que las personas que nos sufren se vean obligadas a dar por concluida su labor profesional en la organización definitivamente.

4. METACATEGORIA: PERSONAL		
4.2 CATEGORIA: GENERO		
HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	1	“Al principio no me di cuenta de que el anuncio al que conteste, era solo para mujeres, cuando entre a la Aldea, fue cuando me di cuenta de que en las casa no había hombres, solo estaban en el equipo técnico, esto ha cambiado con el tiempo, en la actualidad hay un hombre trabajando en cada casa.”
2	1 2	“En dos meses que estuve en esa casa, recibí la visita del equipo técnico en dos ocasiones, y propiciadas, por una situación de maltrato que se estaba cometiendo en el hogar, en el cual, una de las menores que vivía allí, agredía física y psicológicamente a mis dos compañeras de trabajo, a mi no me agredía, yo creo que no lo hacía por mi condición de hombre.” “Era una mujer que tenía mucho carácter, y ella decía que era necesario para llevar a cabo el trabajo, ya que pensaba que las mujeres tenían más problemas que los hombres para convertirse en figuras de autoridad.”
3	3	“era muy bueno en su trabajo, los demás niños lo adoraban, lo admiraban, tanto los chicos como las chicas, los chicos porque querían parecerse a él, y las chicas se sentían atraídas por él, una cosa normal”

Si atendemos a la categoría de género, encontramos que este es un factor que crea diferencias a la hora de ejercer en el puesto de educador, de Aldeas Infantiles SOS. En un primer lugar, porque es la propia organización la que busca a personas para diferentes puesto de trabajo según su género. En segundo lugar, los trabajadores destacan que la diferencia de género, hace más fácil o difícil el trato con los menores. En tercer lugar, a la hora de crear figuras de referencia, los sujetos que han escrito las historias de vida, destacan que estas figuras de referencia están ligadas al género del educador.

4.METACATEGORIA: PERSONAL		
4.3 CATEGORIA:EDAD		
HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	1	“Me llamó la atención una que decía se necesitan “ madres para trabajar en hogares”, pedían una serie de requisitos como: estabilidad emocional, no tener cargas familiares, capacidad de compromiso, edad comprendida entre 30 y 45 años”
2	3	“A los niños, me los gane en seguida, he comprobado en la práctica que los menores se dejan guiar mucho por la imagen que proyectan los educadores, y a mi me vieron joven, atlético, y con una imagen moderna que les llamaba la atención”
3	2 2	“Esta mujer estaba muy quemada por varios motivos, uno era su edad,..” “los niños se pegaba a nosotros, nos comunicaban sus inquietudes, aquí creo que también entraba a formar parte del juego un factor importante, y es la edad, mi compañero y yo éramos muchísimo más jóvenes que la educadora responsable y por lo tanto los niños nos veían como un modelo más cercano en quien fijarse.”

Tras el análisis de los datos, atendemos a la edad como factor que incide en la realización de la labor profesional de los docentes de Aldeas Infantiles SOS. Destacamos que la organización, busca a gente en una franja de edad determinada, para la realización de ciertos puestos de trabajo. Los trabajadores destacan que la edad es un aspecto que los menores destacan como importante, ya que estos demandan el acercamiento a los educadores más jóvenes. Los sujetos destacan que un factor que incide sobre la salud de los trabajadores de la organización es la edad.

5. METACATEGORIA: OTROS		
5.1 CATEGORIA:SENTIMIENTOS		
HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	2 2 4	“Muchos de esos niños, ya están casados y con hijos, y vienen a visitarnos a la aldea, los vínculos de apego no se han roto.” “A las 18:00hrs salíamos al patio hasta las 20:00hrs, que empezaban las duchas, en la hora de salida al patio, era cuando aprovechábamos para poder jugar con los niños, y crear vínculos de unión más fuerte” “Yo me sentía más libre y las horas no importaban,

		porque trabajaba para ser feliz y hacer felices a este grupo de niños, sin sentirte encasillado”
2	-	-
3	2	“...a los niños le nacieron sentimientos y lazos de unión muy fuertes hacia mi.”
	3	“Ya estamos en el año 2011, y en este año ocurrió un acontecimiento que cambiaron mis ganas de ir a trabajar, una noche conocí a un chico en un pub, era muy guapo, simpático, y parecía que era muy buena gente, mientras hablábamos me comentó que había terminado recientemente la carrera de educación física, se le notaba tenía un cuerpo atlético, me dijo que quería empezar a buscar trabajo, yo le dije que en mi trabajo había una baja, así que a lo mejor le interesaba, pero no se cuánto tiempo iba a durar la baja, yo quería que entrara a trabajar en mi casa, conmigo. Hizo la entrevista, y entro a trabajar, pero no en mi casa, aunque a mí ya me daba igual, yo iba a trabajar todos los días con la esperanza de cruzármelo en el patio, o que viniera a mi casa pedir algo, o lo que sea, solo tenía ganas de verlo. Yo lo buscaba siempre que podía para hacer actividades juntos.”
	4	“Nos hicimos muy buenos compañeros, y pasábamos mucho tiempo juntos, ya por fin, después de una cena de empresa, y animados por un poco de alcohol, nos liamos y tuvimos una aventura juntos.”

Atendiendo a los sentimientos, en dos de las historias de vida, se destacan los sentimientos que se crean dentro de la organización. En este trabajo se crean sentimientos fuertes y vínculos de apego que no se rompe fácilmente con el paso de los años. Estos sentimientos se ven dirigidos hacia los menores, y por parte de los menores hacia los educadores, o bien, aparecen sentimientos entre compañeros de trabajo. Por las opiniones de los sujetos que han escrito las historias de vida, estos sentimientos son de carácter positivo.

5. METACATEGORIA: OTROS		
5.2 CATEGORIA: SATISFACCION LABORAL		
HISTORIA DE VIDA	PAGINA	INFORMACION
1	1	“Los comienzos fueron duros...”
	3	“...trabajábamos relajados y se notaba en los hogares.”
	3	“Durante esos años por el día de la madre, la organización nos regalaba un ramo de flores para las

	4	trabajadoras.”
	4	“Ahora trabajo menos horas que en 2002, pero más intensas, con más exigencia en los resultados finales, estando más sometidos a procesos de evaluación y a los famosos planes de calidad.”
	4	“En relación al ambiente laboral antes al pasar tanto tiempo juntos, preparábamos veladas, comidas conjuntas y el ambiente era más familiar; ahora el ambiente es bueno pero más impersonal.”
	4	“Este trabajo es gratificante ya que los resultados de tu trabajo se ven, tardan mucho en hacerse ver, pero llegan y esa satisfacción es maravillosa”
2	1	“... y me estuve explicando los aspectos negativos que ella veía en ese trabajo, ella decía que por ejemplo, no tenía vida social desde que estaba trabajando allí. Otro aspecto negativo era que no sabías cuando entrabas y cuando salías de trabajar, no se tenía un horario fijo establecido, sino que estabas un poco a la orden de las “madres”. Tras la entrevista y después de acatar todas las indicaciones...”
	3	“Eso cambio justo cuando cambie de casa, en ese periodo justamente, se realizo un convenio interno dentro de la organización de Aldeas Infantiles SOS, y las condiciones laborales cambiaron muchísimo, había horario fijos, siempre sabías cuando entrabas y cuando salías, días de descanso, los días que eran fiesta y trabajabas se devolvían, cosa que antes no ocurría, y muchos otros cambios que hizo que el trabajo fuera mucho menos agotador, y por tanto que la gente estuviera mucho más contenta.”
	7	“Se quejaba muchísimo de su situación laboral, pedía siempre a todos los responsables de Aldeas Infantiles SOS, que se produjeran cambios para satisfacer sus necesidades dentro del trabajo.”
3	2	“Durante esos años, estaba muy mal en el trabajo, no tenía nunca ganas de ir a trabajar los días que me tocaba con la educadora responsable...”
	4	“...todos estos cambios hicieron que estuviera muy motivada con mi trabajo.”
	5	“En definitiva, en la actualidad me encuentro muy contenta y satisfecha con mi trabajo dentro de la organización no gubernamental, Aldeas Infantiles SOS.”

Un factor importante, para los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, y que destacan varias veces en sus historias de vida, es la “satisfacción laboral”. La mayoría de los sujetos, se inclinan a considerar que en la actualidad se encuentran contentos, motivados y satisfechos en su puesto de trabajo, pero que no siempre ha sido así, y que han tenido momentos malos, en los que no estaba a gusto, y en los que pedían cambios, para poder realizar su labor profesional.

6.3. TRIANGULACION DE LOS RESULTADOS.

El resultado de la triangulación de los datos que hemos obtenido a través de los análisis cualitativos y cuantitativos, con la ayuda de los diferentes instrumentos utilizados, nos permite extraer una serie de similitudes entre variables y pone de manifiesto que queda contrastado, y patente la credibilidad del proceso de investigación que hemos realizado.

Para realizar esta triangulación seguiremos el esquema que exponemos a continuación:

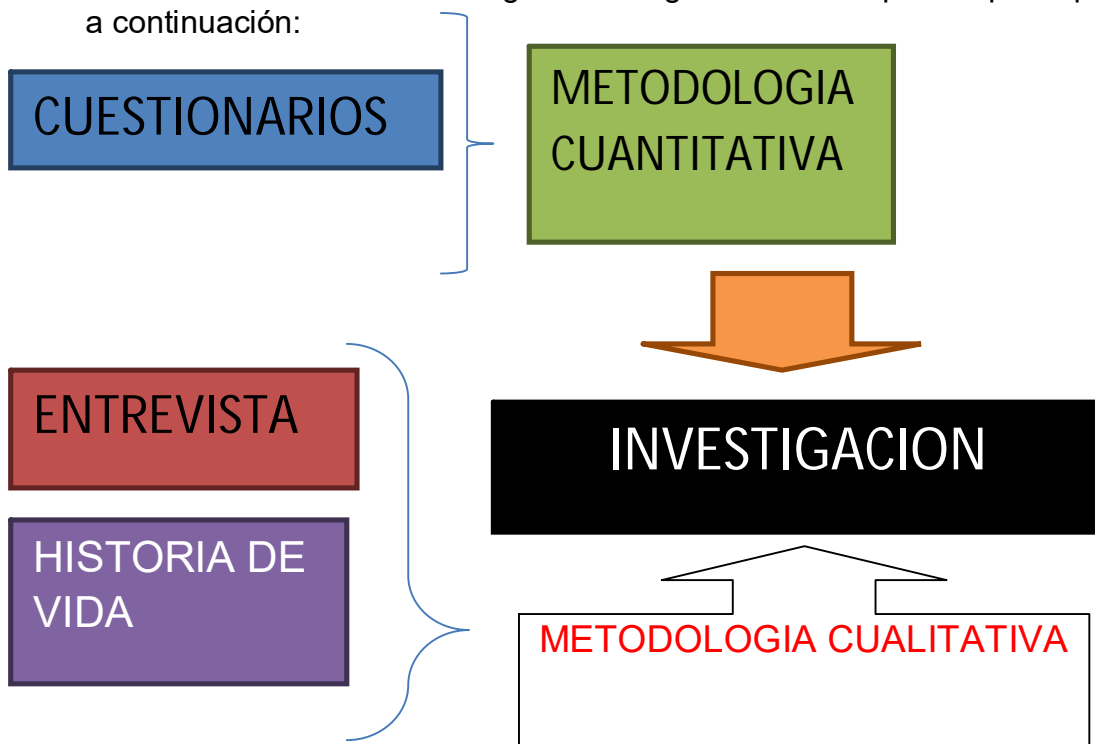


Figura 12. Esquema de triangulación.

Para realizar la triangulación relacionaremos los resultados obtenidos de los instrumentos cualitativos y cuantitativos, esto permitirá minimizar el sesgo derivado del uso individual de cada una de las técnicas de recogida y análisis de datos. En opinión de Colás (1992), citado en Cáceres Reche (2007, p. 561), *se trata de uno de los métodos más importantes para asegurar los criterios de validez reconocidos, aportando credibilidad a los datos obtenidos en la investigación*. Por este motivo, esta es una de las partes más importantes de nuestra investigación, nos permitirá posteriormente establecer nuestras conclusiones generales y específicas.

Las diferentes variables que en las que hemos podido constatar las similitudes e inferencias, han sido agrupadas en tablas para su representación.

VARIABLE	CUESTIONARIO	ENTREVISTA	HISTORIA DE VIDA
FORMACION PREVIA	<p>Haciendo referencia a la titulación académica, observamos los siguientes resultados. Apreciamos el valor más alto en la opción diplomado o grado, con un 72,7%, frente a la opción licenciado o máster, con un 27,3%, el resto de opciones no han sido señaladas.</p> <p>En este ítem encontramos que un grupo significativo (45,5%) de la muestra tiene experiencia previa en la docencia, y que esta abraza entre 0-2 años, el resto de porcentaje de experiencias previas se encuentran en niveles más bajos, un 4,5 % entre 3-5 años, y un 9,1% entre 6-8 años, pero también encontramos significativo que un 40,9 por ciento de los sujetos encuestados no han tenido experiencia previa en la docencia.</p>	<p>Según la opinión general de los entrevistados, la formación recibida o la titulación que tengas, influye para la realización del trabajo, en muchos casos, se considera esta afirmación pero con matices, el periodo de formación durante la carrera universitaria, te aporta los conocimientos necesarios para afrontar las situaciones que se presentan, en otros casos piensan que la titulación influye pero solo para entrar en la propia organización, ósea que es un trámite burocrático pero no te aporta los conocimientos que necesitas, este grupo de entrevistados piensa que es la propia experiencia la que te da los conocimientos. Por último se menciona que la titulación influye, porque te permite promocionar o no dentro de la</p>	<p>Al realizar el análisis de los datos suministrados por los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, a través de sus historias de vida, apreciamos que los 3 sujetos comentan que tenían “formación previa” a su entrada en el actual puesto de trabajo, además de ser esta formación esta versada en dos de los tres casos en la práctica docente, y también, en dos de los tres casos, los sujetos mencionan su formación previa en la universidad.</p>

		organización.	
--	--	---------------	--

VARIABLE	CUESTIONARIO	ENTREVISTA	HISTORIA DE VIDA
FORMACION QUE BRINDA ALDEAS INFANTILES SOS	<p>Existe una muestra significativa de un 72,7% que ha asistido a cursos sobre la metodología de Aldeas Infantiles, mientras que un 27,3 por ciento de la muestra no ha asistido, hasta la fecha, a ningún curso.</p> <p>Si bien, un 72,7 de la muestra dice haber realizado cursos de formación sobre la metodología empleada en Aldeas Infantiles, de esa muestra la mayoría con un 22,7%, ha realizado dos cursos de formación, seguido por un 18,2% que dice haber hecho 4 cursos.</p>	<p>El conocimiento, en general, y mas en particular sobre metodología y atención a la diversidad, que brinda la propia organización o que se ha adquirido a lo largo del periodo de formación, previo a la entrada a Aldeas Infantiles, es importante para los trabajadores entrevistados, consideran que los cursos que les brinda la organización, en algunos casos, les sirven como cursos de reciclaje, los cuales son muy valorados por las respuestas dadas. Estos cursos, les aportan otros conocimientos , que el son útiles para ejercer su labor, y en otros casos, son interesantes, y les sirven para el futuro, ya que aunque en ese momento no esté trabajando directamente con un grupo de edad en concreto, los menores con los que trabajan cada año que pasa, van pasando de un estado a otro, y tarde o temprano les tocara a todos los</p>	<p>Los principales mecanismos de formación que brinda Aldeas Infantiles SOS, han sido destacados en dos vertientes, por los sujetos que han escrito las historias de vida, en primer lugar, la oferta de cursos de formación que la propia Aldea crea para formar a sus trabajadores, para que adquieran los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo su labor profesional. Por otro lado la formación que se consigue en la propia práctica docente, con la ayuda de los compañeros y recibiendo las indicaciones de éstos, utilizando a otros educadores como modelos, o con el ensayo y error de la propia practica.</p>

		<p>educadores, pasar junto con los niños, por esos estadios, los cursos son para educadores, pero dirigidos a trabajar, con niños más pequeños, otros para medianos, y para trabajar con adolescentes y jóvenes. En otro sentido, parece ser que para un numero de entrevistados, el realizar los cursos, les ayuda a dar sentido a lo que hacen en su práctica profesional, ellos desarrollan una serie de actividades, y parecen indicar que no saben ni porque lo hacen, y tras estos cursos, ya si saben el porqué, que objetivos se persiguen, de donde vienen, que explicación tiene utilizar esa línea y no otra...etc. En general, los entrevistados no hacen distinción entre la formación en otro sentido y la formación sobre metodología, en algunos casos, destacan que se hacen un "lio" porque no ven la diferencia entre paradigmas, principios metodológicos, metodología...etc. Otros destacan que influye, porque necesitan conocerla</p>	
--	--	--	--

		<p>para aplicarla, ya que es la metodología que Aldeas Infantiles SOS, desea que se utilice. En material de atención la diversidad, nos hemos percatado de que algunos entrevistados, le dan un sentido de diferenciación pero refiriéndose a las diferencias que presentamos todos los sujetos, nuestras peculiaridades y especialidades que nos hacen únicos y diferentes. Por lo que creen que es necesario ya que evidentemente, todos los seres humanos somos diferentes. En el sentido más académico de significado de atención a la diversidad, los trabajadores entrevistados creen que es necesario, le otorgan gran importancia, pero aclaran que ellos dentro de la organización Aldeas Infantiles SOS, no han llevado a la práctica esos conocimientos.</p>	
--	--	---	--

VARIABLE	CUESTIONARIO	ENTREVISTA	HISTORIA DE VIDA
TRABAJO EN EQUIPO	Ante esta pregunta, la muestra a marcado un 90,9% la opción "siempre", por lo que	A continuación analizamos la influencia que creen los	El grado de valoración que los sujetos hacen en sus historias de

	<p>la mayoría significativa de la muestra considera que “siempre” mantiene un carácter abierto y colaborador con otros educadores de su entorno, para poder realizar la programación. Un 9,1% contesta que “a veces”, la suma de los dos valores, obtiene un porcentaje acumulado de 100% de la muestra.</p> <p>La muestra se distribuye de forma homogénea, marcando con valores algo mayores la opción que responde que “a veces”, el educador y el educando se reúnen para planificar juntos la acción tutorial, esta respuesta está respaldada por un 45,5% de la muestra. Mientras que el resto de opciones, reciben el mismo número de porcentaje, un 18,2%, en todos los casos. Poder destacar que si se hace un suma de los valores que responden “a veces” y “siempre”, daría como resultado un porcentaje acumulado de 63,7%, este valor sería mayor que la suma de los porcentajes de las opciones,” nunca” y “pocas veces” que obtendrían un</p>	<p>entrevistados que tiene para su labor, la actitud flexible y comunicativa, entre educador y educando, y con los compañeros y orientadores de Aldeas Infantiles. En opinión de los profesionales entrevistados, su actitud flexible, colaboradora y comunicativa, con los menores es fundamental, para poder realizar su labor docente, uno de los aspectos que destacan sobre ello, es uno de sus principios metodológico que es el modelaje, el cual les hace modelo a seguir para los niños, un valor en esta sociedad es la colaboración y el trabajo en equipo, y para ello son necesarios otros valores añadidos como ser comunicativo, ser flexible en el pensamiento, y por supuesto tener actitud colaboradora. Los educadores de Aldeas Infantiles SOS, quieren que sus menores adquieran estos valores, y ellos predicán con el ejemplo.</p>	<p>vida, sobre el trabajo en equipo, es destacable. Los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, son conscientes de la importancia que tiene el trabajo en equipo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de Aldeas Infantiles SOS, se contempla como metodología, el trabajo en equipo, y es un modelo que los profesionales de la organización han adquirido, que agradecen en gran medida, y que demandan a todos los agentes educativos, que procesen.</p>
--	--	---	--

	<p>porcentaje acumulado de 36,4%.</p> <p>La muestra se reparte por las opciones aportadas para responder, el valor mas elevado es el que responde que “a veces” se reúnen educador y educando para redactar los objetivos y estrategias de la acción tutorial, así lo afirma el 45,5% de la muestra, se asemeja y coincide con el valor del ítem anterior, ya que las dos preguntas están claramente relacionadas. Sin embargo en esta pregunta crece la tendencia de la muestra a contestar que “nunca” se reúnen educador y educando para redactar juntos los objetivos y estrategias de la acción tutorial, esta respuesta esta apoyada por el 22,7% de la muestra. Aun así existe una mayoría de la muestra que contesta y que respalda que si se producen dichas reuniones.</p> <p>Atendiendo a los valores de la tabla, vemos que la muestra ha tenido una tendencia del 45,5%, a puntuar con un 10, el grado de satisfacción con respecto al</p>		
--	---	--	--

	<p>compañerismo. De nuevo se resalta la importancia que los trabajadores de aldeas infantiles, le dan al tema del compañerismo y el trabajo en equipo. Al hacer la media de las puntuaciones obtenemos que la puntuación general es de 8'5, la cual le otorga una puntuación muy alta a la satisfacción con respecto al compañerismo.</p>		
--	---	--	--

VARIABLE	CUESTIONARIO	ENTREVISTA	HISTORIA DE VIDA
ASESORAMIENTO DEL EQUIPO TECNICO	<p>De los valores que se exponen en la muestra para que sean elegidos por los encuestados para enjuiciar si los agentes orientadores de Aldeas Infantiles, hacen aportaciones para la práctica educativa, podemos precisar que el más alto corresponde al valor "siempre", con un significativo 54,5% de la muestra, y como vemos "a veces" obtiene el siguiente valor, mas alto con un 40,9 %, la suma de los dos obtendría un</p>	<p>Con respecto a las aportaciones de los agentes orientadores de Aldeas Infantiles SOS, y su influencia en el proceso educativo llevado a cabo entre educador y educando, no existe unanimidad de criterios. Una parte de los entrevistados opinan que sus aportaciones no se asemejan con la realidad y que por ello, no las pueden tener en cuenta. En otros casos, los</p>	<p>Las contribuciones del equipo técnico contribuyen fundamentalmente a la orientación de los profesionales en situaciones en las que no saben cómo actuar o tiene dudas al respecto. En esta metacategoría de metodología, y dentro de la categoría de recursos didácticos, hemos hecho referencia a una subcategoría que subyace, la denominamos "asesoramiento del equipo técnico". Cuando los sujetos que han realizado las historias de vida, hablan sobre este aspecto en especial dentro de</p>

	<p>porcentaje acumulado de 95,4%. Mientras que el valor “nunca” no ha sido marcada en ninguna ocasión.</p> <p>Un 59,1 % de la muestra considera que la coordinación entre el grupo de trabajo y los agentes orientadores, se produce “siempre”, un 0%, considera que se produce “nunca”.</p> <p>La mayoría de los sujetos encuestados (68,2%), considera que “siempre” se encuentra coordinado y asesorado por los agentes orientadores de aldeas infantiles, para realizar su acción tutorial. Un 18,2% de la muestra contesta que “a veces”, un 13,6% marca la opción “pocas veces”, y por ultimo el 0%, “nunca”, ha tenido asesoramiento o coordinación con los agentes orientadores de Aldea Infantiles, para realizar su acción tutorial.</p>	<p>entrevistados consideran que no dejan de ser meras orientaciones, pero que el trabajo lo realizan ellos, así que no tienen mucha influencia en su labor docente. Por otro lado están los entrevistados que opinan que todas las aportaciones son buenas y necesarias, ya que te hacen ver las cosas de distinta manera, desde otro punto de vista, o que los agentes orientadores en ocasiones actúan de árbitros y mediadores en conflictos.</p>	<p>su vida profesional, vemos que lo hacen desde dos puntos diferentes, están los sujetos que hablan sobre las virtudes de este aspecto, y otros que se oponen y consideran que el asesoramiento ha sido ineficaz, por distintos motivos, por la escasez de los contactos, o porque sus orientaciones no se pueden aplicar a la realidad de los sujetos.</p>
--	--	--	--

	<p>Una parte significativa (un 72,7 %) de la muestra contesta que “siempre” recibe asesoramiento en materia de atención a la diversidad, por parte de las competencias orientadoras de Aldeas Infantiles.</p> <p>Un 13,6 % de la muestra, afirma que lo hace “a veces”, el porcentaje acumulado de estos dos valores, da un total de 86,3%.</p>		
--	---	--	--

VARIABLE	CUESTIONARIO	ENTREVISTA	HISTORIA DE VIDA
OBJETIVO DE AUTNOMIA	<p>La mayoría de la muestra (72,7%) contesta que la autonomía, “siempre” es un objetivo general, deseable para los educandos de Aldeas Infantiles.</p> <p>Un 13,6% contesta que “a veces”, un porcentaje acumulado de las dos opciones sería de un significativo 86,3% de la muestra encuestada.</p> <p>Los resultados a esta pregunta están muy repartidos por todas las opciones de respuesta, la opción que ha obtenido el</p>	<p>Los profesionales de Aldeas Infantiles SOS, de los dispositivos de Andalucía, reconocen la autonomía como uno de los objetivos marcados por la organización, y deseable para los niños que viven bajo su protección, así como la influencia que por tanto, este objetivo tiene sobre toda su práctica docente, porque es un objetivo que se debe tener constantemente en cuenta, para posteriormente</p>	<p>En un primer momento los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, no reconocen cuales son los objetivos prioritarios de la organización, y que son deseables por ésta para los menores a su cargo, según los sujetos que han escrito las historias de vida, son conocedores de estos objetivos, cuando llevan trabajando en la organización un tiempo considerable.</p>

	<p>valor más alto (40,9%) es la que responde que “a veces” el educando reconoce el objetivo general de autonomía deseable para el. El siguiente valor mas alto lo ha recibido la opción “pocas veces “con un 22,7%, y las opciones mas extremas que son “nunca” y “siempre”, reciben las dos un 18,2 %.</p>	<p>planificar y organizar, el proceso educativo con los menores. Los entrevistados opinan que el objetivo de autonomía, en general, ejerce mucha influencia en la labor docente que se lleva a cabo con los menores. Comentan que tanto directa como indirectamente, este objetivo influye en las vidas de los menores, ya que pueden ser conscientes o no de este objetivo deseable para ellos, considerándolo una meta los menores en particular, o porque los profesionales de Aldeas Infantiles SOS, les influyen con su práctica educativa. Según los trabajadores entrevistados, el perfil que es conocedor de este objetivo de autonomía, son todos los sujetos que viven bajo la práctica educativa de Aldeas Infantiles SOS, en Andalucía, pero más especialmente o con mayor claridad, los mayores de 11 años en adelante, este grupo de edad es mucho más</p>	<p>Uno de los objetivos fundamentales de Aldeas Infantiles SOS, es la autonomía para todos aquellos niños que han pasado por la organización, desde que se fundó, así pues como se ve reflejado en la historia de vida 1, en la página 2, hay menores del pasado que ahora son sujetos autónomos, con familias, de las que ellos mismos son responsables.</p>
--	---	--	---

		consciente de que se está trabajando bajo el objetivo de autonomía, para ellos.	
--	--	---	--

VARIABLE	CUESTIONARIO	ENTREVISTA	HISTORIA DE VIDA
SATISFACCION LABORAL	<p>Haciendo referencia al carácter de la situación laboral actual, encontramos que la mayoría de los sujetos señalaron la opción fijo-indefinido, que obtiene un valor de 68,2%, y en las otras opciones, prioritario-definitivo tiene un 13,6%, y en prioritario-provisional, tiene un valor de 18,2%.</p> <p>En la tabla observamos que el valor que más frecuencia tiene, es el 5, así puntúan el 27,3% de los sujetos de la muestra, la satisfacción con la remuneración de la labor ejecutada. Si hacemos la media de la puntuación que le dan los sujetos de la muestra, en general, vemos que la puntuación obtenida es de 6´4, lo cual nos indica que en general la gente que forma la muestra y que trabaja en Aldeas Infantiles, está de acuerdo con su remuneración laboral.</p>	<p>Hablamos ahora de la satisfacción laboral, y de la opinión que los entrevistados tienen sobre la influencia que tiene sobre la realización de su labor. En este caso todos los entrevistados unifican criterios y consideran que a mayor satisfacción laboral, mayor calidad de trabajo y factores que influyen en la motivación laboral. Además algunos hablan de mayor duración dentro del trabajo, en algunos casos comentan que la gente se quema, un término que aparece en ocasiones asociado a la práctica docente.</p>	<p>Un factor importante, para los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, y que destacan varias veces en sus historias de vida, es la “satisfacción laboral”. La mayoría de los sujetos, se inclinan a considerar que en la actualidad se encuentran contentos, motivados y satisfechos en su puesto de trabajo, pero que no siempre ha sido así, y que han tenido momentos malos, en los que no estaba a gusto, y en los que pedían cambios, para poder realizar su labor profesional.</p>

VARIABLE	CUESTIONARIO	ENTREVISTA	HISTORIA DE VIDA
<p>ACCION TUTORIAL METODOLOGIA UTILIZADA POR ALDEAS INFANTILES SOS</p>	<p>En la muestra vemos que predomina la respuesta negativa ante esta cuestión. Un 59,1 % de los sujetos que respondieron a esta pregunta no habían asistido con anterioridad a cursos de formación en materia de acción tutorial, en ninguna de sus etapas formativas. Mientras que el 40,9%, responde que “sí”, ha tenido la oportunidad de formarse en este aspecto.</p> <p>Un 95,5% de la muestra considera que si conoce la metodología que se utiliza en Aldeas Infantiles, existe un reconocimiento significativo por parte de muestra.</p> <p>A continuación se le pide a los sujetos que han respondido “sí”, que brevemente, describan en qué consiste.</p> <p>Las respuestas dadas por los sujetos de la muestra que reconocen la metodología de Aldeas infantiles, se concentran</p>	<p>Cuando pasamos a hacer un análisis más concreto sobre lo que los entrevistados saben sobre acción tutorial, y la influencia que tiene, para ellos, en su práctica docente, descubrimos que los entrevistados conocen el termino acción tutorial, dominan cual es su función, consideran que la acción tutorial es muy influyente para su labor, consideran que es necesaria y que hay que tenerla siempre presente, para poder planificar la acción docente, puesto que es van a basar en ella, además comentan que es una acción que practican constantemente.</p>	<p>Los educadores de Aldeas Infantiles SOS, son claros conocedores de que son los modelos de los niños a su cargo, y no de forma impuesta sino porque los menores lo demandan. Estos profesionales contienen una serie de valores y características que los dirigentes de las organización buscan a propósito, porque al trabajar utilizando la metodología de acción tutorial, estos educadores y sus valores, sirven de modelo para los menores que están a su cargo, así se refleja en las historias de vida que hemos analizado previamente.</p> <p>Estos educadores, se convierte en tutores modelos para los menores, lo</p>

	<p>significativamente en tres principios, “la acción tutorial”, mencionada por 11 encuestados, le sigue “el educador como modelo”, que lo exponen 9 miembros, le sigue “educar en lo cotidiano (en la realidad diaria del niño)”, que es escrito por 8 sujetos, el resto de respuestas, van en la misma línea, pero con otras palabras.</p> <p>Los sujetos que componen la muestra contestan que un 63,6%, “siempre” utiliza la acción tutorial en su dispositivo, un 22,7% considera que utiliza la acción tutorial, “a veces”, le sigue un 13,6 % que afirma que en su dispositivo se utiliza “pocas veces”, la acción tutorial, y el 0%, marca que “nunca”, se utiliza la acción tutorial en su dispositivo.</p> <p>El número de sujetos de la muestra que han contestado que “siempre”, funciona la acción tutorial, para su práctica docente, es del 72,7 %, existe un 18,2 % que ha marcado la</p>		<p>cuales los alzan a figuras de referencia para ellos, y los convierten en autoridades educativas para ellos, los vínculos de unión y de confianza que los menores otorgan a sus tutores-modelos, son tan grandes que llegan denominar a estas figuras más cercanas a ellas con apodos cariñosos como “madre”, “mami” o “papi”.</p> <p>Los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, que han escrito sus historias de vida, reconocen que es en un ambiente de cotidianidad donde se desarrolla su acción tutorial, y que debe ser así, para alcanzar los objetivos que se plantean previamente, para los menores de los que se hace cargo la organización. Se destaca que debe ser en un ambiente</p>
--	--	--	--

	<p>opción “a veces”, y la opción “nunca” funciona la acción tutorial en su practica docente, ha obtenido un 0%.</p>		<p>cotidiano donde los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, realizan su valor docente en contacto directo, de forma interactiva y continua, entre educador y educando.</p>
--	---	--	--

VARIABLE	CUESTIONARIO	ENTREVISTA	HISTORIA DE VIDA
ESTRATEGIAS	<p>Como vemos en la tabla, un contundente 72,7 % de la muestra contesta que “siempre”, programa y planifica su acción tutorial, para llenarla de contenidos, un 18,2%, ha marcado la opción “a veces”, mientras que el 0% de la muestra, contesta que “nunca” planifica su acción tutorial.</p> <p>Según la muestra, se realizan adaptaciones en la acción tutorial de los sujetos de la muestra para sujetos con características especiales. Un 59,1% de los profesionales de la muestra contesta que “siempre”, hace adaptaciones para los menores que tienen características especiales, mientras</p>	<p>En opinión de los entrevistados, la influencia que tiene el planificar y organizar la acción tutorial, para poder ejercer su labor profesional, en elevada, le otorgan una importancia significativa, porque en su opinión facilita el trabajo en gran medida, el educador tiene presente que puede hacer, no deja un margen amplio a la improvisación, el tener organización y planificar previamente, permite que los profesionales puedan trabajar de la mejor manera su acción tutorial individualizada, aportando el tiempo y las técnicas necesarias a cada</p>	<p>Las estrategias utilizadas por los profesionales de Aldeas Infantiles SOS, como recurso didáctico, y con el fin de hacer más eficiente su labor docente es muy rica y variada, según los datos obtenidos de las historias de vida. Aunque en este caso Aldeas Infantiles SOS, presta ayuda a sus trabajadores a través de los cursos de formación, en materia de estrategias educativas, en las historias de vida se refleja que son las elaboraciones propias las que más se destacan es este ámbito.</p>

	<p>que 18,2 % contesta que “nunca” lo hace y un 9,1% contesta que “pocas veces”.</p> <p>Un contundente 81,8% de los sujetos que componen la muestra aseguran que “siempre” crean su programación de acción tutorial, con la colaboración de otros educadores de su entorno. La opción “nunca” obtiene un 0% del porcentaje de la muestra.</p> <p>La muestra se distribuye de forma homogénea, marcando con valores algo mayores la opción que responde que “a veces”, el educador y el educando se reúnen para planificar juntos la acción tutorial, esta respuesta está respaldada por un 45,5% de la muestra. Mientras que el resto de opciones, reciben el mismo número de porcentaje, un 18,2%, en todos los casos. Poder destacar que si se hace un suma de los valores que responden “a veces” y “siempre”, daría como resultado un porcentaje acumulado de</p>	<p>menor en particular.</p> <p>Los entrevistados en general, admiten la influencia que tiene para su labor profesional, los objetivos marcados por Aldeas Infantiles SOS, porque se consideran lo objetivos marcados para todos los trabajadores, estos objetivos sirven de guía y orientación para la práctica docente que se desarrolla, arroja luz sobre el camino que todos deben seguir, y hacia donde tienen que unificar sus esfuerzos, todos los trabajadores de los dispositivos de Andalucía.</p>	
--	---	---	--

	<p>63,7%, este valor sería mayor que la suma de los porcentajes de las opciones, "nunca" y "pocas veces" que obtendrían un porcentaje acumulado de 36,4%.</p> <p>La muestra se reparte por las opciones aportadas para responder, el valor más elevado es el que responde que "a veces" se reúnen educador y educando para redactar los objetivos y estrategias de la acción tutorial, así lo afirma el 45,5% de la muestra, se asemeja y coincide con el valor del ítem anterior, ya que las dos preguntas están claramente relacionadas. Sin embargo en esta pregunta crece la tendencia de la muestra a contestar que "nunca" se reúnen educador y educando para redactar juntos los objetivos y estrategias de la acción tutorial, esta respuesta está apoyada por el 22,7% de la muestra. Aun así existe una mayoría de la muestra que contesta y que</p>		
--	--	--	--

	<p>respalda que si se producen dichas reuniones.</p> <p>En este caso, las respuestas de la muestra están muy repartidas por las distintas opciones de respuesta, el valor más elevado es el que responde que “a veces” se realizan evaluaciones conjuntas entre educador y educando, con un 36,4%, el siguiente más alto es el que responde “nunca”, con un 27,3%. Mientras que un 22,7% contesta que esta práctica se lleva a cabo “siempre”, y por último el 13,6% de la muestra contesta que “pocas veces”, se realizan evaluaciones conjuntas.</p>		
--	--	--	--

VARIABLE	CUESTIONARIO	ENTREVISTA	HISTORIA DE VIDA
INSTRUMENTOS Y HERRAMIENTAS	El 68,2 % de la muestra procedente de los dispositivos de aldeas infantiles de Andalucía, expresa que “siempre”, recibe material e instrumentos de parte de las competencias orientadoras y formadoras de Aldeas Infantiles, para poder trabajar	En las entrevistas se mencionan los instrumentos y herramientas que desde los dispositivos de Aldeas Infantiles SOS, se hacen llegar a sus trabajadores, para que estos puedan utilizarlas en su práctica	Los recursos didácticos e instrumentos que se utilizan para que los profesionales de Aldeas Infantiles SOS, pueda realizar su práctica docente, son variados, según las historias de vida de los sujetos seleccionados, es

	<p>la acción tutorial. El 22,7% a marcado que “a veces”, las dos opciones suman un porcentaje acumulado del 90,9% de la muestra.</p> <p>Las competencias orientadoras de Aldeas Infantiles, facilitan material para los sujetos con necesidades educativas especial, “siempre”, así lo afirma un 72,7% de la muestra. Además de un 18,2% que afirma que lo hacen “a veces”.</p> <p>Podemos apreciar claramente que el valor más alto alcanzado es el que responde que “siempre” le proporciona el educador al educando, material información e instrumentos para poder ser protagonista de su propio proceso formativo, con porcentaje de 86,4%, y el siguiente valor es 13,6% otorgado a la respuesta “a veces”, las opciones “pocas veces” y “nunca”, no han sido marcadas por los</p>	<p>educativa. Algunos de los entrevistados mencionan instrumentos como el PEI o programación educativa individualizada, planificación anual, talleres...etc.</p>	<p>la propia organización quien otorga y en muchos casos exige a sus trabajadores utilizar estos instrumentos, con el fin de facilitar su labor profesional, y hacer eficiente el proceso educativo. En las historias de vida los sujetos destacan instrumentos como el PEI (programación educativa individualizada), reuniones de unidad, e informes de seguimiento.</p>
--	--	--	---

	<p>sujetos que forman la muestra, por lo que pone de relevancia, que los sujetos de la muestra contemplan la importancia de este hecho.</p> <p>En relación a la realización de informes psicopedagógicos a los educandos de Aldeas Infantiles, es resaltante que el 100% de los sujetos de la muestra han marcado, que “siempre” se realizan informes psicopedagógicos a los educandos de Aldeas Infantiles, sin duda alguna, los sujetos que conforman la muestra, le otorgan gran importancia y se hace patente que esta práctica es reconocida por todos los sujetos de la muestra.</p> <p>Esta pregunta guarda relación con la pregunta anterior, y podemos observar que los resultados han sido idénticos, el 100% de los encuestados, contestan que “siempre” se realizan informes de avances, consecución de</p>		
--	---	--	--

	<p>objetivos o seguimiento de los distintos aspectos psicopedagógicos del educando, en los dispositivos andaluces de Aldeas Infantiles.</p> <p>La frecuencia más alta la obtiene la puntuación 7, que ha sido marcada, por 7 personas, lo cual equivale al 31,8% de la muestra, esto indica que la muestra se encuentra repartida por las distintas opciones de respuesta, pero al realizar la media aritmética, comprobamos que se obtiene una puntuación general de 8, esta puntuación nos indica que los trabajadores de Aldeas Infantiles está altamente satisfechos con las instalaciones de los dispositivos.</p>		
--	---	--	--

VARIABLE	CUESTIONARIO	ENTREVISTA	HISTORIA DE VIDA
EDAD	La edad en la que se encuentra la mayoría de los sujetos de la muestra abarca el intervalo 26-30, en ese segmento de edad hay un 31,8 por ciento de la muestra, el resto de segmentos se	El siguiente punto categórico es la edad, analizamos como la edad influye en la labor profesional de los entrevistados, según la opinión de ellos mismos, las	Tras el análisis de los datos, atendemos a la edad como factor que incide en la realización de la labor profesional de los docentes de Aldeas Infantiles

	encuentran muy igualados, con un 18,2 por ciento en las edades comprendidas entre 21-25, el mismo porcentaje, 18,2 entre 31-35 y entre 41-45, y por ultimo un 13,6 por ciento entre 36-40.	conclusiones que se extraen tras sus respuestas son que de manera general la edad y aspectos asociados ha esta, como la experiencia que tengas, la salud, la vitalidad y energía, influyen en su labor profesional.	SOS. Destacamos que la organización, busca a gente en una franja de edad determinada, para la realización de ciertos puestos de trabajo. Los trabajadores destacan que la edad es un aspecto que los menores destacan como importante, ya que estos demandan el acercamiento a los educadores más jóvenes. Los sujetos destacan que un factor que incide sobre la salud de los trabajadores de la organización es la edad.
--	--	---	--

VARIABLE	CUESTIONARIO	ENTREVISTA	HISTORIA DE VIDA
GENERO	Según los datos recogidos podemos concluir que de los 22 sujetos encuestados, 16 son mujeres, y 6 hombres eso equivale a un 72,7 por ciento de sujetos de género femenino y un 27,3 por ciento de género masculino, lo cual es muy significativo, la mayoría de las personas que ocupan puestos de trabajo en la ONG Aldeas Infantiles son de género femenino.	A continuación, pasamos a analizar las respuestas de cada categoría, siendo la primera de ellas la que hace referencia a la influencia del género, para ejercer la labor profesional. En tal caso en general, la influencia que los entrevistados creen que tiene su condición sexual para llevar a cabo su labor profesional es significativa, en 6 de las 8 entrevistas así lo creen. Dentro de Aldeas Infantiles SOS,	Si atendemos a la categoría de género, encontramos que este es un factor que crea diferencias a la hora de ejercer en el puesto de educador, de Aldeas Infantiles SOS. En un primer lugar, porque es la propia organización la que busca a personas para diferentes puesto de trabajo según

		<p>existen varias figuras profesionales, son las educadoras responsables, los educadores de apoyo, los miembros del equipo técnico, y a partir de ellos la jerarquía, ya aparecen los directores, tanto de centro como regionales...etc. Cuando mencionamos a las educadoras responsables siempre lo hacemos en femenino, pues por tradición dentro de la organización, este papel lo ejercía las conocidas "madres SOS", es decir que este papel aunque ha cambiado de nombre siempre lo hacía y lo sigue desarrollando una mujer, por supuesto este papel profesional, llevan de la mano distintas funciones y responsabilidades, en muchos casos es la figura de autoridad ante los niños, a los cuales sabemos que no les gusta muchas veces seguir las normas establecidas, y son las madres las que tienen que hacer que se cumplan estas normas, ese hecho degenera en conflictos con los menores. Además añadimos que las educadoras responsables pasan 24 horas ejerciendo su labor profesional, 5</p>	<p>su género. En segundo lugar, los trabajadores destacan que la diferencia de género, hace más fácil o difícil el trato con los menores. En tercer lugar, a la hora de crear figuras de referencia, los sujetos que han escrito las historias de vida, destacan que estas figuras de referencia están ligadas al género del educador.</p>
--	--	---	--

		días a la semana. Dentro de los educadores de apoyo y del equipo técnico, este hecho no existe, éste papel profesional lo llevan a cabo tanto mujeres como hombres. Teniendo en cuenta eso, es natural pensar que las educadoras responsables piensen que su condición sexual, influyen en su labor profesional.	
--	--	---	--

La triangulación de datos que exponemos a continuación, tras realizar las tablas en las que se agrupan las distintas informaciones sobre las variables después de utilizar los instrumentos cualitativos y cuantitativos, nos permite extraer una serie de afirmaciones, en base al análisis de la acción tutorial de las unidades de Aldeas Infantiles SOS en Andalucía:

- Los profesionales que trabajan en los dispositivos de Aldeas Infantiles SOS, de Andalucía, se han formado antes de su entrada en la organización, en materia de docencia, y dentro de esta tienes los conocimientos necesarios en metodología, acción tutorial y atención a la diversidad. La mayoría de estos profesionales, son diplomados en la universidad, y han adquirido en esta entidad, los conocimientos antes mencionados.
- Los trabajadores de la organización, reciben formación por parte de la entidad, en forma de cursos de formación, para ampliar y reforzar conocimientos, como cursos de reciclaje, y se forman en la práctica diaria.
- Se percibe el trabajo en equipo como una acción fundamental para poder realizar la labor docente por parte de todos los educadores.
- El equipo técnico realiza labores de asesoramiento, que los educadores, reciben y demandan, para orientar su labor docente, y para la solución de problemas relacionados con su práctica profesional.
- La autonomía es reconocida por los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, como el principal objetivo deseable para los menores, por parte de la organización.
- Los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, destacan como un factor que influye en su práctica profesional, la satisfacción laboral, dentro de este

factor, se destaca por parte de los trabajadores, el buen ambiente de trabajo con los compañeros y los menores a su cargo, la motivación implícita a la labor practicada, y en menor medida el factor de la remuneración laboral.

- La acción tutorial, es la metodología que conocen y utilizan los trabajadores de los dispositivos de Aldeas Infantiles SOS, de Andalucía, para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con los menores a su cargo. Los trabajadores de la organización conocen y utilizan los principios metodológicos en los que se apoya su acción tutorial, por la cual ellos son modelos-tutores de los menores a su cargo, y realiza la práctica docente en un ambiente de cotidianidad.
- Para poder realizar su labor profesional, los trabajadores de los dispositivos de Aldeas Infantiles SOS de Andalucía, utilizan distintas estrategias, la planificación y organización de su acción tutorial, reuniones entre educadores, para planificar la acción, reuniones entre educador y educando, para llenar de contenidos las acciones, realización de evaluaciones conjuntas entre educador y educando.
- Los trabajadores de los dispositivos de Andalucía, de Aldeas Infantiles SOS, reciben de la organización, instrumentos y herramientas para hacer más eficiente su labor profesional, además los educadores de la organización proporcionan a los educandos, instrumentos y herramientas para que estos sean protagonistas de su acción docente, los trabajadores, también reciben instrumentos y herramientas para poder atender a la diversidad de los menores a sus cargo.
- Los trabajadores de los dispositivos andaluces, de Aldeas Infantiles SOS, consideran un factor que influye en su práctica profesional su propia edad.
- Los educadores de Aldeas Infantiles SOS andaluces, consideran que su género afecta a su acción profesional, puesto que los menores a su cargo se inclinan a utilizar como modelo a una persona según su género, y la propia organización escoge a sus trabajadores según el género que tienen.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y PERSPECTIVAS FUTURAS

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y PERSPECTIVAS FUTURAS

7.1 Conclusiones

7.1.1 Conclusiones generales

Atendiendo al objetivo general de nuestra investigación, proseguimos con la descripción de las conclusiones generales, de manera global, y haciendo hincapié en aquellas de carácter más significativo y que arroja más luz sobre nuestro objetivo general.

Conocer y analizar la acción tutorial realizada en Aldeas Infantiles SOS de Andalucía para mejorar el desarrollo profesional de sus educadores, así como optimizar los beneficios derivados de la metodología educativa, tanto individual como grupal, procurando el desarrollo favorable de la capacidad de autonomía de los educandos.

Las conclusiones que obtenemos tras la investigación y tomando como referencia el objetivo general son:

- Los dispositivos de Aldeas Infantiles SOS, de Andalucía, tiene como uno de sus principios metodológicos, la acción tutorial, dos bases de esta acción tutorial son los principios metodológicos de modelaje y cotidianidad.
- Los profesionales-educadores de Aldeas Infantiles SOS, son concedores y desarrollan la metodología de acción tutorial. Estos trabajadores se han formado antes de entrar en la organización y siguen formándose en materia de acción tutorial, tras su entrada en la organización.
- Los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, reconocen los beneficios de la utilización de la acción tutorial, para desarrollar su labor profesional. El trabajo en equipo es uno de los beneficios derivados de la acción tutorial, y esta práctica es utilizada, demandada y transmitida por todos los agentes educativos de Aldeas Infantiles SOS, Andalucía.
- La autonomía es el principal objetivo deseable por la organización, que hemos investigado, es reconocido por los trabajadores y a su vez es transmitido a los sujetos a su cargo. Los agentes educativos de Aldeas Infantiles SOS de Andalucía, consideran fundamental para la consecución del objetivo de autonomía, la utilización de la metodología de acción tutorial, por parte de un modelo-tutor, en un ambiente cotidiano.

7.1.2 conclusiones específicas

En este apartado nos centramos en las conclusiones específicas de nuestra investigación, teniendo presentes los objetivos específicos que nos

marcamos previamente y que exponemos a continuación para poder tener presentes.

1. En relación al estudio del contexto socio-educativo de los agentes implicados en la práctica educativa de Aldeas Infantiles.

- Los dispositivos de Aldeas Infantiles SOS, de Andalucía, se encuentran en Granada, la Aldea de Granada, se haya en un barrio periférico de la ciudad. la población de este barrio tiene un nivel social y educativo, medio-bajo. Todos los agentes educativos que conviven en esta organización desarrollan sus actividades cotidianas en este contexto físico y social.
- La propia Aldeas se comporta como un ente vivo, en el que todos los agentes que desarrollan su proceso educativo en ella, se mueven en la misma dirección, bajo los mismos principios y a la consecución de los mismos objetivos.
- Dentro de la Aldea, se han creado equipos educativos, que aunque mantienen los principios educativos, la metodología y los objetivos de la organización, a su vez buscan especializarse en un ambiente específico, de un hogar, en el que se encuentran un equipo de educadores conviviendo y desarrollando su práctica profesional con un grupo de menores con sus características y necesidades específicas.

2. En relación al análisis de la acción tutorial en Aldeas Infantiles para poder reconocer los beneficios que se sustraen de la utilización de esta metodología.

- La acción tutorial, es un principio metodológico adoptado por Aldeas Infantiles SOS, por sus características y beneficios en su contexto en particular.
- Los beneficios que se extraen de esta práctica educativa son:
- Los menores a cargo de la organización, conviven en un hogar durante 24 horas al día, 365 días al año, por lo que se necesita una metodología de acción continua como es la acción tutorial.
- Los menores conviven en un hogar, por lo que la metodología utilizada debe desarrollarse en un ámbito cotidiano.
- Los menores a cargo de la organización, no conviven con sus figuras familiares de referencia, por lo que se utiliza la acción tutorial, para sustituir a esas personas con nuevos tutores-modelos.

3. En relación a conocer la visión que tienen los educadores de la práctica educativa de Aldeas Infantiles

- Los trabajadores de los dispositivos de Aldeas Infantiles SOS, de Andalucía, consideran que la práctica educativa de la organización es buena. Consideran fundamental, la metodología utilizada, de acción

tutorial, para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje y conseguir los objetivos marcados.

- Los trabajadores de la ONG, consideran que los factores que incide sobre la satisfacción de su práctica docente y por tanto en su visión de esta, son:
- El género, ya que su labor profesional se ve subyugada a esta variable. En un primer momento, el género define a que puesto de trabajo puedes acceder. En segundo lugar, los menores utilizan de modelo a una persona u otra según su género, esto incide en la práctica educativa de los distintos miembros de los equipos con los menores a su cargo.
- La edad es otro factor que puede alterar la práctica educativa, y por tanto hacer variar la satisfacción que los educadores tengan de su labor docente. En un primer momento la organización busca a las personas que entraran a trabajar según una franja de edad determinada, este es un aspecto con el que los trabajadores no se encuentran a gusto. En segundo lugar los menores, en general adquieren como modelos a los educadores más jóvenes, pero este factor hace que los educadores saquen a flote su creatividad e intenten crear líneas de acercamiento con los menores para convertirse en figuras de referencia y modelos de estos.
- La satisfacción laboral, es considerado por los educadores de Aldeas Infantiles SOS, un factor que incide sobre la práctica educativa. Aspectos como el encontrarse contento, motivado y satisfecho con la labor realizada, son aspectos importantes para los educadores, de ellos depende que esté mejor valorada la calidad la practica educativa. Los como hemos visto durante la investigación los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS de Andalucía, tienen buena satisfacción laboral en este momento.

4. En relación a definir los objetivos deseables para la consecución ultima de autonomía de los educandos de Aldeas Infantiles a través de la acción tutorial.

- Los trabajadores de los dispositivos de Aldeas infantiles SOS, de Andalucía, nos aportan la información de la que extraemos que los objetivos necesarios para conseguir el objetivo global de autonomía para los menores a cargo de la organización, y que exponemos desde el mas básico al más complejo, son:
 - I. El primer objetivo que es necesario es la protección del menor, el sujeto debe sentirse en un ambiente seguro y estable para poder desarrollar su práctica cotidiana. A partir de este objetivo el menor a cargo de la organización podrá interiorizar el resto de objetivos.
 - II. Asimilación de la situación actual.
 - III. Desarrollo de competencias básicas

- IV. Asimilación de técnicas de aprendizaje que permita al menor relacionar conocimientos aprendidos con su realidad.
- V. Socialización, adquirir las competencias básicas para desarrollarse en sociedad.
- VI. Desarrollo integral del sujeto, en sociedad.

5. En relación a estudiar los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos en Aldeas Infantiles.

- Tras analizar los distintos datos obtenidos, destacamos como positivo, la visión que los sujetos de la muestra tienen de si mismos, y la valoración, que se hace al hablar de flexibilidad ante los cambios, por las aportaciones y peticiones de los educandos, y el carácter abierto ante estos mismos temas. Por tanto concluimos que un factor que influye sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos de la organización, es el carácter abierto y flexible de los educandos.
- El propio carácter flexible, abierto y comunicativo, incluye en el proceso educativo, de los menores a cargo de Aldeas Infantiles SOS.
- Los educadores y los educandos de la organización fechan reuniones en las que conjuntamente, planifican, organizan, redactan objetivos, estrategias y llenan de contenidos la acción tutorial, que se realizará.
- A los educandos se les suministra material, instrumentos y herramientas para que ellos sean los protagonistas de su propio proceso educativo.
- Los educandos son conocedores de los objetivos que se pretenden por parte de los educadores, para ellos, y de la organización, deseables para su desarrollo.
- La creación de adaptaciones curriculares para en el proceso educativo, para educandos con necesidades educativas especiales.

7.2 PROPUESTAS DE MEJORA.

Teniendo en mente todos los resultados obtenidos de nuestra investigación redactamos las siguientes propuestas de mejora:

- Evaluación de la metodología y actividades de los centros escolares, que desarrollan su labor, con menores a cargo de Aldeas Infantiles SOS.
- Análisis comparativo entre la educación reglada que imparten en los colegios en los que asisten los menores a cargo de Aldeas Infantiles SOS, y el proceso educativo llevado a cabo dentro de la organización.

- Evaluación de la planificación y organización didáctica creada por los trabajadores de Aldeas Infantiles SOS, y grado de cumplimiento de los objetivos fijados.
- Evaluación de los menores a cargo de cada educador, para una correcta utilización de la metodología de acción tutorial, según el número de sujetos implicados.
- Evaluación de la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la optimización de la acción tutorial.
- Evaluación de la adquisición de los datos que aportan los cursos de formación que brinda la organización Aldeas Infantiles SOS, a sus trabajadores.

7.3. PERSPECTIVAS FUTURAS

Tras nuestra investigación se abren las siguientes futuras líneas de investigación, las cuales destacamos:

- Diseño, desarrollo y evaluación de cursos formativos que aborden la metodología utilizada por Aldeas Infantiles SOS, como recurso didáctico dentro de la educación no formal.
- Diseño, desarrollo y evaluación de cursos formativos sobre los instrumentos y herramientas utilizadas por Aldeas Infantiles SOS, como recurso didáctico dentro de la educación no formal.
- Diseño, desarrollo y evaluación de cursos formativos sobre el trabajo en equipo que se desarrolla en Aldeas Infantiles SOS, como recurso dentro de todos los ámbitos de la educación.
- Diseño, desarrollo y evaluación de cursos formativos, en los que agentes educativos de otros ámbitos, conozcan e interioricen la metodología utilizada por Aldeas Infantiles SOS.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Adame, M. T; Álvarez, M y Bisquerra, R (2001). Principios, objetivos y funciones de la orientación. En R. Bisquerra (Coord.). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Adelman, C (1980): Rethinking cases study: notes from the second Cambridge conference, East Angly: University.
- Alonso, J. (1995): Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención. Madrid, Síntesis.
- Álvarez, A (1994): El ocio turístico en las sociedades industriales avanzadas, Barcelona, Bosch Casa.
- Álvarez, J. (2014). Acción tutorial y orientación: aceptación, compromiso, valores. Bilbao, Desclée de brouwer.
- Álvarez, L. y Soler, E. (1996). La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría. Madrid: CCS.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.) (1996): Manual de orientación y tutoría. Barcelona. Praxis.
- Álvarez, M. y otros. (2004). Contextos educativos y acción tutorial. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2006): Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. y otros. (2006). La acción tutorial: su concepción y su práctica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Álvarez, M. Y otros (1997): Investigación cuantitativa / investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva? En Cook, T. D y Reichardt, C. S (Coord.): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa, Madrid, Morata.
- Álvarez, R. (2010). Vivir: Una guía de viaje. Santander. Sai Terrae, Anzieu, D. y Martin, J. Y. (1971): *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Ander-egg, E (1985): Práctica de la animación sociocultural. En QUINTANA, J.M (Dtor.): Fundamentos de Animación Sociocultural, Madrid, Narce.
- Ander-egg, E (1986): Metodología y práctica del desarrollo comunitario. México, El Ateneo.

- Ander-egg, E (1988): ¿Qué es la animación sociocultural?, Buenos Aires, Humánitas.
- Ander-egg, E (1989): La animación y los animadores, Madrid, Narcea.
- Ander-egg, E (2000): Metodología y práctica de la animación sociocultural, Madrid, CCS.
- Antons, K (1990). *Práctica de la dinámica de grupos: ejercicios y técnica*. Barcelona: Herder.
- Argüís, R. y Arnáiz, P. (2001). La acción tutorial. El alumnado toma la palabra. Barcelona: GRAÓ.
- Bany, M. A. y Johnson, L. V. (1964/1980): La dinámica de los grupos en Educación. (3ª reimpresión): Barcelona, Herder.
- Barkley, Elizabeth F.; Cross, Patricia y Howell, Claire. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario. Madrid: Morata.
- Barrado García, J. M (1982): La animación sociocultural, un esfuerzo de aclaración. En Documentación Social, nº 49, pp. 11-23, Madrid
- Barriga, S. (1983). Psicología del grupo y cambio social. Barcelona: Hora.
- Becker, H. S (1969): Problems of inference and proof in participant observation. In Mccall G. J and Simmons, J. L: Issues in participant observation, Reading, Addison-Wesley.
- Benavent, J. A. (1974). La comunicación en la clase como grupo. En Sánchez Moro, José R. (coord.). Dinámica de grupos para educadores (Vol. 1, pp. 135-144). Madrid: S.M.
- Bernal, C. A. (2006). Metodología de la Investigación. México: Pearson.
- Bisquerra, R (1989): Métodos de investigación educativa. Guía práctica, Barcelona, CEAC.
- Blanco, A., (coord.). (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en Educación superior. Madrid. Narcea
- Buendía, L.; Colás, P y Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burriel Paloma, J. C y Carranza Gil Dolz, M (1998): Marco organizativo del deporte en la escuela. En Blázquez Sánchez, D (Dtor.): La iniciación deportiva y el deporte escolar, Barcelona, INDE.

- Callaway, A. (1976). Fronteras de la educación extra escolar. E C. Brembeck y T. J. Thompson (Coord.). Nuevas estrategias para el Desarrollo Educativo. Investigación Intercultural de alternativas no formales. Buenos Aires: Guadalupe.
- Campos, M. (2005). Relaciones interpersonales y trabajo en equipo en educación. Alcalá la Real (Jaén): Formación Alcalá.
- Caride Gómez, J. A (1995): Jóvenes, políticas de juventud y educación social. En Pedagogía Social, nº 11, 78-79.
- Caride Gómez, J. A (1998): Educación del ocio y tiempo libre. En Beas, M; García, J; Luengo, J; Sánchez, A; González, D (Coords.): Atención a los espacios y tiempos extraescolares, Actas VIII Jornadas LOGSE, GEU, Granada.
- Carreras, Ll. Y ots. (2009). Como educar en valores. Madrid. Narcea.
- Cikszentmihalyi, M. (2003). Flow. The psychology of optimal experience. Traducción española: fluir. Barcelona. Kairós, (9ª edición).
- Cembranos, (1988): La animación sociocultural: una propuesta metodológica, Popular, Madrid.
- Chaves, G, J. R (1998): El desarrollo de la acción. La ejecución de programas. En Herrera Menchén, M. A (Coord.): El desarrollo de procesos. Acción socioeducativa desde la perspectiva de la animación sociocultural, Experto y Máster Universitario en Educación Social y Animación Sociocultural, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Colás, M. P y Buendía, L (1992): Investigación educativa, Sevilla, Alfar.
- Colás, M. P y Rebollo, M. A (Coords.) (1993): Evaluación de programas: una guía práctica, Sevilla, Kronos.
- Colás, P y Buendía, L. (1998). Investigación Educativa (3ª ed.). Sevilla: Alfar
- Colás, P. y De Pablos, J., (coords). (2005): La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia. Málaga: Aljibe.
- Colom, A. J. (1992). "Estrategias metodológicas en educación no formal". En J. Sarramona (ed.). La educación no formal. Barcelona: CEAC.
- Colom, A.J. y otros (1997): Las instituciones educativas no formales. En Colom, A. J (Coord.): Teorías e instituciones contemporáneas de la educación, Barcelona, Ariel.

- Colom, A. J. y otros (1997): Las teorías de la desescolarización. En Colom, A.J (Coord.): Teorías e instituciones contemporáneas de la educación, Barcelona, Ariel.
- Cook, T. D y Reichardt, Ch. S (1986): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa, Madrid, Morata.
- Crespo, M. (2001). El estrés docente: estrategias para combatirlo. Madrid. Santillana.
- Cuenca, M (1995): Temas de pedagogía del ocio, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Cuenca, M (2000): Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio, Bilbao, Universidad de Deusto.
- De Knop, P y otros (1998): Clubes deportivos para niños y jóvenes, Cuadernos Técnicos, nº 28, Instituto Andaluz del Deporte Málaga.
- De la Torre, J. M (1986): Animadores socioculturales. Formación y titulación. La experiencia francesa, Cuadernos de Pedagogía, nº 138, Junio.
- De Miguel, M. (dir.) (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 71-92.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- De Miguel, S (1995): Perfil del animador sociocultural, Madrid, Narcea.
- Del Rincón, D. y otros (1995): Técnicas de investigación en ciencias sociales, Madrid, Dykinson.
- Dumaldié, J (1984): Realidades del ocio e ideologías, Madrid, Península.
- Dumazedier, J (1971): Ocio y sociedad de clases, Barcelona, Fontanella.
- Echevarría, C (2001): Centro de Formación de Jugadores Siglo XXI-País Vasco, XXV Curso de Entrenador Superior de Baloncesto, Málaga, del 9 al 20 de Julio.
- Echevarría, J (1995): Cosmopolitas domésticos, Barcelona, Anagrama.
- Egido, I. (dir.) (2006). Aprendizaje basado en problemas (ABP) estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la

enseñanza en los estudios de magisterio. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 20 (3), 137-149.

Expósito, J. (2014). La acción tutorial en la educación actual. Madrid. Editorial síntesis.

Faure, E. y otros (1983). Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid. Alianza.

Filstead, W. J (1997): Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en ja investigación evaluativa. En Cook, T. D y Reichardt, C. S (1997): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa, Morata, Madrid.

Francia, A (2000): Curso práctico de formación de animadores, Madrid, CCS.

Fromm, E (1956): Psicoanálisis de la sociedad contemporánea, México, FCE.

Froufe, S y Sánchez, M. A (1990): Animación sociocultural. Nuevos enfoques, Salamanca, Amarú.

Fuentes, A .M. (2004). El CETI (Centro de estancia temporal de inmigrantes): un escenario asistencial para la formación. La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de pedagogía. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1), 61-77.

Gaitán, J. A y Piñuel, J. L (1998): Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos, Madrid, Síntesis.

García, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 20 (3), 253-269.

García, A. y Sáez, J. (1998). Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación. Madrid. Narcea.

Garzón, B (1998): La nueva cultura de las drogas en el contexto social desde el punto de vista preventivo. En Beas, M; García, J; Luengo, J; Sánchez, A; González, D (Coords.): Atención a los espacios y tiempos extraescolares, Actas VIII Jornadas LOGSE, Granada, GEU.

Gento, S (1996): Liderazgo Pedagógico del director del Centro educativo. En Medina, A y Gento, S (Coords.): Organización Pedagógica del nuevo Centro educativo, Madrid, UNED.

Gete, E (1987): Tiempo de ocio, Barcelona, Plaza y Janés.

- Ghiglione, R y Matalón, B (1989): Las encuestas sociológicas. Teoría y práctica, Trillas, México.
- Giordani, B. (1997). La relación de ayuda: de Rogers a Karkhuff. Bilbao. Desclée de brouwer.
- Gómez, A. (1987). "Intervención en la tercera edad". En A. J. Colom (Coord.) Modelos de intervención socioeducativa. Madrid: Narcea.
- González, A. y Liébana, J. A., (coords.). (2008). Posibilidades, experiencias y retos en el Espacio Europeo de Educación Superior. Granada: Universidad de Granada.
- Harvatopoulos, Y. Livan, Y. F y Sarnin, Ph (1992): El arte de la encuesta. Principios básicos para especialistas, Bilbao, Deusto.
- Hayes, S. y otros. (2013). Get out o your mind and into your life. New york. New harbinger, 2005. Traducción española: sal de tu mente, entra en tu vida. Bilbao, desclée de brouwer.
- Hernández, F. (2003). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (Coord.), *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 1-60). Madrid: McGraw-Hill.
- Hernández, M (2001): Acerca del ocio, del tiempo libre y de la animación sociocultural. En web: <http://www.efdeportes.com/efd23/ocio.htm>.
- Hernando, A. (1997): Estrategias para educar en valores. Propuestas de actuación con adolescentes, Madrid, CCS.
- Imbernon, F. y Medina, J.L., (2008). Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumno Cuadernos de docencia universitaria, cuaderno 04. Barcelona: Octaedro. Disponible desde Internet en: <http://www.octaedro.com/ice/cuadernos.htm> [con acceso el 1 de mayo de 2011]
- IMSERSO. Ceuta (2001). CETI. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Juárez, M. (1992): Contexto social y cultural, Madrid, CCS.
- Leif, J. (1992). Tiempo libre y tiempo para uno mismo. Madrid: Narcea.
- León, B. y Latas, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), 269-278.
- León, O. G. y Montero, I. (2003): Métodos de investigación en Psicología y educación. Madrid. McGrawHill.

- Limon, R. (1997). "La educación de las personas mayores". En A. Petrus (Coord.). Pedagogía social. Barcelona. Ariel.
- Llull Peñalba, J (2001): Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre, Madrid, CCS.
- López Andrada, B y otros (1982): Tiempo Libre y Educación, Madrid., Escuela Española
- López-barajas Zayas, E (1977): Sobre el director de un Centro Educativo, Bordón, Revista de Orientación Pedagógica, nº 218, Mayo–Junio, tomo XXIX.
- López-barajas Zayas, E (1988): Fundamentos de metodología científica, Madrid, UNED.
- López-barajas Zayas, E (1995): La investigación y el estudio de caso único. En López-Barajas, E y Montoya, J. M (Eds.): El estudio de casos: fundamentos y metodología, Madrid, UNED.
- López Caballero, A (1997): Cómo dirigir grupos con eficacia, Madrid, CCS.
- López Falero, J.B (1991): Documento final del Seminario "Educación en el tiempo libre: una alternativa hoy". En CONSEJO DE LA JUVENTUD DE ANDALUCÍA: Aproximación al ocio y tiempo libre de los jóvenes andaluces, Sevilla, Consejo de la Juventud de Andalucía.
- López, F. (2005). Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. Madrid: Narcea.
- López Herrerías, J.A (1986): La pedagogía social como diseñaición de cultura. En Marín, R y Pérez, G: La pedagogía social en la Universidad, Madrid, UNED.
- López, M. (2001): la percepción de los tutores y tutoras de educación infantil y educación primaria como usuarios/as de los equipos de orientación educativa en la comunidad autónoma andaluza. Granada. Tesis doctoral.
- López, N. y Sola, T. (1996). La acción tutorial. En Sola, T. (Coords.): Aspectos organizativos, curriculares y de orientación en la formación de profesorado de secundaria. Centro de Formación Continua. Granada. Universidad de Granada.
- López, N. y Sola, T. (1999). Orientación escolar y tutoría. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- López, N. y Sola, T. (2003). Orientación escolar y tutoría para las diferentes etapas de la educación. Granada. Grupo Editorial Universitario.

- Lorenzo, M (1997): El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa, I Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas, Diciembre 1996, Granada.
- Lorenzo, M (1998): Las visiones actuales del liderazgo en las instituciones educativas, II Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas, Diciembre 1997, Granada.
- Lorenzo, M. (2011). Organización y gestión de centros y contextos educativos. Madrid. Editorial Universitas.
- Lucas, J. (1994). El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural. Madrid. Temas de hoy.
- Luque, P. A. (1998). Ámbitos de acción en educación social y animación sociocultural. En G. Pérez (coord.). Contexto cultural y socioeducativo de la Educación Social. Experto y Máster. Universitario en Educación Social y Animación Sociocultural. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Madrigal, P. (1995). "De la protección a la prevención del riesgo social: la infancia en la Unión Europea". En Pedagogía Social. Nº 11, 123. Monográfico: Educación Social y administraciones públicas.
- Malagon, J. L. (1995) "La intervención del educador social en los servicios sociales comunitarios en relación a la tercera edad". En Pedagogía Social, nº12, pp.69-70.
- Marín Ibáñez, R (1998): Juego, ocio y cultura en el siglo XXI. En Pérez Serrano, G (Coord.): Contexto cultural y socioeducativo de la Educación Social, Experto y Máster Universitario en Educación Social y Animación Sociocultural, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Martin, L y Monferrer, I. (1998). Cómo fundar una asociación. Madrid: CCS.
- Martínez, C. y Piedad, C. (2006). "El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica". Universidad del Norte.
- Mateos, M. y Pérez, M. P. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. I. Pozo y otros (Eds.) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Graó.
- Margalef, L. (2000). La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisivas a las prácticas participativas. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 39, 157-168.
- Medina, A.y Castillo, S. (coords.) (2003). Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales. Madrid: Universitas.

- Medina, A. y Salvador, F. (coords.) (2005). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Meijjogel, R. y Petrie, P. (2001). Centros de educación no formal en la Unión Europea. En web: <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/meijpet3.htm>. Consultado: 4-marzo-2015.
- Méndez, M y Llanderas, P (2001): *Educación en Valores: Educación para el Ocio y el Consumo*. En web: <http://www.pntic.mec.es/recursos/secundaria/transversales/consumo.htm>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.
- Moreno, S.; Bajo, M.T.; Moya, M.; Maldonado, A. y Tudela, P. (2007): *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente Universidad de Granada.
- Núñez, V. (1993). "El educador especializado". En J. Sáez (coord.). *El educador social*. Murcia. Universidad de Murcia.
- Núñez, T y Loscertales, F (1997): *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*, Barcelona, EUB.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave: resumen ejecutivo*. Extraído el 17 de mayo de 2011 desde <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- Padilla, J.; González, A y Pérez, C (1998): *Elaboración del cuestionario*. En A. J. Rojas; J. S. Fernández y C. Pérez (Eds): *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*, Madrid, Síntesis.
- Pedone, C (2000): *El trabajo de campo y los métodos cualitativos*. En *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, ISSN 1138-9788, nº 57, 1 de Febrero. En web: <http://www.ub.es/geocrit/sn-57.htm>.
- Pérez, G. y Martín, M. T (1987): *La animación sociocultural*, Madrid, UNED.
- Pérez, G (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Técnicas y análisis de datos*, Madrid, La Muralla.
- Pérez, G (1994b): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*, Madrid, La Muralla.

- Petrus, A (1993): Educación social y perfil del educador social. En Sáen, J (Coord.): El educador social, Universidad de Murcia.
- Planas D, J. A. (2002): La acción tutorial en un centro educativo. En Bisquerra, R. (Coord.): La práctica de la orientación y la tutoría. Praxis. Barcelona. Página 181-230.
- Ponce, A. (1998). Tiempo libre y rendimiento académico. Servicio de Publicaciones. Universidad de la Rioja.
- Puig, T (1988): animación sociocultural. Cultura y territorio, Madrid, Popular.
- Puig, J. M y Trilla, J (1996): la pedagogía del ocio, Barcelona, Laertes.
- Quintana, J. M. y otros (1991). Iniciativas sociales en educación informal. Madrid. Rialp.
- Quintana, J. M (1998): La animación como medio de formar una actitud social participativa. En Pérez Serrano, G (Coord.): Contexto cultural y socioeducativo de la Educación Social, Experto y Máster Universitario en Educación Social y Animación Sociocultural, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Sevilla.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1984): Diccionario de la Lengua Española. Vigésima Edición, Madrid, Espasa-Calpe.
- REAL DECRETO 2058/1995, de 22 de Diciembre (BOE nº 45, 21-2-1996).
- REAL DECRETO 1264/1997, de 24 de Julio (BOE nº 219, 12-9-1997).
- Reichardt, C. S y Cook, T. D (1997): Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En Cook, T. D y Reichardt, C. S (1997): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa, Madrid, Morata.
- Rodríguez, A.; Caurcel, M.J. y Ramos A.M. (coords.). (2008): Didáctica en el Espacio Europeo de Educación superior. Guías de trabajo autónomo. Madrid. Eos.
- Rodríguez Gómez, G. Gil Flores, J. y García Jiménez, E (1996): Metodología de la investigación cualitativa, Málaga, Aljibe.
- Rodríguez, Rosa M., (2003). Reaprender a enseñar: una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 17 (2), 79-94.
- Rodríguez, M.; Palomero, J. E. y Teruel, M. P. (2006). Hacia una metodología convergente. Revista interuniversitaria de formación del profesorado 20 (3), 17-35.

- Rousseau, J. J. (1998): Emilio o De la educación, Madrid, Alianza.
- Rubio, M. J. y Varas, J. (1999). El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Editorial CCS.
- Rus, A. (1999). Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Sadin, M. P. (2000): Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. En Revista de Investigación Educativa. Vol. 18, nº1, pagina 223-242.
- Sáez Carreras, J (1998): La figura del educador social y el animador sociocultural: tendencias cualitativas, funciones, profesionalización. En Pérez Serrano, G (Coord.): Contexto cultural y socioeducativo de la Educación Social, Experto y Máster Universitario en Educación Social y Animación Sociocultural, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Sales, A (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. 20 (3), 201-217.
- Salvador, J. L. (2001). Formación de animadores. Curso de Animación de Ocio Nocturno. Sociedad Cooperativa Andaluza de Interés Social. Ciudad Autónoma De Melilla, Abierto hasta el amanecer.
- Sánchez, C. (2003). Complementariedad metodológica en los proyectos de investigación. En Medina, A. y Castillo, S. (coords.), Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales, (pp. 253-264). Madrid: Universitas.
- Sánchez, S. (1997). La tutoría en los centros de Educación Secundaria. Madrid: Escuela Española.
- Santana, L. (2003). Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos. Cambian las responsabilidades profesionales. Madrid: Pirámide.
- Sarramona, J. (1998): La animación sociocultural. En Sarramona, J; Vázquez, G y Colom, J. A (Coord.): Educación no formal, Madrid, Ariel.
- Schwartzman, H. B (1993): Ethnography in organizations, Beberly Hills, California, Sage.
- Seligman, M. (2003). La autentica felicidad. Barcelona. Ediciones b.
- Sola, T. y Moreno, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Educación y educadores, 8, 123-143

- Sola, T. (1999). Enfoques didácticos y organizativos de la educación especial. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Sola, T. y Lopez, M. (2008). El plan de orientación y acción tutorial en educación y primaria: recursos prácticos para su programación y ejecución. Madrid, Universitas.
- Sola, T. y Lopez, M. (2008). Bases teóricas para humanizar la educación a través de la orientación y la acción tutorial. Madrid. Universitas.
- Stake, R. E (1998): Investigación con estudio de casos, Madrid, Morata.
- Taylor, S y Bogdan, R (1986): Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Buenos Aires, Paidós.
- Tena, M. y otros (1998): La acción tutorial. De la teoría a la práctica. Madrid, Bruño.
- Tiana, A. y Saez, F. (2003). Génesis y situación de la educación social en Europa. Madrid .UNED.
- Tomas, M. (1997). Temas básicos de educación no formal. Barcelona: Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Torres, C. (2007). Conceptualización y caracterización de la educación no formal. En Torres, C. y Pareja, J. A (Coords.). La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos. Madrid: CCS.
- Torres, C y Lorenzo, M (2007). Centros culturales. En prensa.
- Touriñan, J. (1983). "Análisis teórico del carácter "formal", "no formal" e "informal" de la educación". Papers d'Eduació. N°1, pp.105-127.
- Trilla, J (1985). La educación fuera de la escuela. Barcelona. Planeta.
- Trilla, J (1993). Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa. Barcelona. Anthropos.
- Trilla, J (1994). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona. Ariel.
- Trilla, J (1997). Animación sociocultural y educación en tiempo libre. En A. Petrus (coord.). Pedagogía Social. Barcelona. Ariel.
- Trilla, J (1998). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona. Ariel.
- Ucar, X (2001). Actualidad de la profesión de educador social, Bilbao, Letras de Deusto, vol. 31, nº91.

- UNESCO (1982): Conferencia intergubernamental sobre políticas culturales en Europa, Helsinki.
- Vallés, M. S (1992): La entrevista psicosocial. En Clemente, M (Coord.): Psicología social. Métodos y técnicas de investigación, Madrid, Eudema.
- Vallés, M. S (1997): Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional, Madrid, Síntesis.
- Vargas, L; Bustillos, G y Martín, M (1993). Técnicas participativas para la educación popular I. Madrid: Popular.
- Ventosa, V. J. (1992). Educación social, animación e instituciones. Madrid: Editorial CCS.
- Ventosa, V. J (1997): Intervención socioeducativa, Madrid, CCS.
- Wilcox, K (1993): La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco, H. M; García, F. J. y Díaz, A (Eds.): Lecturas de antropología para educadores, Madrid, Trotta.
- Wimmer, R. D. y Dominick, J. R. (1996): La investigación científica de los medios de comunicación, Barcelona, Bosch.
- Zabalza, M. A. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco de la EEES. Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 20(3), 37-69.

ANEXOS

Anexo I

PROTOCOLO DE ACOGIDA

1. Fundamentación

Dentro del proceso de Acogimiento Residencial, la fase de acogida es uno de los momentos más importantes. Es una de las experiencias más inolvidable para los niños/as y jóvenes, ya que constituye un momento de ruptura que a menudo supone para los niños/as y adolescentes separación y/o pérdida del vínculo afectivo, pérdida de señas de identidad y del medio referencial, desarraigo, miedo, inseguridad, tendencia a negar la situación y/o autoinculpación. Es necesario responder a las necesidades derivadas de este estado emocional.

Dada la importancia que tiene esta circunstancia es necesario establecer un protocolo de acogida a través del cual debe estar todo previamente programado antes de producirse el ingreso, sin dejar lugar a la improvisación. Este protocolo debe comprender todas las fases de que consta la acogida de un niño/a, desde el momento en que se deriva el caso por la Entidad pública correspondiente, hasta que se considera que ha superado el periodo de adaptación.

2. Definición

“Protocolo de acogida”

Proyecto en el que se establecen el conjunto de intervenciones a realizar durante el proceso de acogida de uno o varios niños/as-jóvenes, dirigidas a garantizar una óptima incorporación, basada en las necesidades de los menores.

3. Objetivos

El principal objetivo de la elaboración del presente protocolo de acogida es unificar criterios entre todas las Aldeas Infantiles y asegurar los mínimos a tener en cuenta en este proceso.

Las intervenciones a llevar a cabo durante la fase de acogida tienen como objetivos:

1. Acoger al niño/a o adolescente respetando el inevitable sufrimiento que le provoca la separación y poner a su alcance las palabras precisas que expliquen lo sucedido y reconozcan la pérdida sufrida. Es importante ponernos en el lugar del niño/a que llega a la Aldea Infantil. Acaba de ser

separado de sus padres, que, desde su punto de vista, era lo más valioso que tenía en su vida. Esta separación conlleva inevitablemente gran sufrimiento, es una pérdida importante. Necesitará tiempo para ir haciéndose a la idea e ir colocando todo en su sitio. Los/as educadores/as tienen la importante labor de facilitarle esa adaptación sin prisas, adaptándose al ritmo y demandas del niño/a y sin intentar racionalizar la pérdida.

2. Proporcionarle cuidado y bienestar físico sabiendo que es la primera manera de proporcionarle seguridad, propiciando un entorno cálido que satisfaga sus necesidades físicas y psíquicas del niño/a o joven.
3. Dar continuidad al plan de intervención de caso que se ha programado para el/la menor y su familia. Mostrarle al menor que su ingreso no supone ruptura con su familia le ayuda enormemente a su adaptación en la Aldea Infantil, pues le tranquiliza, a la vez que le permite observar, con una cierta distancia, como funcionaba su familia y comparar por sí mismo el funcionamiento de su familia biológica respecto a las pautas llevadas a cabo en la Aldea Infantil. Este criterio comparativo es el que le servirá más adelante para poder hacer una crítica respecto de su situación familiar previa, pero esto podrá ocurrir a partir de la adolescencia.
4. Reducir los sentimientos negativos (miedo, culpabilidad, incertidumbre, inseguridad...) que puede tener el niño/a o joven respecto a las causas que han provocado su ingreso.

4. Fases

El proceso de acogida comienza cuando se deriva el caso y finaliza una vez superado el periodo de adaptación. Las fases de que consta son:

4.1. Recepción del caso

- a. La Entidad Pública competente en materia de protección de menores remiten los *informes de evaluación* sobre la situación del/la menor o menores en cuestión (informes sociales, psicológicos, escolares, médicos, etc.).
- b. El director/a, asesorado por el equipo técnico, desde el momento en que *se acuerda su ingreso* en la Aldea Infantil establece las intervenciones a llevar a cabo por los distintos profesionales.
- c. *Reunión de derivación del caso*, en la que participarán los profesionales responsables del caso durante los momentos del proceso de intervención anteriores al ingreso, los profesionales del Equipo de la Aldea Infantil designados para el caso así como la propia familia y el niño/a, si tienen la edad apropiada y ello resulta de su interés.

4.2. Toma de decisiones y preparación de la acogida

- a. ¿Cuál es el hogar que mejor se adapta a las necesidades del/la menor o menores? Aunque a la llegada de un niño/a es difícil derivarle con conocimiento de causa a uno de los hogares, la información de la que disponemos del niño/a debe servir para hacer un primer acercamiento, teniendo en cuenta el estilo educativo que ha tenido, el tipo de interacción que muestra, y las necesidades más urgentes. Ese primer esfuerzo irá encaminado a facilitar la entrada y la adaptación del niño/a a la Aldea Infantil.

El esfuerzo por adaptarse a las necesidades del niño/a no proviene exclusivamente de la educadora con la que vive, sino de todo educador/a con la que puede relacionarse. El trabajo debe ser conjunto para proporcionarle al niño/a una imagen de integridad que le dé seguridad y le tranquilice.

Para seleccionar el hogar hemos de tener en cuenta distintas variables: edad, sexo, número de hermanos, perfil de la responsable de hogar, grupo de menores que conviven en el hogar seleccionado y previsión de adaptación al mismo

Puede ser que por su edad o por sus características su destino es la Residencia, en ese caso no habrá duda a cual.

- b. Recurso escolar que más se ajusta a su situación personal.
- c. Preparar a la comunidad residencial para recibir y acoger al niño/a o joven. Los menores residentes en la Aldea o la Residencia pueden resultar de gran ayuda en este proceso de separación y adaptación.
- d. Es necesario *conocer el tipo de apego del niño/a hacia sus padres*, de modo que pueda preverse su comportamiento. El personal debe estar informado de las reacciones que se esperan en cada tipo de apego y en cada fase del duelo.
- e. *Establecer un calendario de intervenciones* contemplando los profesionales a intervenir durante la acogida de los/as menores. La intervención con cada niño/a debe ser global. Se tendrá en cuenta tanto la información socio-familiar, como la psicológica y la pedagógica. Todos los agentes que entren en contacto con el niño/a tienen un papel relevante en la adaptación y desarrollo del niño/a, por lo que su intervención debe estar programada y contemplada en el proyecto global de intervención.

* *Temporalidad: 1 semana.*

4.3. Visitas previas a su ingreso

Cuando nos referimos a visitas previas a su ingreso hablamos, tanto de visitas del/la menor a la Aldea, como visitas de profesionales de la Aldea al

medio en el que está viviendo el/la menor en ese momento, ya sea en su domicilio familiar o en otro recurso residencial. En cuanto a las visitas de la Aldea a su entorno, se realizarán por el director, acompañado por el profesional o profesionales que considere más conveniente (equipo técnico, responsable de hogar, educadores,...).

- a. Es necesario que antes de proceder a la separación existan *contactos de los padres y el niño/a o joven con la Aldea Infantil o la Residencia*. Estos contactos pueden ayudar a disipar los temores, tanto de niño/a como de sus padres. En ello se posibilita que la familia conozca los lugares y personas donde el niño/a va a desarrollar gran parte de su vida cotidiana.

Es importante que los padres vean que los trabajadores de la Aldea son sensibles ante los problemas que han hecho necesario que niño/a tenga que abandonar el hogar y que a pesar de ello, nadie piensa sustituirles porque siguen siendo valiosos para sus hijos. En esta presentación se resaltarán los aspectos de apoyo y de ayuda con relación a la Aldea y al personal de la misma.

- b. Cuando se produzcan estas visitas del/la menor o menores a la Aldea o la Residencia, bien acompañados por sus padres o por los profesionales del servicio de Protección a la Infancia o por los/as educadores del centro de procedencia, serán *recibidos en primer lugar por el director* (como máximo responsable de la atención y el cuidado del menor durante su estancia en la Aldea), quien presentará a la responsable de Hogar y el educador que le corresponda como figuras de apoyo y de referencia para facilitarle al niño/a sentimientos de seguridad y estabilidad. Durante esta visita se intercambiarán las primeras impresiones y se informará a la familia de que enseres debe traer el/la menor (fotos, juguetes, objetos que le han acompañado durante tiempo y que sean importantes para él, etc) así como documentación.
- c. Mantener una *entrevista entre el equipo técnico y los adultos que acompañen al menor*, bien sea su propia familia o profesionales que intervienen con el/la menor. El objetivo es obtener información acerca del niño/a, de su comportamiento, motivaciones e intereses, personalidad sus habilidades de relación con adultos y niños/as, su comportamiento en el contexto familiar y en el escolar, problemas específicos, aspectos particulares de su salud, etc. También se pretende en esta entrevista informar sobre lo que el menor necesita de cara a su ingreso y clarificar cualquier aspecto sobre el funcionamiento de la Aldea.

* *Temporalidad*: 1 semana.

4.4. Acogida

Este día ha de cuidarse especialmente, ya que en este día el/la menor es consciente de que se queda en la Aldea, por lo que rompe, en cierta medida, con la situación en la que se encontraba anteriormente (tanto con el entorno

como con las personas que le rodean). Esta ruptura va a generar una serie de necesidades y sentimientos que deberemos abordar.

- a. *Recibe al menor o menores el Director y la responsable de hogar y educador (en caso de la Aldea) y el Director y el Educador en caso de la Residencia y es acompañado a su Hogar o a su habitación. En este momento, si es posible, se implicará a los otros niños/as o jóvenes.*
- b. *Acoger al niño/a o adolescente respetando el inevitable sufrimiento que le provoca la separación y poner a su alcance las palabras precisas que explique lo sucedido y reconozca la pérdida sufrida.*
- c. *El primer día de convivencia se deberá dedicar especial atención por parte del educador a mostrar el hogar o la Residencia (dependencias, instalaciones y su uso, así como presentar al personal y sus funciones), informar de las costumbres y las normas y sobre todo transmitir seguridad y confianza. Es importante tratar la percepción del/la menor sobre su situación y sus necesidades particulares. Cualquiera que sea su situación de procedencia, el ingreso en la Aldea o Residencia supone un reto adaptativo muy importante. Cada niño/a debe ser tratado en este momento desde la posición más cercana y abierta posible, facilitando su sentimiento de seguridad y su adaptación.*
- d. *Entrega de la documentación imprescindible:*
 - Resolución administrativa.
 - Plan de intervención con el menor y la familia en base al pronóstico de recuperabilidad familiar.
 - Régimen de visitas y contactos familiares.
 - Informes sociales, psicológicos, escolares y de salud.
 - Documentos relativos a su filiación: D.N.I., N.I.E., pasaporte..., fotocopia del Libro de Familia.
 - Cartilla Sanitaria y de vacunaciones.
 - Certificado de estudios del último centro y boletín de notas.
- e. *Recoger sus efectos personales, que incluirán sus recuerdos familiares y personales (álbum de fotos, juguetes...), como ayuda para mantener la estabilidad de su identidad durante la separación.*
- f.- *Determinar qué tipo de contactos van a tener los/as menores con su familia biológica (visitas, salidas, llamadas telefónicas...). En este punto es fundamental la planificación, para que el niño/a se tranquilice, que sienta que se les facilita la continuidad con su situación familiar anterior, no que se incrementa la ruptura.*

4.5. Periodo de adaptación

Incluimos este periodo dentro de la acogida porque consideramos que ésta no finaliza en el día del ingreso, sino que se prolonga durante más tiempo, ya

que debe conocer y adaptarse a una serie de circunstancias que son nuevas para él, como son:

- a. En la *Aldea o Residencia*: un nuevo grupo de iguales, con los que convive y con el resto, nuevos educadores, y una serie de profesionales que va a conocer. El niño/a, al llegar a la Aldea Infantil, comienza una serie de nuevas relaciones interpersonales. Existen ciertos pasos en el establecimiento de una nueva relación que son compartidos por todos los niños/as, a los que debemos sumar una cierta especificidad (en función de la historia previa y el estado actual del niño/a).
- b. *Fuera de la Aldea*: otro entorno físico, nuevo centro escolar y otros recursos para ocupar el ocio y el tiempo libre...Se le debe dar el tiempo necesario para elaborar su nueva situación y adaptarse a la vida de la Aldea o la Residencia.

Temporalidad: en esta fase es difícil marcar un tiempo, ya que está condicionado a las circunstancias personales de cada menor, sin embargo sí planteamos un periodo de entre 30 y 45 días para evaluar su grado de adaptación.

Durante este periodo el niño/a o joven va a pasar por una serie de fases en las que tendremos que estar atentos para dar respuesta a cada una de las necesidades que aparecerán en las mismas.

NEGACIÓN ->ENFADO -> REGATEO ->TRISTEZA -> RESOLUCIÓN

1.- Necesidades del niño/a en la Fase de Negación

- El que el niño/a no exprese sentimientos no significa que no los tenga, por ello el adulto de referencia debe ayudarle mediante preguntas que le indiquen que es normal tener esos sentimientos negativos pero que no debe tener temores, decirle por ej. "asusta ir a vivir a otro lugar con personas desconocidas, pero no tienes que temer, aquí estarás seguro"...
- Darle explicaciones reales sobre las causas por las que ha tenido que salir de casa, qué ha pasado con sus padres, hermanos y otros familiares y cómo y cuando se podrá poner en contacto...sin embargo no se debe forzar a hablar de temas relacionados con la pérdida si él no lo desea.
- Dar tiempo y seguridad, tener paciencia a la hora de la comida y de dormir para que se sienta seguro. Tratar de darle gusto en algunas comidas, darle menos cantidad pero más frecuente, dejarle dormir con algún objeto que el desee, luz tenue, indicarle donde están los demás de la casa durante la noche.
- Proporcionarle oportunidades de actividades rítmicas que le produzcan sensaciones de relax: mecedora, oír música...

- Contestar con coherencia a las preguntas que realice, aunque estas sean repetitivas y hacerle sentir que está bien que la realice.
- Permitir que tenga objetos queridos para él, aunque estén sucios o rotos...
- Darle seguridad y tranquilizarle ante los trastornos psicossomáticos y prestarle la ayuda médica que precise.
- Permitirle que se equivoque y prestarle ayuda para hacer las cosas mejor.
- Darle toda la información posible sobre hechos concretos de manera que pueda tener una idea certera sobre la realidad, garantizarle su seguridad y hacerle ver que es una persona querida y valiosa.

2.- Necesidades del niño/a en la Fase de Enfado

- Darle permiso para sentirse enfadado y validar el sentimiento como algo lógico y comprensible. Crear un clima que le permita hablar de sus sentimientos.
- Ayudarle a que exprese sus sentimientos de una manera más adecuada de manera que no haga daño a los objetos, a otras personas o a él mismo.
- Apoyarle de una manera consistente y ayudarle a manejar y controlar adecuadamente esos sentimientos.
- Establecer límites muy claros, pocos pero muy relevantes. Ser consistentes y contingentes en las consecuencias que tienen el que se cumplan o no.
- El darle esperanzas infundadas puede suponer un corte brusco en el proceso de duelo y desconfianza en la persona que le dio falsas expectativas.
- Darle permiso para expresar sentimientos de tristeza, culpa o enfado y validarle sus sentimientos.
- Reafirmarle que debe sentirse seguro en el lugar donde se encuentra y que no sufrirá daño o maltrato.

4.- Necesidades del niño/a en la Fase de Tristeza

- Darle tiempo para la adaptación y que se sienta seguro. Ayudarle a que cumpla las normas.

- Permitirle estar solo y proponerle pequeñas tareas y actividades que puede ir aumentando poco a poco. Reforzarle cualquier pequeño avance.
- Permitirle la expresión de sus sentimientos de tristeza y hablar sobre ello y hacerle ver que es normal que se sienta así. Confirmarle que este sentimiento no durará siempre.
- Alabarle y animarle ante cualquier logro personal por pequeño que sea.
- Asegurarle que es una persona valiosa, competente, importante y querida.

5.- Necesidades del niño/a en la Fase de Resolución

- El niño/a está emocional y cognitivamente maduro para recordar a los padres “perdidos” y reconocer qué es lo que siente hacia ellos.
- El niño/a puede comprender el significado, amplitud y permanencia de la separación, aunque sea temporal.
- El niño/a tolera la experiencia continua de tristeza. Esto es posible bajo tres condiciones: la necesidad de seguridad es cubierta continuamente por algún adulto, los adultos importantes en la vida del niño/a directa y repetidamente confrontan al niño/a con la realidad de la pérdida, aun cuando él intente negarla, estos adultos pueden tolerar las expresiones de sentimientos de desesperanza, rabia y desesperación que conlleva la pérdida.

Steinhauer (1991) llama la atención sobre el peligro que supone para el equilibrio emocional de los niños/as, el que los adultos que le tienen a su cargo traten de evitar el lamento y suprimir el proceso de duelo, a través de la minimización, negación, distracción selectiva y desatención.

5. Cuestiones a tener en cuenta

Es muy importante que el niño/a o joven que ingresa en Aldeas Infantiles SOS sepa cuáles son las causas o razones por las que ha sido acogido. De esta forma evitaremos que se cree sus propias fantasías, se culpe así mismo o busque culpables donde no los hay. En algunas ocasiones ha ocurrido que han ingresado niños/as sin saber incluso la ciudad en la que estaban, con la consiguiente desorientación, inseguridad, incertidumbre y estado de ansiedad que se les ha creado por no haberle dado una información honesta en su momento por parte de los técnicos de la Administración. Por supuesto, cuando le hablemos de sus padres y de las circunstancias que han provocado su ingreso habremos de hacerlo con sumo respeto.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, los adultos que van a trabajar más directamente con el niño/a o joven, que en nuestro caso serán las responsables de los hogares, las ayudantes de estas responsables y los educadores, estos tendrán en cuenta y poner énfasis en:

1. El lenguaje verbal y no verbal que van a utilizar, pues desde el primer momento el niño/a o joven se encuentra a la expectativa de aquello que le dicen, de los gestos que se emplean.... El lenguaje simbólico o verbal no es el más adecuado (aunque es importante que esté presente desde el principio) para relacionarse con los niños/as o para resolver los posibles conflictos. Son más útiles y efectivas las acciones eficaces basadas en criterios educativos claros y flexibles.
2. Las técnicas de comunicación son algo que se tiene que tener muy en cuenta, pues por lo general el niño/a o joven cuando ingresa en Aldeas Infantiles SOS proviene con unos hábitos que suponen serios obstáculos para comunicarse y expresar sus sentimientos, por lo tanto los profesionales que trabajan directamente con el niño/a o joven deberán dominar estrategias que faciliten dicha comunicación.
3. La conexión afectiva por parte de las personas que reciban al menor, pues éste debe sentirse acogido y admitido en su compañía. Desde el primer momento debe sentir seguridad y comprensión.
4. No olvidar nunca el principio de individualización.
5. En todo momento se debe tener en cuenta la importancia de establecer objetivos claros, alcanzables y revisables, teniendo en cuenta el punto de partida y el "equipaje" con el que llega cada niño/a.

6. Evaluación del Proceso

Para tener un conocimiento sobre la adecuación del presente documento y si es efectiva su puesta en práctica debe llevar consigo una evaluación de resultados, para valorar si se ajusta a la realidad y si los resultados son positivos siguiendo las pautas que aquí se recogen.

Establecemos una serie de preguntas con respuestas cortas:

- 1.- Con relación a la *Entidad Publica* de protección de Menores
 - ¿La información que nos remiten es suficiente para conocer lo necesario de cada caso?
 - ¿La solicitud se formula con la suficiente antelación?
 - ¿Colaboran en las intervenciones que se proponen desde la Aldea?.
- 2.- Con relación al *menor*

- ¿Qué conocimiento tiene el/la menor de las causas que han motivado su ingreso, así como la temporalidad y la continuidad de intervención con su familia de origen? ¿Se ajusta a la realidad?
- ¿Vienen acompañados de sus padres o familiares? ¿Cuál es el grado de implicación?

3.- Con relación a la Aldea:

- ¿Se ha llevado a cabo la reunión conjunta entre el Equipo Técnico y el Equipo Educativo previamente a su llegada para determinar las primeras actuaciones a desarrollar?
- ¿Quiénes reciben a los niños/as o jóvenes? Tanto en las visitas previas como en el día de su ingreso.
- ¿Se ha informado y preparado al resto de los niños/as de la Aldea o Residencia? Tanto los de su Hogar como del resto.

Anexo II

PROTOCOLO DE EGRESO

1. JUSTIFICACIÓN

La salida de la mayoría de los niños/as y jóvenes de Aldeas Infantiles SOS es una de las fases obligadas de su proceso educativo (Proyecto individual), por lo que supone un momento importante de su vida que no debemos descuidar.

El niño/a o joven cuando es derivado a un acogimiento residencial, como única opción/alternativa a su situación de riesgo social, sufre una ruptura, un desarraigo de su entorno cercano (familia, barrio, escuela,...) por lo que cuidamos con minuciosidad la calidad del proceso de acogimiento, del proyecto educativo que llevaremos a cabo a corto, medio o largo plazo, optimizando esfuerzos, estructuras, recursos, redes e intervenciones para obtener resultados exitosos en su plena adaptación. Supone un desafío ético y práctico asegurar una integración positiva, logrando una inclusión social normalizada como opuesto a la exclusión social por la que nos ha sido encomendado.

Del mismo modo su salida y consiguiente *Protocolo de Egreso* debe de sostenerse en una trayectoria de transformación de la “protección social” que ejercemos, a la transferencia del testigo de responsabilidad de su proceso educativo a otros agentes (familia biológica, familia acogedora externa, otro centro,...) o al propio joven; creando un contexto favorable al cambio, ambiente abierto a la vida en sociedad, que impulse con idoneidad la prevención de rupturas bruscas de los vínculos que el/la joven ha establecido durante su estancia en los dispositivos o programas SOS.

2. PROTOCOLO DE EGRESO

2.1. Definición

Conjunto de pautas programadas con el fin de optimizar el proceso de salida del niño/a o joven del dispositivo o programa SOS en el que se encuentra, bien sea un retorno familiar, adopción, derivación a otro Centro, emancipación, etc. Programa de Egresados, programa de post- acogimiento residencial.

Estas acciones serán planificadas como estrategias de trabajo basadas en una intervención de carácter preventivo, en estrecha concordancia con la realidad del joven y con el proceso de cambio, dando cobertura a todas las acciones integrales posibles que faciliten dicho proceso, destacando la posibilidad de participación del joven como protagonista de éste.

2.2. Concepto de Egresado

Todo menor (con medida administrativa) o joven, que haya residido en la Aldea Infantil, Residencia Juvenil y/o Programa de jóvenes del Centro de Programas Sociales (P. Asistido y P. Autonomía).

* Excluimos: Maternales, Centros de 1ª Acogida y Centros de ½ Estancia

2.3. Programa de Egresados

Conjunto de acciones encaminadas a realizar un óptimo seguimiento o/y ofrecer una ayuda puntual en caso de necesidad, a todo niño/a o joven egresado.

2.4. Técnico de Intervención Socioeducativa (TIS)

Así denominamos al profesional del CPS, responsable del seguimiento de los/as Egresados.

El TIS elaborará un informe anual del seguimiento-intervención llevada a cabo y la situación en la que se encuentra el niño/a o joven; seguimiento que realizará personalmente o de manera indirecta, a través de otros referentes con los que el/la niño/a o joven sigue manteniendo contacto.

En caso de impedimento legal (adopciones), rechazo por el propio niño/a o joven, la familia, etc, se especificará en el informe, el por qué de la imposibilidad de llevar a cabo el seguimiento (Egresados sin seguimiento).

3. Objetivos

El objetivo principal del diseño de éste Protocolo de Egreso es establecer unas pautas generales que aseguren, en la medida de lo posible, la calidad del proceso de salida de todo niño/a o joven de cualquiera de nuestros dispositivos SOS; velando, con diligencia, por una integración positiva y plena, preparación para su futura vida fuera de la protección, que lo distancie de la situación de riesgo de la que procedía.

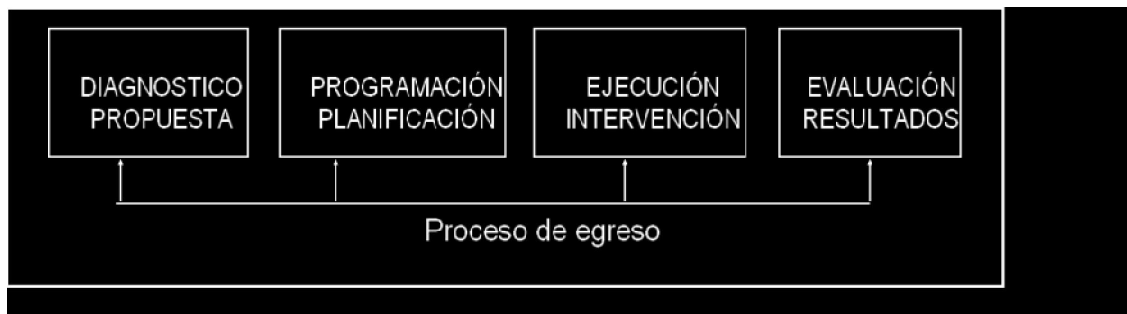
Otros objetivos:

- ✓ Facilitar el proceso de cambio.
- ✓ Diseñar estrategias de intervención globales.
- ✓ Dar cobertura a todas las opciones viables de egreso (prevención).
- ✓ Planificar acciones coherentes a la realidad del joven y a la situación en la que se produce el cambio.

- ✓ Optimizar los canales de comunicación con el joven y los agentes que interactúan en el proceso.
- ✓ Asegurar la participación del joven.
- ✓ Establecer un contexto de transición sin conflictos, estabilizador y desde la normalidad.
- ✓ Proporcionar seguridad al niño/a o joven ante el cambio (comprensión de los motivos de las decisiones tomadas).
- ✓ Respetar unas pautas acordes al ritmo madurativo del niño/a o joven.
- ✓ Prevenir, en la medida de lo posible, el retorno a situación de riesgo.
- ✓ Dar continuidad este proceso como una etapa de su proyecto vital, sin rupturas bruscas con sus referentes.

4. Fases del Protocolo

El Protocolo de Egreso, requiere de la elaboración de un plan de acción, que no debe considerarse como algo estático ni rígido, sino que será flexible y garantizará el desarrollo armónico de todo proceso de salida.



La actitud de escucha al niño/a o joven debe mantenerse en todo momento de su proceso de salida, atendiendo a sus expectativas e inquietudes, velando por sus derechos e integridad en los aquellos casos en que el egreso no sea completamente viable.

4.1. Egreso desde la Normalidad

4.1.1. Aldea y Residencia

1ª fase: *Demanda o propuesta de egreso* (retorno familiar, adopción, derivación de Centro y/o emancipación) a petición de los Servicios Sociales, Unidad Educativa, Equipo Educativo (Residencia) o del propio joven.

2ª fase: *Estudio y valoración de la propuesta.*

- Reunión del Director/a y Equipo Técnico – Coordinador de Residencia - Diálogo con el niño/a o joven.
- Estimación inicial de la situación actual del joven y la viabilidad de su salida o egreso.

3ª fase: *Comunicación propuesta entre dispositivos*

- Reunión Director Aldea y Residencia con Director del CPS.
- Reunión del Director CPS con el TIS.

4ª fase: *Diseño, planificación y programación del Protocolo* (estrategias y acciones a seguir)

- Reunión: Equipo Técnico, Unidad/Equipo Educativo, TIS y Educador de familia (si es el caso).
- Participación del niño/a o joven si se estima pertinente.
- Concreción de la fecha de Egreso.

5ª fase: *Puesta en marcha del proceso de Egreso*, contemplando el PI, PH, visitas familiares, contactos y encuentros con los agentes y profesionales que intervienen en dicho proceso.

- Acompañamiento del/la niño/a o joven por los referentes más significativos.
- Elaborar el Cierre de Expediente y del registro de Egreso, remitiendo copia al Dpto. de Infancia y Juventud.
- Traslado de expediente al CPS y entrega documentación personal al egresado o nuevos responsables de su proceso educativo.

4.1.2. Centro de Programas Sociales

1ª fase: *Demanda o propuesta de Egreso* (retorno familiar, adopción y/o emancipación) a petición de los Servicios Sociales, Educadores, TIS– Educador de piso, familia o el/la propio joven (dependerá del programa donde se encuentre el niño/a o joven).

2ª fase: *Estudio y valoración de la propuesta*

- Reunión del TIS con Director - a del CPS y Educador familiar (si fuese el caso).
- Reunión Director-a con Equipo Educativo, Equipo Técnico (si lo hubiera: Centro de 1ª Acogida y ½ Estancia Cuenca, CAD Galicia, otros) y Educador de familia.
- Diálogo con el niño/a o joven.
- Estimación inicial de la situación del niño/a o joven y la viabilidad del Egreso.

3ª fase: *Diseño, planificación y programación del Protocolo de Egreso.*

- Reunión TIS, TIL, Educador de Familia y Educadores, si es el caso.
- Participación del joven si se estima pertinente.
- Concreción de la fecha de Egreso.

4ª fase: *Puesta en marcha del Proceso de Egreso.*

- Contacto y encuentros con los agentes y profesionales pertinentes que interactúan en el proyecto del niño/a o joven.
- Acompañamiento del niño/a o joven de los referentes más significativos.
- Complimentar el Cierre de expediente y el registro de egreso enviando copia al Dpto. Infancia y Juventud.

(En el caso de que el Cierre de Expediente ya se haya realizado por mayoría de edad, no habría que hacerlo de nuevo, con añadir una breve descripción de la situación de niño/a o joven en el momento del egreso y el motivo de éste a la ficha-registro de egreso, es suficiente).

Se remitirá al Dpto. Infancia y Juventud un informe anual sobre la situación en la que se encuentra el niño/a o joven y el seguimiento realizado, o bien, especificando los motivos del por qué no es posible llevar a cabo dicho seguimiento

4.2. El Egreso desde la Urgencia

4.2.1. Premura

Por motivos no previstos en la planificación realizada al inicio del curso/año, surge la situación de salida de un niño/a o joven, por lo que ha de ponerse en marcha un Protocolo de Egreso con una planificación/programación de acciones y estrategias condensadas en menos tiempo, de uno a tres meses.

4.2.2. Inmediatez

Se entiende a si, cuando la salida del niño/a o joven ya se ha producido (por ejemplo fuga) sin dar tiempo a llevar a cabo un proceso de salida debidamente pautado. En estos casos, el Protocolo de Egreso como tal es inviable, por lo que tendremos que diseñar estrategias de acción correctoras de las circunstancias que han dado lugar a este egreso y enfocarlas a:

- Viabilidad del retorno del niño/a o joven al dispositivo SOS del que egresa
- Dar continuidad a la relación y contacto con el niño/a o joven (seguimiento) una vez fuera, en su nuevo contexto.

Anexo III

PEI, PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUALIADO.

RESIDENCIA: _____

EDUCADOR: _____

CURSO: _____

PERTENECIENTE AL MENOR:

Apellidos: _____

Nombre: _____

Fecha de nacimiento: _____ Edad actual: _____

Medida legal: _____ Fecha de emisión:

1.- IDENTIFICACIÓN

APELLIDOS: _____

NOMBRE: _____

EDAD: _____ NIVEL ESCOLAR: _____

FINALIDAD PRINCIPAL DEL INGRESO :

Finalidad que tiene la medida del ingreso, junto con la resolución y los informes previos.

2.- SÍNTESIS DE ANTECEDENTES RELEVANTES

(Lugar de procedencia y características del núcleo familiar al que pertenece. Eventos vitales de importancia referentes a su vida personal y familiar. Fecha en la que se asume la tutela y motivos del ingreso. Trayectoria institucional hasta su ingreso en la Aldea)

3.- SÍNTESIS EVALUATIVA DEL DESARROLLO INDIVIDUAL

1.- DESARROLLO INTELECTUAL COGNITIVO

(En este apartado los objetivos apuntan hacia el logro de un desarrollo, adecuado a la edad, de las habilidades básicas de tipo intelectual que suponen la base sobre la que se construyen los posteriores aprendizajes más complejos. Así se incluye: atención y concentración, memoria, razonamiento, nivel de competencia curricular o rendimiento, hábitos de estudio, adaptaciones en el centro escolar, apoyos o refuerzos que necesita el menor para desarrollar su ciclo educativo, sabe argumentar en una conversación, comprende con facilidad lo que se le explica, retiene datos e información con facilidad, se interesa y pregunta por lo que no conoce, presta atención cuando se le explica algo, etc.).

2.- DESARROLLO AFECTIVO EMOCIONAL

(Incluye las manifestaciones afectivas y la expresión de sentimientos positivos o negativos del menor, establecimiento de relaciones con adultos y grupo de iguales. Además del grado de control sobre emociones y afectos, o sea, el autocontrol, los intereses y valores personales y en general la motivación, exterioriza sus sentimientos, comenta sus cuestiones más personales al educador, se siente vinculado a sus educadores y compañeros,...)

3.-DESARROLLO SOCIAL E INSTRUMENTAL.

(En este bloque la meta a lograr es que el menor desarrolle unas habilidades básicas dirigidas a su propio cuidado personal (higiene y aseo personal, alimentación y sueño, habilidades domésticas, orden y organización...) y a saber interactuar con los demás (habilidades sociales) (se cepilla los dientes, se ducha por iniciativa propia, come platos variados y la cantidad adecuada, se acuesta a la hora adecuada, se viste adecuadamente según clima y situación...

4.-DESARROLLO FISICO Y SALUD.

(Se realiza un seguimiento del crecimiento físico del menor, así como tomar las medidas preventivas y curativas que se requieran para un desarrollo saludable, hábitos de sueño y alimentación, vacunaciones, vista y oído, revisiones dentales, hábitos perjudiciales, incidencias de salud, discapacidades o minusvalías, tratamientos e intervenciones terapéuticas).

4.-SINTESIS EVALUATIVA DE LA ADAPTACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL

5.-PROGRAMACION DE OBJETIVOS DE DESARROLLO INDIVIDUAL.

1.-FAMILIAR.

(Se valorará el mantenimiento de relaciones del menor con la familia.: visitas, salidas temporales, contactos, etc.; participación de la familia en el equipamiento del menor, según proceda; percepción adecuada del menor con respecto a la realidad familiar: grado de realismo, figuras relevantes, vinculaciones afectivas... y convivencia de las familias con el centro, reacciones que producen en el menor los contactos de la familia, coordinación con la residencia para seguir pautas educativas, presencia en actos de la residencia cuando se les invita).

2.-ESCOLAR.

(Se valora la asistencia al Centro Escolar, cumplimiento de normas y horarios, relaciones sociales adecuadas en el centro escolar, integración en el grupo, participación en las actividades extraescolares...).

3.-RESIDENCIAL.

(Se valora las relaciones adecuadas con los educadores y compañeros del Centro, cuidado de las cosas, equipamiento y entorno del Centro, participación en actividades, cumplimiento de normas y horarios, su comportamiento se adapta a las normas de la residencia, responde equilibradamente a las ofensas y problemas con los compañeros, mantiene buenas relaciones con los compañeros, mantiene buenas relaciones con educadores y personal, es aceptado por parte del grupo, asume responsabilidades cuando se le encomiendan, manifiesta encontrarse a gusto en la residencia, colabora en las tareas cotidianas...).

4.-COMUNITARIA.

(Se valora la integración en el barrio, conocimiento y uso de los recursos de la comunidad, percepción del menor sobre el conjunto de su red de relaciones con la comunidad, relación con otros grupos, utiliza autónomamente transportes diversos, utiliza de modo autónomo servicios como bancos, organismos oficiales, sabe el tipo de tienda en que debe comprar los diferentes productos, conoce los recursos de ocio, servicios, controla sus horarios y tiempos, sabe administrar el dinero, sale al barrio o comunidad con su tiempo libre, va al domicilio de algún amigo, tiene amistades en la comunidad, le llaman o escriben amigos, tiene un grupo fijo de amistades, suele traer amistades a la residencia, es invitado a actividades fuera...).

5.-LABORAL

(Se valora el proceso del menor para alcanzar su incorporación laboral, en base a: adquisición de habilidades de búsqueda de empleo, desarrollo de actividades prelabórales en el centro, contactos con empresas, detección precoz de cualquier problema de conducta en el trabajo, asistencia al Programa de Inserción Laboral, contacto con otros recursos comunitarios de búsqueda de empleo, manifiesta interés hacia determinado tipo de trabajo, sabe presentar un aspecto o imagen adecuado para una entrevista o situación social, se preocupa en buscar ofertas laborales en prensa o publicidad, manifiesta interés por aprender nuevas habilidades u oficios, sabe realizar trámites de forma autónoma en INEM y otros organismos, es puntual en sus obligaciones, acude puntualmente al trabajo, se manifiesta satisfecho con las condiciones de trabajo, mantiene adecuadas relaciones con compañeros y superiores, ejecuta el trabajo con habilidad o suficiencia, etc.).

OBJETIVOS
RECURSOS
ACTIVIDADES
TIEMPO

6. PROGRAMACIÓN DE OBJETIVOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL

OBJETIVOS
RECURSOS
ACTIVIDADES
TIEMPO

Fecha:

Fdo.: Equipo Educativo

Vº Bº Director

ANEXO IV

CUESTIONARIO PARA TRABAJADORES DE ALDEAS INFANTILES SOS

Este cuestionario va dirigido a los trabajadores de Aldeas Infantiles de los dispositivos de Andalucía, con el propósito de recopilar la información y conocimientos que tienen sobre acción tutorial.

AGRADECER DE ANTE MANO LA COLABORACION A LA HORA DE CONTESTAR A ESTAS PREGUNTAS. MUCHAS GRACIAS.

1º SEXO

1. Mujer 2. Hombre

2º EDAD

- | | | |
|------------------|------------------|--------------------|
| 1. Entre 21 Y 25 | 2. Entre 26 Y 30 | 3. Entre 31 Y 35 X |
| 4. Entre 36 Y 40 | 5. Entre 41 Y 45 | 6. Entre 46 Y 50 |
| 7. Entre 51 Y 55 | 8. Entre 56 Y 60 | 9. Entre 61 Y 65 |

3º ESTADO CIVIL

- | | | |
|--------------|---------------|-----------------|
| 1. Soltero/a | 2. Casado/a | 3. Divorciado/a |
| 4. Viudo/a | 5. Separado/a | |

4º TITULACION ACADÉMICA

1. Diplomatura o Grado (ESPECIALIDAD: _____)
2. Licenciatura o Máster (ESPECIALIDAD: _____)
3. Doctorado
4. Otra (ESPECIFICAR: _____)

5º TU SITUACION LABORAL TIENE CARÁCTER

1. Prioritario definitivo
2. Prioritario provisional
3. Fijo-indefinido
4. Otro (ESPECIFICAR: _____)

6º SI HAS TRABAJADO PREVIAMENTE, INDICA LOS AÑOS DE EXPERIENCIA COMO DOCENTE PREVIOS AL TRABAJO ACTUAL

- | | | |
|-------------------------------------|---------------------|---------------------|
| 1. Entre 0 Y 2 años | 2. Entre 3 Y 5 años | 3. Entre 6 Y 8 años |
| 4. 9 años o más (ESPECIFICAR: ____) | | |

7º SI HAS TRABAJADO PREVIAMENTE, PRECISA EL ÁMBITO DOCENTE PREVIO AL TRABAJO ACTUAL

1. Infantil
2. Primaria
3. Secundaria
4. Bachillerato
5. Formación profesional
6. Adultos
7. Educación no formal (ESPECIFICAR: _____)

8º TIEMPO EN TU ACTUAL PUESTO DE TRABAJO

1. De 0 A 3 años
2. De 4 A 7 años
3. De 8 A 11 años
4. De 12 A 15 años
5. Más de 15 años (ESPECIFICAR: _____)

9º DESEMPEÑO PROFESIONAL ACTUAL

1. Componente del equipo técnico
2. Educador responsable
3. Educador de apoyo
4. Otro (ESPECIFICAR: _____)

10º ¿CONOCES EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL DE TU DISPOSITIVO?

1. No
2. Si (DESCRÍBELO BREVEMENTE)

11º ¿HAS ASISTIDO A CURSOS DE FORMACIÓN EN MATERIA DE ACCIÓN TUTORIAL?

1. No
2. Si

12º EN CASO AFIRMATIVO, ¿A CUÁNTOS?

1. Uno X
2. Dos
3. Tres
4. Cuatro
5. Más de 4 (ESPECIFICAR: _____)

13º TAMBIÉN EN CASO AFIRMATIVO, DESCRIBE A GRANDES RASGOS EL CONTENIDO DE DICHOS CURSOS

14º ¿CONOCES LA METODOLOGÍA UTILIZADA EN ALDEAS INFANTILES SOS?

1. No
2. Si (DESCRÍBELA BREVEMENTE)

15º ¿HAS ASISTIDO A CURSOS DE FORMACIÓN RELACIONADOS CON LA METODOLOGÍA UTILIZADA EN ALDEAS INFANTILES SOS?

1. No X
2. Si

16º EN CASO AFIRMATIVO, ¿A CUÁNTOS?

1. Uno
2. Dos
3. Tres
4. Cuatro
5. Más de 4 (ESPECIFICAR: _____)

17º TAMBIÉN EN CASO AFIRMATIVO, DESCRIBE A GRANDES RASGOS EL CONTENIDO DE DICHOS CURSOS

18° ¿RECIBES DE LOS AGENTES ORIENTADORES DE ALDEAS INFANTILES SOS, APORTACIONES RIGUROSAS E INTERESANTES PARA TU PRÁCTICA EDUCATIVA?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

19° ¿EN QUE MEDIDA LA ACCIÓN TUTORIAL LLEVADA A CABO POR TU GRUPO EDUCATIVO ES COORDINADA O ELABORADA POR LOS AGENTES ORIENTADORES DE ALDEAS INFANTILES?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

20° ¿SE UTILIZA LA ACCIÓN TUTORIAL EN TU DISPOSITIVO?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

21° ¿HAS RECIBIDO FORMACIÓN PREVIA A TU ENTRADA EN ALDEAS INFANTILES EN EL ÁMBITO DE LA ACCIÓN TUTORIAL?

1. No 2. Si X

22° EN CASO AFIRMATIVO, SEÑALA LA FORMACIÓN RECIBIDA:

1. Durante la Carrera X
2. Cursos de obligada realización
3. Cursos de voluntaria realización
4. Otro (ESPECIFICAR: _____)

23° ¿MANTIENES UNA ACTITUD COLABORADORA Y ABIERTA CON LOS AGENTES ORIENTADORES DE ALDEAS INFANTILES SOS?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

24° ¿LOS AGENTES ORIENTADORES COORDINAN O ASESORAN LA ACCIÓN TUTORIAL QUE REALIZAS?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

25° SEGÚN TU OPINION, ¿FUNCIONA LA ACCIÓN TUTORIAL EN TU PRÁCTICA DOCENTE?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

26° ¿PLANIFICAS Y PROGRAMAS TU ACCIÓN TUTORIAL PARA LLENARLA DE CONTENIDOS?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

27° ¿HAS RECIBIDO FORMACION PREVIA A TU ENTRADA EN ALDEAS INFANTILES PARA EL TRATAMIENTO Y ATENCION A LA DIVERSIDAD?

1. No 2. Si X

28° EN CASO AFIRMATIVO, SEÑALA LA FORMACIÓN RECIBIDA:

1. Durante la Carrera X
2. Cursos de obligada realización

3. Cursos de voluntaria realización

4. Otro (ESPECIFICAR: _____)

29° DENTRO DE ACCIÓN TUTORIAL QUE LLEVAS A CABO, ¿REALIZAS ADAPTACIONES PARA SUJETOS CON CARACTERÍSTICAS ESPECIALES?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

30° ¿RECONOCES LA AUTONOMÍA COMO EL FIN ÚLTIMO U OBJETIVO GENERAL QUE ALDEAS INFANTILES SOS DESEA PARA SUS EDUCANDOS?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

31° ¿QUÉ OTRO FIN U OBJETIVO GENERAL (SÓLO UNO) DESTACARÍAS QUE ALDEAS INFANTILES SOS DESEA PARA SUS EDUCANDOS? POR FAVOR, EXPLICA BREVEMENTE POR QUÉ

32° ¿LA COMPETENCIA ORIENTADORA Y FORMADORA DE ALDEAS INFANTILES PROPORCIONA AL EDUCADOR MATERIAL E INSTRUMENTOS PARA TRABAJAR LA ACCION TUTORIAL?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

33° ¿RECIBES ASESORAMIENTO POR PARTE DE LAS COMPETENCIAS ORIENTADORAS DE ALDEAS INFANTILES PARA LA ATENCION A LA DIVERSIDAD?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

34° ¿LAS COMPETENCIAS ORIENTADORAS O FORMATIVAS DE ALDEAS INFANTILES SOS TE FACILITAN INSTRUMENTOS O MATERIAL PARA SUJETOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

35° ¿CREAS TU PROGRAMACIÓN DE ACCIÓN TUTORIAL CON LA COLABORACIÓN DE OTROS EDUCADORES DE TU ENTORNO?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

36° ¿MANTIENES UN CARÁCTER ABIERTO Y COLABORATIVO PARA LA REALIZACIÓN DE TU PROGRAMACIÓN CON OTROS EDUCADORES DE TU ENTORNO?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

37° ¿SE REUNEN EDUCADOR Y EDUCANDO PARA PLANIFICAR LA ACCIÓN TUTORIAL?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces X 4. Siempre

38° ¿SE REUNEN EDUCADOR Y EDUCANDO PARA REDACTAR CONJUNTAMENTE LOS OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces X 4. Siempre

39° TRAS REDACTAR LOS OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS ¿SE PRESENTAN AL EDUCANDO TODOS LOS CONCEPTOS?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces X 4. Siempre

40° DURANTE LA REALIZACIÓN O LA PUESTA EN MARCHA DE LA ACCIÓN TUTORIAL, ¿EXISTE UNA ACTITUD ABIERTA AL DIALOGO A POSIBLES CAMBIOS?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

41° ¿EXISTE CONSENSO ENTRE LO QUE NECESITA Y LO QUE QUIERE HACER EL EDUCANDO?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces X 4. Siempre

42° ¿HAY UNA ACTITUD ABIERTA Y FLEXIBLE POR PARTE DEL EDUCADOR?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

43° ¿HAY UNA ACTITUD ABIERTA Y FLEXIBLE POR PARTE DEL EDUCANDO?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces X 4. Siempre

44° ¿EL EDUCANDO RECONOCE E INTERIORIZA QUE LA ACCIÓN QUE SE LLEVA A CABO JUNTO CON EL EDUCADOR ES UN BENEFICIO PARA SI MISMO?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces X 4. Siempre

45° ¿EL EDUCANDO ES CONOCEDOR DE CUÁL ES EL FIN O EL OBJETIVO GENERAL DE AUTONOMÍA QUE ES DESEABLE PARA ÉL?

1. Nunca 2. Pocas veces X 3. A veces 4. Siempre

46° ¿SE FECHAN REUNIONES PERIÓDICAS ENTRE EDUCADOR Y EDUCANDO?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

47° ¿SE CUMPLEN LAS FECHAS FIJADAS PARA DICHAS REUNIONES?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

48° ¿PROPORCIONA EL EDUCADOR AL EDUCANDO INFORMACION, MATERIAL E INSTRUMENTOS PARA PODER SER PROTAGONISTA EN SU PROPIO PROCESO FORMATIVO?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

49° ¿SE REALIZA LA EVALUACIÓN CONJUNTAMENTE ENTRE EDUCADOR Y EDUCANDO?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces X 4. Siempre

50° ¿SE DISCUTEN LOS RESULTADOS CON OTROS PROFESIONALES?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

51° ¿SE REALIZA UNA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PREVIA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

52° ¿SE ELABORAN INFORMES PSICOPEDAGÓGICOS DE LOS EDUCANDOS?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

53° ¿SE ELABORAN INFORMES DE AVANCES, CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS O SEGUIMIENTO DE LOS DISTINTOS ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS DEL EDUCANDO?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

54° ¿INTERVIENES DIRECTAMENTE CON EDUCANDOS QUE PRESENTAN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

55° ¿EN TU DISPOSITIVO HAY EDUCANDOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre X

56° ¿ASESORAS A LAS FAMILIAS DE LOS EDUCANDOS?

1. Nunca X 2. Pocas veces 3. A veces 4. Siempre

En las siguientes preguntas escriba un número de 1 a 10, siendo 1 la absoluta insatisfacción, y 10 la máxima satisfacción.....()

57° GRADO DE SATISFACCION RESPECTO A LA REMUNERACIÓN DE SU LABOR ()

58° GRADO DE SATISFACCION RESPECTO AL COMPAÑERISMO ()

59° GRADO DE SATISFACCION RESPECTO A LAS INSTALACIONES ()

60° GRADO DE SATISFACCION RESPECTO A LOS RECURSOS DISPONIBLES ()