

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA



TESIS DOCTORAL

**Currículum educativo de los Centros Públicos de
Protección de Menores en Andalucía:
Análisis de contenido axiológico**

SERGIO CANO RUEDA

DIRECTORES:
Dr. Andrés Soriano Díaz
Dr. José Álvarez Rodríguez

Granada, junio de 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Sergio Cano Rueda
D.L.: GR 486-2012
ISBN: 978-84-694-6942-2

AGRADECIMIENTOS

La Tesis que a continuación se presenta es fruto de la implicación y participación de varios profesionales que han hecho posible su desarrollo.

Agradezco con plena sinceridad a los Doctores Andrés Soriano y José Álvarez el compartir conmigo sus conocimientos, lucidez, paciencia e implicación, y sobre todo, por su confianza. También agradecer a la Doctora Socorro Entrena su apoyo en los primeros pasos del camino.

Me gustaría volver a destacar el papel de Andrés Soriano, ya que además de tutorizar el trabajo que se desarrolla a continuación, han sido muchos los momentos en los que ha guiado de manera determinante aspectos personales, adoptando un papel esencial y de gran relevancia.

Por último, agradecer a mi familia y allegados por acompañarme durante todo el proceso, y a ti Ana, por tu comprensión y ánimo incondicional.

Gracias a todos.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Parte I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

EL MENOR. LEGISLACIÓN PROTECTORA.....17

INTRODUCCIÓN19

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE MENOR20

2. LEGISLACIÓN PROTECTORA DE MENORES.....21

2.1. Antecedentes jurídicos protectores de la infancia..... 21

2.2. Legislación internacional para la protección de la infancia 23

2.2.1. Declaración de los Derechos del Niño..... 23

2.2.2. Convención de los Derechos de la Infancia 24

2.3. Legislación Estatal para la protección del menor..... 25

2.3.1. La Constitución Española..... 27

2.3.2. Estatuto de los Trabajadores..... 28

2.3.3. Ley 21/1987, de 11 de noviembre..... 28

2.3.4. El Código Penal 29

2.3.5. Ley Orgánica 4/1992, de 5 de Junio 30

2.3.6. Ley 25/1994, de 12 de julio 31

2.3.7 Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero 31

2.3.7.1. Título I..... 32

2.3.7.2. Título II..... 34

2.4. Legislación Andaluza protectora de menores 36

2.4.1. Estatuto de Autonomía de Andalucía..... 36

2.4.2. Ley 2/1988, de 4 de abril..... 36

2.4.3. Decreto 281/1988, de 13 de septiembre 36

2.4.4. El Código Civil..... 36

CAPÍTULO 2

EL MALTRATO INFANTIL..... 39

1. EL MALTRATO INFANTIL

1.1. El maltrato infantil: aspectos conceptuales	42
1.2. Tipología del maltrato infantil	44
1.2.1. Maltrato físico	45
1.2.1.1. Indicadores del maltrato físico.....	45
1.2.2. Abandono físico.....	48
1.2.2.1. Indicadores del abandono físico	48
1.2.3. Abuso sexual.....	49
1.2.3.1. Indicadores del abuso sexual	50
1.2.3.2. Consecuencias del abuso sexual	53
1.2.4. Maltrato por negligencia.....	53
1.2.4.1. Formas de negligencia.....	54
1.2.4.2. Indicadores de la negligencia	55
1.2.5. Maltrato y abandono emocional.....	56
1.2.5.1. Indicadores del maltrato y abandono emocional	56
1.2.5.2. Requisitos para la detección del del maltrato y abandono emocional y categorías del mismo	61
1.2.6. Maltrato prenatal.....	63
1.2.7. Síndrome de Münchhausen por poderes	63
1.2.7.1. Indicadores del Síndrome de Münchhausen	63
1.2.8. Maltrato institucional.....	64
1.2.8.1. Maltrato institucional en el campo de los servicios sociales.....	65
1.2.8.2. Maltrato institucional en el campo de la Educación.....	66
1.2.8.3. Maltrato institucional en el campo de la Salud	67
1.2.8.4. Maltrato institucional en el campo de la Justicia.....	68
1.2.9. Explotación laboral.....	69
1.2.10. Mendicidad infantil	70
1.2.11. Corrupción.....	70
1.3. Etiología de los malos tratos: Modelos explicativos generales	70
1.3.1. Modelo psiquiátrico.	71

1.3.2. Modelo psicológico.....	71
1.3.3. Modelos sociológicos	72
1.3.4. Modelo centrado en la vulnerabilidad del niño	74
1.3.5. El modelo sociointeraccional: un modelo ecológico-ecosistémico ..	76

CAPÍTULO 3

ATENCIÓN INSTITUCIONAL A LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO

SOCIOFAMILIAR.....	83
---------------------------	-----------

INTRODUCCIÓN	85
---------------------------	-----------

1. ATENCIÓN AL MENOR EN SU MEDIO:

APOYO A LA FAMILIA	87
---------------------------------	-----------

1.1. Red de Recursos Generales	87
--------------------------------------	----

1.2. Red de Servicios Comunitarios	88
--	----

1.3. Ayudas económicas familiares	88
---	----

1.4. Asistencia Domiciliaria	89
------------------------------------	----

1.5. Centros de Día	89
---------------------------	----

1.6. Programas específicos	89
----------------------------------	----

1.7. Campañas de sensibilización y concienciación.....	90
--	----

2. ATENCIÓN AL MENOR CON MEDIDAS QUE IMPLICAN SEPARACIÓN DE SU FAMILIA

BIOLÓGICA	91
------------------------	-----------

2.1. Mecanismos de actuación.	92
------------------------------------	----

2.1.1. El Desamparo y la Tutela Administrativa.....	92
---	----

2.1.2. La Guarda Administrativa

2.1.3. El Acogimiento Familiar	95
--------------------------------------	----

2.1.4. La Adopción	95
--------------------------	----

3. ATENCIÓN AL MENOR CON MEDIDAS QUE IMPLICAN INTERNAMIENTO EN CENTROS DE PROTECCIÓN

97

4. ACOGIMIENTO RESIDANCIAL. LOS CENTROS DE PROTECCIÓN DE MENORES.....

5. TIPOS DE CENTROS DE PROTECCIÓN DE MENORES

5.1. Tipos de Centros en función de la titularidad	100
--	-----

6. PROGRAMAS EDUCATIVOS Y CENTROS DE PROTECCIÓN DE MENORES

6.1. Tipos.....	101
-----------------	-----

7. CARACTERÍSTICAS DE LOS MENORES SUSCEPTIBLES DE ACOGIMIENTO FAMILIAR ..	102
8. DERECHOS DE LOS MENORES EN RELACION CON EL ACOGIMIENTO FAMILIAR	103
9. MODALIDADES DE ACOGIMIENTO FAMILIAR	104
9.1. Modalidades de acogimiento sin finalidad adoptiva	105
9.1.1. Acogimiento simple	105
9.1.2. Acogimiento permanente.....	105
9.2. Modalidades de acogimiento en función de las necesidades y características de los niños	106
9.2.1. Acogimiento de urgencia.....	106
9.2.2. Acogimiento profesionalizado.....	108

CAPÍTULO 4

VALORES Y EDUCACIÓN	111
----------------------------------	------------

1. CLARIFICACIÓN DEL CONCEPTO DE VALOR.....	113
2. EL VALOR, REALIDAD EN PERMANENTE CRISIS	114
3. CONCEPTO DE VALOR	116
3.1. Características del valor	118
3.1.1. Categorización	119
3.1.2. Polaridad	124
3.1.3. Jerarquía	124
3.1.4. Gradación.....	130
3.1.5. Contenido.....	130
3.1.6. Infinitud.....	131
4. TEORÍAS SOBRE EL VALOR	132
4.1. Teorías subjetivistas	133
4.2. Teorías objetivistas	134
4.3. Perspectiva integradora.....	137
5. VALORES EN LA EDUCACIÓN: MODELOS EDUCATIVOS.....	139
5.1. La educación y su fundamento axiológico.....	139
5.2. La sociedad y el sujeto crean el fundamento axiológico.....	143
5.3. El sujeto descubre los valores en la sociedad	144
5.4. Valores y educación desde la visión integradora	145

6. MODELOS EDUCATIVOS	146
6.1. Concepto de modelo.....	146
6.2. Modelos educativos teleológicos	148
6.3. Cristianismo.....	150
6.4. Marxismo	152
6.5. Anarquismo	153
7. JERARQUÍA DE VALORES	154

Parte II. MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5

DESCRIPCIÓN Y PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	157
---	------------

1. PLANTEAMIENTO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN	159
1.1. Objetivos de nuestra investigación	159
1.2. Planteamiento del problema.....	160
1.3. Estado de la cuestión. Sus fuentes	160
2. EL ANÁLISIS DOCUMENTAL.....	162
3. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO	165
3.1. Características del análisis de contenido	167
3.2. Formas del análisis de contenido	167
4. DESARROLLO Y APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO.....	169
4.1. Preanálisis.....	171
4.1.1. Elección del documento, universo de estudio, constitución del corpus	171
4.1.2. Señalización de índices y elaboración de indicadores	172
4.1.3. Codificación	172
4.1.4. Categorización	174
4.2. Explotación del material.....	185
4.3. Tratamiento de los datos.....	185
4.3.1. Fiabilidad y validez.....	185

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS 191

1. VALORES BIOLÓGICOS..... 194

2. VALORES PSICOLÓGICOS 197

3. VALORES COGNITIVOS 200

4. VALORES AFECTIVOS 204

5. VALORES ETICOS 207

6. VALORES VOLITIVOS 210

7. VALORES FORMATIVOS..... 214

8. VALORES SOCIALES 219

9. COMPARATIVA DE TODAS LAS CATEGORÍAS DE VALORES..... 227

10. CONCLUSIONES 232

BIBLIOGRAFÍA 239

ANEXOS 269

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

El problema de los malos tratos a la infancia se encuentra, sin duda ninguna, entre los más serios, complejos y vergonzantes problemas de nuestra sociedad. La importancia, actualidad y urgencia del tema se hace aun más patente cuando en el mundo se producen diariamente millones de casos de maltrato infantil. Este macromaltrato a la infancia es real y aunque varían las cifras y el matiz, el Estado Español no es ajeno a este fenómeno. En nuestro país, según datos de la Comisión Nacional del Día del Niño (2010), se estima en un millón, el número de casos anuales en los que se producen situaciones maltratantes a la infancia en sus distintos tipos y formas.

En nuestra Comunidad Autónoma, como en el resto del Estado, un mínimo porcentaje de los casos denunciados (10%), pasa a conocimiento de la Red de Protección Infantil. Los Departamentos de Atención al Niño, dependientes de la Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social, pueden determinar, entre otras medidas protectoras, el internamiento de los menores, para su cuidado y educación, en centros especializados denominados genéricamente "Centros de Menores". Este tipo de Centros acogen a un importante número de niños y niñas que, encontrándose en situación de riesgo, requieren una asistencia y un trato específicos.

La Pedagogía social y la Educación social, tanto a nivel teórico como práctico, están inmersas en el estudio de toda esta problemática, prestando especial atención a los Centros de Protección de Menores, por ser éstos objeto idóneo de estudio y aplicación de programas educativos específicos.

El maltrato infantil no es un fenómeno nuevo o reciente, muy al contrario, éste se viene produciendo desde los comienzos de la humanidad. Los esfuerzos realizados por proteger a la infancia más desvalida se han derivado de los cambios de concepción que, con respecto a la infancia, se han ido produciendo a lo largo de la historia del hombre, todo lo cual, de una forma u otra, ha quedado plasmado en la legislación protectora de menores. En el capítulo primero "*El Menor. Legislación protectora*", se lleva a cabo un recorrido sobre la legislación más sobresaliente que, en materia de protección de menores, se ha ido realizando a lo largo de la historia. En este capítulo nos detenemos más profundamente en los marcos legales actuales y especialmente en los referidos al ámbito andaluz.

En el capítulo segundo "*El Maltrato Infantil*", profundizamos en el conocimiento de este campo. Para ello, partimos del estudio de los aspectos conceptuales del fenómeno, analizamos sus distintas tipologías, para, posteriormente, hacer un recorrido sobre la etiología y sus modelos explicativos generales. Nos centramos en el Modelo sociointeraccional de Belsky por considerarlo el más comprehensivo para la explicación de la etiología del maltrato infantil.

En la actualidad, el ejercicio de la acción protectora, por parte de la Administración Pública, hacia los menores que han sido objeto de malos tratos, o bien se encuentran en situación de riesgo o desprotección sociofamiliar, requiere la disposición de unos recursos que permitan dar respuesta a las necesidades que se plantean. En el capítulo tres "*Atención institucional a la infancia en situación de riesgo sociofamiliar*", presentamos los recursos de atención especializados con que cuenta la Administración Pública para la protección de menores, así como los programas de atención social que se implementan en los servicios de tipo residencial. No en vano, estos programas, más concretamente el Programa Marco para Centros de menores, constituye el objeto principal de nuestro estudio y análisis.

Las categorías, objeto de estudio en nuestra investigación, están constituidas por valores. Por ello, en el cuarto capítulo, "*Valores y educación*", nos adentramos en el ámbito de éstos para clarificar su concepto y recorrer las distintas teorías existentes. Igualmente analizamos el fundamento axiológico de la educación y cómo la persona y la sociedad lo crean. Finalmente asumimos como el más adecuado el modelo axiológico de educación integral del profesor Gervilla (2002).

El quinto capítulo, "*Descripción y Procedimiento Metodológico*", tiene por objeto especificar la metodología científica utilizada en nuestra investigación, esto es, el análisis de contenido. Con la aplicación de éste al programa marco que en la actualidad se está implementando en Centros Públicos de Protección de Menores de la Comunidad Autónoma Andaluza, intentaremos dar respuesta a los objetivos planteados.

Una vez desarrolladas las diversas fases y etapas que implica la implementación de la técnica del análisis de contenido, entre las más importantes, los procesos de categorización y codificación, hemos efectuado un conteo de frecuencias de los diversos términos que conforman las diferentes tipologías de valores. Esta aproximación formaría parte de la denominada dimensión descriptiva con la cual en el último de los capítulos de

nuestra investigación procedemos a realizar el análisis e interpretación de los datos para, finalmente establecer las conclusiones de toda la investigación.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

EL MENOR. LEGISLACIÓN PROTECTORA

CAPÍTULO 1

EL MENOR. LEGISLACIÓN PROTECTORA

INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que a lo largo de la historia encontramos antecedentes de medidas protectoras sobre la infancia ("Código de Teodosio", año 374; "Líber Iudiciorum", año 681), no obstante, será a principios del siglo XIX, cuando, por parte de algunos estados, se comience a reconocer la existencia de necesidades específicas en la infancia y, por tanto, el derecho de todo niño, por el sólo hecho de serlo, a recibir una atención diferenciada. Todo ello contribuirá a un desarrollo normativo específico y protector hacia la infancia.

La evolución y desarrollo de los derechos de la infancia marcha en paralelo con el nivel de progreso alcanzado en la sociedad en cuanto a derechos humanos y sociales. La legislación protectora de los menores traduce y muestra las necesidades más básicas de éstos, así como la axiología social en un espacio y en un momento histórico determinados, a la vez que señala la concepción que de los niños se tiene.

Las transformaciones sociales y culturales producidas en nuestra sociedad, han provocado un cambio en el status social del niño y, consecuentemente, se ha dado un nuevo enfoque a la construcción de la estructura de los derechos humanos de la infancia, basado, sobre todo, en el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en los menores de edad, así como de una capacidad progresiva para ejercerlos.

Claros ejemplos de lo dicho son la Constitución Española de 1.978, donde aparece una clara preocupación por dotar al menor de un adecuado marco jurídico de protección. La Convención de los Derechos del Niño, de Naciones Unidas, de 20 de noviembre de 1.989 y ratificada por nuestro país el 30 de Noviembre de 1990, donde se reconoce el papel que el menor desempeña en la sociedad y la exigencia de un mayor protagonismo para el mismo. Estos principios son también compartidos por otras instancias internacionales como el Parlamento Europeo que, a través de la Resolución A 3-0172 del año 1992, aprobó la Carta Europea de los Derechos del Niño.

Centrándonos en nuestro país, en los últimos años se ha llevado a cabo un importante proceso de renovación del ordenamiento jurídico en materia de menores. Primero fue la Ley 11/1981, de 13 de mayo, que suprimió la distinción entre la filiación legítima e ilegítima, equiparó al padre y a la madre a efectos del ejercicio de la patria potestad e introdujo la investigación de la paternidad. Después, se han promulgado una serie de leyes, tanto a nivel nacional como autonómico, que han introducido sustanciales cambios en el ámbito de la protección del menor. Por último, la 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, ha supuesto una profunda reforma de las tradicionales instituciones de protección del menor.

A continuación analizaremos la legislación más sobresaliente que, en materia de protección de menores, se ha venido realizando tanto a nivel internacional, estatal como autonómico. No obstante, antes de ello, intentaremos aproximarnos al término "menor", definiendo el mismo; lo que nos permitirá conceptualizarlo y utilizarlo más clara y correctamente.

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE MENOR

La minoría de edad es un concepto de tipo jurídico, que es creado teóricamente con la finalidad de proteger a los menores. Desde esta perspectiva el término niño e infancia se subsumen en el concepto jurídico de minoría de edad, que es el estado civil en que se encuentra la persona que no ha alcanzado un determinado desarrollo físico, psíquico y social, y que produce como consecuencia la modificación de su capacidad de obrar. La Convención sobre los Derechos del niño en su Art. 1 sostiene que

"...se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad...".

La Constitución Española en su artículo 12, establece:

"Los españoles son mayores de edad a los dieciocho años".

El Código Civil, del mismo modo, en su artículo 315 afirma que

"La mayoría de edad empieza a los dieciocho años cumplidos".

Sin embargo, podemos observar como este concepto es relativo cuando, por ejemplo, puede producirse emancipación civil a los dieciseis años, o bien cuando la mayoría de edad

penal (art. 9 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores) o laboral (art. 6 del Estatuto de los Trabajadores) se establece a los dieciseis años.

Podemos definir al menor como aquel sujeto que no ha alcanzado la mayoría de edad, entendiendo ésta desde el punto de vista del derecho como la determinante del momento de la incorporación de las personas a la plenitud de la vida jurídica alcanzando la plena capacidad de obrar en los campos civil, administrativo, político, laboral, penal, etc.

Lo que subyace en la existencia de este concepto de menor es el deseo de promover y proteger sus intereses, hasta que éste alcance una madurez física, mental y social que le posibilite una integración social plena.

Hay que señalar que el modelo de infancia aceptado en la actualidad, por las llamadas naciones civilizadas, y postulado como un universal natural, no es generalizable, ya que este concepto varía en función del espacio y del tiempo y depende del sistema social, político, cultural y jurídico existente.

2. LEGISLACIÓN PROTECTORA DE MENORES

En el ámbito de la legislación, centraremos nuestra atención en el siglo XX, no obstante, mencionaremos algunos códigos jurídicos que, como precursores de los actuales, dictaban normas protectoras de la infancia.

2.1. Antecedentes jurídicos protectores de la infancia

En el "Liber Iudiciorum" (año 681), conjunto de normas a las que habían de someterse los Visigodos así como los Hispanorromanos y que a partir de su traducción en el siglo XIII toma el nombre de "Fuero Juzgo", se constatan una serie de disposiciones cuyo objetivo es el de proteger a los niños huérfanos o abandonados.

Se aplican penas de destierro perpetuo o servidumbre a los padres que abandonaran a sus hijos o no los recuperaran de las personas que los hubiesen criado. Así en el Libro IV, Título IV, destinado a los "ninno echados" (abandonados), se puede leer:

"Si algun omne tomar el ninno o la ninna echada é lo criar, é los padres le conocieran después: si los padres son omnes libres, den un siervo por el filo ó el precio. E si non quisieren facer, el juez de la tierra los debe facer redimir el filo que echáron; é los padres deven ser echados por siempre de la tierra. E

si non ovieren de que puedan redimir, aquel que lo echó sea siervo por él. Y este pecado o quier que sea fecho en toda la tierra, el juez lo debe acusar é penar". (Fuero Juzgo. Ley I, tit. IV, lib. IV).

Para los casos en que el abandono supusiera la muerte del niño, porque no hubiese nadie que lo recogiese, en el Libro IV "Del linaje natural", en su Título XXIII "De los huèrfanos e de los que les defienden", y en su Ley III "Cuemo debe omne recibir la guarda de los huèrfanos, e quanto deve haber de sus cosas", se aplica pena de muerte a aquellas personas que los expusieran:

"Todo omne que desechare niño alguno e no oviere quien lo tome para criar y muriere, el que lo eche muera por ello, ca pues él hizo cosa porque muriese, tanto es como si lo matase". (Fuero Juzgo. Ley III, tit. XXIII, lib. IV).

En la Edad Media, según Palacios (1986), tiene lugar la aparición de las primeras disposiciones protectoras de la infancia en los siguientes tratados legales:

- "Fuero Viejo de Castilla" (Libro II, Título I, Ley VIII).
- "Fuero Real de España" (Libro IV, Título XIII).
- "Ordenanzas Reales de Castilla".
- "Novísima Recopilación".
- Diversos Fueros Municipales.

En "Las Partidas", uno de los grandes Códigos de nuestro país, creado y puesto en práctica por Alfonso X, se dan normas sobre la educación de los hijos, a la vez que se sanciona a los padres que los castiguen con crueldad, a penas que van desde el destierro a la muerte.

Por otro lado, y en contraposición a esta imagen protectora hacia los niños, se permite que los padres aquejados de hambre o miseria puedan vender o empeñar a sus hijos, consintiendo que, en caso de asedio o hambre prolongados, el padre, señor de un castillo, pueda comerse a su propio hijo (Partida IV, Ley VIII, Título XVII).

2.2. Legislación internacional para la protección de la infancia

Las medidas internacionales para la protección a la infancia fueron prácticamente inexistentes hasta el siglo XX. Será en este siglo cuando comience a desarrollarse una normativa de carácter internacional que será progresivamente ratificada e incorporada al marco legal de los diferentes estados.

2.2.1. Declaración de los Derechos del Niño

La primera Declaración de los Derechos del Niño (Declaración de Ginebra) surge en 1924 vinculada a los primeros movimientos de defensa de los derechos del niño y quizá como respuesta a las consecuencias que la I Guerra Mundial había producido en la infancia. En esta Declaración se responsabiliza al estado y a la sociedad de asegurar el futuro de los menores.

La Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de la O.N.U. el 20 de Noviembre de 1959, reconoce a la infancia una serie de derechos que se plasman en diez principios recogidos en el cuadro (1).

DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO: PRINCIPIOS
<p>I. Derecho a la igualdad sin distinción de raza, credo o nacionalidad.</p> <p>II. Derecho a una protección especial, oportunidades y servicios para su desarrollo físico, mental y social en condiciones de libertad y dignidad.</p> <p>III. Derecho a un nombre y a una nacionalidad.</p> <p>IV. Derecho a la salud, alimentación, vivienda y recreo.</p> <p>V. Derecho a una educación y cuidados especiales para los niños y niñas física, social o mentalmente disminuídos.</p> <p>VI. Derecho a crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y seguridad moral y material. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o sin medios de subsistencia.</p> <p>VII. Derecho a recibir educación y a disfrutar del juego.</p> <p>VIII. Derecho a estar en todas las circunstancias entre los primeros que reciben protección y auxilio.</p> <p>IX. Derecho a ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No se permitirá el trabajo antes de una edad determinada.</p> <p>X. Derecho a formarse en un espíritu de solidaridad, comprensión, amistad y justicia entre los pueblos.</p>

(Cuadro 1)

2.2.2. Convención de los Derechos de la infancia

La Convención de los Derechos de la Infancia, aprobada por las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989, y ratificada por España el 30 de Noviembre de 1990, recoge y completa los principios contenidos en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, cubriendo los vacíos existentes y creando un instrumento internacional obligatorio por el que los estados que la ratifiquen, se comprometen formalmente a respetar los derechos y deberes enunciados, pasando a formar parte de la legislación interna de esos países. Este Tratado marca el inicio de una nueva filosofía respecto al menor, la cual se basa en un mayor reconocimiento del papel que éste desempeña en la sociedad y en la exigencia de un mayor protagonismo para el mismo.

En su Preámbulo sostiene que el niño necesita para su desarrollo, amor, comprensión, afecto, seguridad moral y material. Igualmente declara que la familia es el medio más adecuado para proporcionar este clima afectivo, y si ésta falla o no existe, han de buscarse los sustitutos adecuados.

En su artículo 18.1 y 18.2 se afirma la responsabilidad de la familia en la crianza de sus hijos, así como el deber, por parte de los poderes públicos, de brindar a ésta la asistencia y medios necesarios para el desempeño de sus funciones.

En su Artículo 20.1 se reconoce la obligación del Estado a proteger y asistir a los niños privados de ambiente familiar: "Los niños temporal o permanente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado".

En cuanto a las medidas protectoras a tomar, en su artículo 19.2, afirma la necesidad de establecer "...programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño..."

Los estados que ratifiquen la Convención de los Derechos de la Infancia se comprometen a dar cumplida respuesta a los objetivos contenidos en el siguiente cuadro:

CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA: COMPROMISOS
- Satisfacer las necesidades básicas de la infancia, proporcionando al niño atención sanitaria, educación y formación, seguridad social, oportunidades de juego y recreo...

- Proteger al niño contra toda forma de crueldad y explotación: maltrato y abandono, tortura, pena de muerte, consumo y tráfico de drogas, explotación laboral y sexual, etc.
- Ayudar a la familia, respetando sus responsabilidades, sus derechos y deberes, a la vez que creando servicios de protección a la infancia, para que atiendan a sus hijos.
- Dedicar una atención especial a los niños particularmente vulnerables: impedidos, refugiados, minorías étnicas, indígenas, objeto de malos tratos, sin familia, etc.
- Permitir al niño expresar su opinión en los asuntos que le conciernen, profesar su religión, buscar y difundir informaciones y asociarse, todo ello en función de su edad y madurez.

(Cuadro 2)

2.3. Legislación Estatal para la protección del menor

En los primeros años del Siglo XX se va desarrollando en España una nueva legislación que pretende regular y proteger a la infancia. En el caso de la infancia más desfavorecida se sancionan una serie de leyes entre las que cabe destacar:

- "**Ley 13 de Marzo de 1.900**" en la que se prohíbe el trabajo a menores de diez años.

- "**Ley 26 de Junio de 1.902**" según la cual la jornada laboral de los niños no deberá exceder de once horas.

- "**Ley de Protección a la infancia de 1.904**", más conocida como la "Ley Tolosa". Es la primera ley de nuestro país específicamente referida a la infancia. Fundamentalmente estaba destinada a bajar el índice de mortalidad infantil y velar por la moral de los menores. Se crean "Escuelas de Reforma", se inicia la actividad de distintos grupos benéficos que acogen a niños con minusvalías de tipo psicológico, se ponen en funcionamiento los "Patronatos de Jóvenes y Presos", que acogen a jóvenes que habiendo salido de centros de reforma y cárceles se encuentren en situación de abandono. Como organismo coordinador de toda esta labor asistencial, dirigida a los más desamparados, se crea el "Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad".

- "**Ley de Tribunales para niños de 1.918**" (Ley Montero Ríos). Pretende sustraer de la competencia judicial ordinaria a los menores de dieciséis años, a la vez que crea una legislación específica para los mismos. Fomenta la creación de Patronatos Protectores de la infancia así como reformatorios.

En Agosto de 1931 se disuelve el Consejo Superior de Protección a la Infancia y se crea uno nuevo que se organiza en cuatro secciones:

- Puericultura y Primera Infancia.
- Asistencia Social.
- Jurídica y Legislativa.
- Mendicidad y Vagancia.

Se modifican todas las disposiciones derogatorias que se habían realizado antes de 1931. Por medio de varios decretos, el Consejo Superior de Protección de Menores queda definitivamente reintegrado en el Ministerio de Justicia.

- "**Ley de Instrucción Primaria de 1945**". Regula la educación primaria de los españoles y, por tanto, afecta a los centros de menores. En ella, su art. 35 hace referencia a la escuela especial "Reformatoria". El art. 106 se refiere a los Consejos de Educación, a partir de los cuales surgirá el Consejo de Protección Escolar y la disposición final séptima, referida a las escuelas, que se organizarán, en colaboración, entre otras entidades, con el Ministerio de Justicia.

- En el año 1946 se crea el "**Auxilio Social**" como entidad oficial integrada dentro de la Falange Española. Se encargará de realizar funciones benéficas y sociales. Así, presta asistencia benéfica a los indigentes (alimento, vestido, albergue), y funda establecimientos donde se atiende la subsistencia y educación de huérfanos pobres, menores de dieciocho años.

- "**Texto Refundido de la Legislación sobre Tribunales Tutelares de Menores**". En el año 1948 se instauró como Ley marco sobre menores, la cual se inspiró en la "Ley de Bases" de 1918, a su vez, copiada de una ley belga de

1912. Según Ventura (1988), esta ley recoge en su integridad las corrientes filosófico-jurídicas positivista y correccionalista, y contiene una carga paternalista, moralista y política propia de su época.

Los cambios políticos producidos en nuestro país, en la década de los años setenta, suponen un avance importante en el reconocimiento de los derechos de la infancia, tanto de los que se derivan de su naturaleza de personas, como de aquellos otros que devienen de su condición de menor. Da prueba de ello nuestra Constitución, así como toda una serie de leyes que, derivadas de ésta, han supuesto un amplio desarrollo normativo en relación a la protección del menor.

2.3.1. La Constitución Española

En la Constitución Española de 1978, al enumerar, en el capítulo III del Título I, los principios rectores de la política social y económica, hace mención, en primer lugar, a la obligación de los Poderes Públicos de asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia, y dentro de ésta, con carácter singular, la de los menores. La infancia está presente a lo largo de todo el texto constitucional ya que, como ciudadanos, se les hace extensibles los derechos fundamentales de todos los españoles independientemente de su edad. Son destacables los siguientes artículos, específicamente dedicados a la protección de la infancia.

- El artículo 20 se refiere a la limitación de la libertad de expresión como medio protector de la infancia.
- En el artículo 27 se establece el derecho a la educación.
- En el artículo 39 se definen los principios rectores de la política social para la familia y la infancia, estableciéndose lo siguiente:

- 1.** Los poderes públicos asegurarán la protección social, económica y jurídica de la familia.
- 2.** Los poderes públicos asegurarán la protección integral de los hijos independientemente de su filiación y del estado civil de las madres.
- 3.** Los padres prestarán asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro y fuera del matrimonio.

4. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

Los textos legales que a continuación se indican, suponen un desarrollo normativo de la Constitución así como una adaptación a las normativas internacionales.

2.3.2. Estatuto de los Trabajadores

Real Decreto Legislativo 1/1995 de 24 de Marzo por el que se aprueba el texto refundido de la Ley 8/1980, de 10 de Marzo del Estatuto de los Trabajadores. En él se garantiza el derecho de los menores a ser protegidos de toda forma de explotación laboral, a la vez que en su art. 6^o, se prohíbe el trabajo a los menores de dieciséis años. De la misma forma se prohíben aquellos trabajos que puedan resultar peligrosos o nocivos a los menores de dieciocho años.

2.3.3. Ley 21/1987, de 11 de Noviembre, modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, acogimiento familiar y otras formas de protección

Esta ley ha introducido los cambios más sustanciales en el ámbito de la protección del menor. En ella se modifican determinados artículos del Código Civil así como la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, acogimiento familiar y otras formas de protección. Todo esto supone una nueva forma de entender la protección de los menores, desde la nueva perspectiva del principio de primacía del menor, frente a cualquier otro interés legítimo. El niño deja de ser exclusiva responsabilidad de los padres, estando obligado el Estado a articular los mecanismos oportunos de intervención cuando los progenitores incumplan sus deberes legales para con sus hijos. Para ello, el obsoleto concepto de abandono es sustituido por la institución del desamparo, cambio que ha dado lugar a una considerable agilización de los procedimientos de protección del menor, al permitir la asunción automática, por parte de la entidad pública competente, de la tutela de aquél en los supuestos de desprotección grave del mismo.

Asimismo, introduce:

- La adopción como un elemento de plena integración familiar.
- La configuración del acogimiento familiar como una nueva institución de protección del menor.

- La generalización del interés del menor como principio inspirador de todas las actuaciones relacionadas con él.
- El incremento de las facultades del Ministerio Fiscal en relación con los menores, así como de sus correlativas obligaciones.

En esta Ley, cabe destacar los siguientes aspectos:

- Es prioritario que el menor permanezca y sea atendido por su propia familia.
- La posibilidad que se le otorga a la Administración Pública, en materia de protección de menores, para adoptar decisiones iniciales de protección sin necesidad de recurrir al órgano judicial.
- Se destaca la figura del fiscal como defensor de los derechos del menor.
- Se regula, por primera vez, en nuestro Código Civil, la institución del Acogimiento familiar.

2.3.4. El Código Penal

En su reforma parcial acordada por la Ley Orgánica 3/1989, de 21 de Junio, tipifica como faltas o delitos una serie de acciones que atentan contra la integridad, salud, dignidad y desarrollo de los menores, de tal forma que se crea una amplia cobertura de protección hacia la infancia. En su articulado podemos destacar:

- Respecto a la omisión de cuidados y abandono de menores:

El abandono de niños (arts. 487 y 488).

La explotación económica y la mendicidad (arts. 489).

- En relación al ejercicio de la violencia física contra los menores, destaca el nuevo tratamiento dado a delitos tales como:

El parricidio (art. 405).

El infanticidio (art. 410).

Malos tratos (art. 425).

- Igualmente, es significativo el tratamiento dado al abuso sexual infantil:

Violación (art. 429).

Agresión sexual (art. 430 y 436).

Exhibicionismo (art. 431).

Pornografía (art. 432).

Estupro, incesto, rapto (art. 434, 435 y 440, respectivamente).

Prostitución o corrupción de menores (art. 452).

Agravándose las penas fijadas cuando quien comete cualquiera de la penas señaladas es ascendiente, tutor, maestro o actúa sobre los menores con abuso de autoridad (arts. 445 y 425,b).

2.3.5. Ley Orgánica 4/1992, de 5 de Junio, sobre reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores

Esta ley establece el procedimiento de los Juzgados de Menores para dictar medidas aplicables a los mayores de 12 y menores de 16 años que hayan cometido hechos que puedan ser tipificados como delitos, pero siempre teniendo en cuenta el interés del menor. Se resalta la intencionalidad o carácter pedagógico, educativo, formativo e integrador desde el punto de vista social de las medidas que se adopten, para lo cual se considerará el asesoramiento prestado por los equipos técnicos específicos, así como la asistencia de defensa al menor.

Según esta ley, son aplicables las siguientes medidas:

- Amonestación o breve internamiento.
- Libertad vigilada.
- Acogimiento.
- Privación del derecho a conducir.
- Prestación de servicios en beneficio de la Comunidad.
- Tratamiento en centro de carácter terapéutico.
- Ingreso en un centro de carácter abierto, semiabierto o cerrado.

2.3.6. Ley 25/1994, de 12 de Julio

Esta ley incorpora al ordenamiento jurídico español la Directiva 89/552/CEE, "Ley de

la TV sin fronteras" sobre la coordinación de disposiciones legales reglamentarias y administrativas de los Estados miembros, relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. Esta Directiva considera que la televisión constituye, en circunstancias normales, un servicio, cuya libre circulación, significa además, una manifestación específica del principio más general de la libertad de expresión. En esta Ley se dedica un capítulo a la protección de los menores frente a la publicidad y la programación televisiva. En concreto, señala que la publicidad no contendrá imágenes o mensajes que puedan perjudicar moral o físicamente a los menores. Por otro lado, restringe la emisión de programas susceptibles de perjudicar el desarrollo físico, mental o moral de los menores en la franja horaria situada entre las veintidós y seis horas, debiéndose advertir a los telespectadores sobre su contenido, a través de medios acústicos y ópticos.

2.3.7. 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

"...No existe una diferencia tajante entre las necesidades de protección y las necesidades relacionadas con la autonomía del sujeto, sino que la mejor forma de garantizar social y jurídicamente la protección a la infancia es promover su autonomía como sujetos... Este es el punto crítico de todos los sistemas de protección a la infancia en la actualidad. Y, por lo tanto, es el reto para todos los ordenamientos jurídicos y los dispositivos de promoción y protección de las personas menores de edad" (Ley Orgánica 1/1996, B.O.E., 1996, p. 1226).

Partiendo de estas premisas, la presente Ley ha abordado una profunda reforma de las tradicionales instituciones de protección del menor, reguladas en el Código Civil. El ámbito de aplicación de la ley afecta a cualquier menor que se encuentre en territorio español. En el caso del menor extranjero, se tendrán en cuenta las normas que en su país determinan la mayoría de edad civil. (art. 9.1 Código Civil).

En cuanto a la estructura de la ley, ésta se articula en dos partes bien diferenciadas:

- La primera abarca todo el Título I bajo la rúbrica "De los Derechos de los Menores".

- La segunda se regula en el Título II, denominado "Actuaciones en

Situación de Desprotección Social del Menor e Instituciones de Protección de Menores".

Por último, la ley recoge una serie de disposiciones finales encaminadas a la modificación, tanto del Código Civil, como de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

2.3.7.1. Título I: "De los derechos de los menores"

Este título comienza enunciando un reconocimiento general de derechos contenidos en los Tratados Internacionales que España ha suscrito y que además deben ser utilizados como mecanismos de interpretación de las distintas normas de aplicación a las personas menores de edad.

En el capítulo II, Título I, se recogen los "Derechos y Libertades de los menores", éstos son:

- Derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen:

De este derecho se desprende:

La inviolabilidad del domicilio, correspondencia y secreto de las comunicaciones del menor.

Prohíbe difundir información o utilizar imágenes que puedan implicar una intromisión ilegítima en la intimidad del menor.

- Derecho a la información:

En general, se trata de una serie de mandatos destinados a la administración pública y a los medios de comunicación, con objeto de regular la publicidad y los mensajes dirigidos a los menores.

- Libertad ideológica:

El menor tiene derecho a la libertad de ideología, conciencia y religión, siempre dentro del respeto de los derechos y libertades fundamentales de los demás.

- Derecho de participación, asociación y reunión:

Participación: Supone el derecho a intervenir plenamente en la vida social, cultural, artística y recreativa de su entorno.

Asociación: Comprende el derecho a participar en asociaciones juveniles de los partidos políticos y sindicatos. Dentro de este punto, la ley establece que cuando la pertenencia de un menor o de sus padres a una asociación, pueda perjudicar el desarrollo integral del menor, cualquier persona física o jurídica, podrá solicitar las medidas de protección necesarias.

Reunión: Supone el derecho a participar en reuniones públicas y manifestaciones pacíficas.

- *Derecho a la libertad de expresión:*

Se entiende por tal, el derecho:

- a) A la publicación y difusión de sus opiniones.
- b) A la edición y producción de medios de difusión.
- c) Al acceso a las ayudas que las Administraciones Públicas establezcan con tal fin.

- *Derecho a ser oído:*

Habrà de respetarse este derecho en el àmbito familiar, así como en cualquier procedimiento administrativo o judicial en el que el menor esté directamente implicado.

En el artículo 10 del Capítulo III, se recogen las "Medidas para facilitar el Ejercicio de sus Derechos":

Los menores tienen derecho a recibir de las Administraciones Públicas la asistencia adecuada para el efectivo ejercicio de su derechos.

Para la defensa y garantía de sus derechos el menor puede:

- a) Solicitar protección y tutela de la entidad pública competente.
- b) Poner en conocimiento del ministerio fiscal las situaciones que atenten contra sus derechos.
- c) Utilizar los recursos sociales disponibles de las administraciones públicas

En el Título I, Capítulo III, aptdo. 11, se recogen los "**Principios Rectores de la Acción Administrativa**":

1. La Administración Pública habrá de facilitar a los menores la asistencia adecuada para el ejercicio de sus derechos.
2. Articulará políticas integrales encaminadas al desarrollo de la infancia.
3. Impulsará políticas compensatorias dirigidas a corregir las desigualdades sociales.
4. Tendrá en cuenta las necesidades del menor en el ejercicio de su competencias y especialmente en materia de control sobre productos y circunstancias que afecten a su calidad de vida.
5. Regulará y supervisará aquellos espacios, centros y servicios en los que permanezcan habitualmente niños y niñas, en lo referente a sus condiciones físico-ambientales, higiénico-sanitarias, de recursos humanos y a sus proyectos educativos.
6. De manera muy especial, serán principios de actuación:
 - a) La supremacía del interés del menor.
 - b) El mantenimiento del menor en el medio familiar de origen, salvo que sea contrario a su interés.
 - c) Su integración familiar y social.
 - d) Prevención de aquellas situaciones que pudieran perjudicar su desarrollo personal.
 - e) Sensibilizar a la población ante situaciones de indefensión del menor.
 - f) Promover la participación y solidaridad social.
 - g) La objetividad, imparcialidad y seguridad jurídica en la actuación protectora, garantizando el carácter colegiado e interdisciplinar en la adopción de medidas.

2.3.7.2. Título II. "Actuaciones en Situaciones de Desprotección Social del Menor"

El Capítulo I, art. 12, puntos 1 y 2, se refiere a la protección del menor por los poderes públicos, la cual se llevará a cabo mediante:

- La prevención y reparación de situaciones de riesgo, con el establecimiento de los servicios adecuados para tal fin.
- El ejercicio de la guarda, y, en los casos de desamparo, la asunción de la tutela.

Igualmente, los poderes públicos velarán para que los padres, tutores o guardadores desarrollen adecuadamente sus responsabilidades. Más concretamente:

Cuando existe una situación de riesgo hay que actuar:

1. A través de la prevención.
2. A través de la reparación de la situación.

Las medidas a tomar podrán ser las siguientes:

- Establecimiento de unos servicios adecuados.
- Ejercicio de la guarda.
- Desamparo.

El artículo 21 del Título II, Capítulo I, se refiere a los "Servicios Especializados" y afirma en su punto primero que cuando la entidad pública acuerde la acogida residencial de un menor, procurará que éste permanezca internado durante el menor tiempo posible, salvo que convenga al interés del mismo.

Se diferencian dos recursos especializados:

- Centros de Protección.
- Hogares funcionales.

Estos recursos especializados deberán prestar especial atención a:

- La seguridad.
- La sanidad.
- Al número y cualificación del personal.
- Al proyecto educativo.
- A la participación de los menores en el funcionamiento del centro.

2.4. Legislación Andaluza protectora de menores

La Comunidad Autónoma de Andalucía posee competencias exclusivas en materia de protección de menores residentes en su territorio. Esto comporta la constitución y aplicación de los distintos instrumentos que dan lugar a la acción protectora de la Administración, y ello con el fin último de conseguir un mayor nivel de bienestar para los menores de Andalucía. De la normativa autonómica, en relación a la protección de la infancia, cabe destacar la siguiente:

2.4.1. Estatuto de Autonomía de Andalucía

Aprobado por Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre. En su artículo 13, apartado 23, se otorga a nuestra Comunidad Autónoma competencia exclusiva en materia de Asistencia Social y Servicios Sociales, así como en las Instituciones Públicas de protección y tutela de menores., respetando la legislación civil, penal y penitenciaria. Según lo dispuesto en el Real Decreto 1080/1984 de 29 de Febrero, se establece en su anexo I, apartado b)1.a, que es función de la Comunidad Autónoma "la inspección, vigilancia, promoción, fomento y coordinación de los Organismos y Servicios de Protección de Menores".

2.4.2. Ley 2/1988 de 4 de abril, de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma Andaluza

Esta ley establece la estructura del Sistema Público de Servicios Sociales, a la vez que lo regula. La finalidad que persigue es la de lograr mejores condiciones de vida para el pleno desarrollo de los individuos y de los grupos. Los Servicios Sociales Especializados deberán ir dirigidos a determinados sectores de población que, por sus condiciones o circunstancias, necesiten una especial atención. Se incluye dentro de este ámbito y se presta especial atención a la problemática que incide en el bienestar de jóvenes y niños y, en particular, a las disfunciones que se producen en su medio familiar, compensándolas o corrigiéndolas.

2.4.3. Decreto 281/1988, de 13 de Septiembre

Este decreto determina que la Junta de Andalucía es la Entidad Pública competente, en el ámbito de la Comunidad Autónoma Andaluza, para el ejercicio de las funciones de protección y tutela de menores previstas en la citada ley de Servicios Sociales.

2.4.4. El Código Civil

La Reforma del Código Civil en materia de Adopción, Acogimiento Familiar y otras

formas de Protección ha supuesto para nuestra Comunidad Autónoma una serie de responsabilidades; he aquí las principales:

- a) La apreciación y declaración de la situación de desamparo de los menores, por tanto, la asunción de su tutela junto con las obligaciones que su ejercicio conlleva.
- b) Asunción de la guarda de los menores que le sean confiados por sus padres, tutores o por desición judicial.
- c) Formalización y consentimiento, y en su caso, propuesta de acogimiento familiar o de su cese.
- d) Propuesta de adopción.

a) El Desamparo

Según la Ley nº 21 de 11 de noviembre de 1987, el desamparo se refiere a la situación que se produce de hecho a causa 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 y se vea necesaria la separación de su familia natural por la incapacidad de los titulares de la patria potestad para el ejercicio de sus obligaciones, o bien la atención inmediata del menor por carecer de núcleo familiar.

La situación de desamparo la aprecia la entidad pública con competencia en materia de protección de menores en su respectivo territorio. En nuestra Comunidad, las Delegaciones de la Consejería de Asuntos Sociales son las encargadas de determinar la situación de desamparo previo informe de los equipos profesionales existentes.

Cuando se detecta una situación de desamparo, la Entidad Pública asume la tutela automática y la guarda y ello mientras subsistan las causas que motivaron la situación.

La Entidad Pública se obliga a adoptar la medida más adecuada para el menor, tutelándolo e informando a los sujetos de la Patria Potestad del mismo, así como al fiscal, de las actuaciones practicadas. Si es necesario se internará al menor en un Centro de Protección de Menores.

La Entidad Pública asumirá siempre la guarda del menor en tres supuestos concretos:

- Cuando se aprecie situación de desamparo, asumirá la tutela y la guarda del menor.

Esta guarda podrá ser confiada al director del centro de menores o a la familia que ejerza el acogimiento.

- Cuando los titulares de la patria potestad del menor lo soliciten, en función de circunstancias graves por las que atraviesen.

- Cuando el juez, en beneficio del menor, decida confiar la guarda a la entidad pública.

b) La Guarda Administrativa

El artículo 172, aptdo. 2 del Código Civil establece una serie de casos en los que la Administración ha de asumir la guarda del menor:

Cuando la Entidad Pública correspondiente constate que el menor se encuentra en situación de desamparo.

- Cuando los padres o tutores lo soliciten justificando la imposibilidad de poder atenderlo adecuadamente.

- Cuando sea acordado legalmente por el juez.

La asunción de la guarda administrativa no supone la suspensión de la patria potestad de los padres los cuales continúan ejerciendo su representación y administración, excepto en aquellos casos en los que el juez determine la guarda a la entidad pública correspondiente.

La administración ejercerá la guarda del menor adoptando la medida más adecuada y resolviendo en función de los siguientes recursos:

- Acogimiento residencial. Se correspondería con lo que es el internamiento en un Centro de Menores, ejerciéndose la guarda por el director de la institución.

- Acogimiento familiar. Podrá ser llevado a cabo con una familia o en un hogar funcional, (se equipara a todos los efectos el hogar funcional con la familia).

CAPÍTULO 2

EL MALTRATO INFANTIL

CAPÍTULO 2

EL MALTRATO INFANTIL

1. MALOS TRATOS A LA INFANCIA

Siguiendo a Soriano (2001, 2008) diversos documentos históricos muestran cómo el maltrato infantil ocurre desde los comienzos de la humanidad (Ariés, 1960; de Mause, 1974; Pollock, 1983, Walker, Bonner y Kaufman, 1988; Vizard, 1989; Doxiadis, 1989; Willis, Holden y Rosenberg, 1992). Sin embargo, este fenómeno no comienza a ser reconocido como tal hasta que Henry Kempe y sus colaboradores publicaran en 1962 el artículo "El síndrome del niño apaleado". Este artículo, describía los síntomas y características del niño maltratado, así como la personalidad de sus progenitores, convirtiéndose en la base de un gran número de estudios referidos al maltrato infantil.

Nelson (1984), revisando los "Index" existentes desde el año 1950 hasta 1980, descubrió que en el "Index Medicus" aparecían 1235 artículos, de los cuales, sólo uno fue publicado antes de 1962. En el "Education Index" aparecieron 238 informes, en el "Social Science Index and Humanities Index" se encontraron 133 investigaciones y en el "Index to Legal Periodicals", se hallaron 150. En suma, se encontraron 1756 referencias relacionadas con el maltrato infantil en el periodo anteriormente indicado.

Se pone de manifiesto pues, que las primeras publicaciones sobre maltrato infantil se realizan de forma dispersa y aislada en aquellas revistas que aceptan artículos e investigaciones sobre el tema. Posteriormente se irán especificando en publicaciones relacionadas con la medicina, y menos con el ámbito de la educación de la infancia y la familia. Será en 1976 cuando Kempe edita una publicación específica denominada "Child Abuse Neglect: The International Journal", en la que se comienza a publicar trabajos sobre maltrato infantil, en su mayoría, desde la perspectiva médica (Gallardo, 1988).

En la actualidad, las fuentes de información son numerosas. Entre ellas, podemos destacar "Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information", "Kidsrights", Child Welfare League of America", "C. Henry Kempe National Center", National Committee for Prevention of Child Abuse", Networks Publications", "British Agencies for Adoption & Fostering", "National

Foster Care Association", "Filmfair Communications", "Ontario Centre for the Prevention of Child Abuse", etc.

En nuestro país, el campo de estudio del maltrato infantil se va extendiendo paulatinamente, tanto en investigaciones de carácter específico como en publicaciones divulgativas. Sin embargo, es mucho el camino que queda por recorrer, ya no sólo desde el punto de vista científico sino también desde la perspectiva de la información, concienciación y prevención de este fenómeno, el cual alcanza, en la actualidad, unas cifras, en cuanto a incidencia y prevalencia, verdaderamente importantes.

1.1. El maltrato infantil: aspectos conceptuales

Cualquier definición de maltrato infantil se encuentra inmersa en el entramado político y filosófico que estructura a toda sociedad, por ello las definiciones de este término, están relacionadas con lo que una comunidad acuerda como prácticas de crianza y educación más o menos aceptables. El maltrato es intrínsecamente una etiqueta social, de tal modo que no basta con que una determinada conducta sea nociva o perjudicial, sino que, además, debe violar alguna norma de aquello que se considera apropiado, de acuerdo con los valores de la sociedad (Garbarino et al. 1986). Por tanto, la definición del maltrato varía en función de criterios y valores tanto sociales como culturales, del espacio geográfico y del momento histórico, así como de la perspectiva profesional desde la que se estudie.

La ausencia de criterios claros y operacionales, la diversidad de criterios ideológico-culturales y otros factores provocan la aparición de multiplicidad de definiciones que hacen que un mismo caso pueda ser considerado como maltrato o no, en función de quién lo detecte o investigue, o donde se detecte o investigue.

La falta de conceptualizaciones comunes, claras y concisas, ha supuesto que cada investigador haya dado su propia definición en función de las necesidades de determinados proyectos, generándose con ello un gran número de explicaciones procedentes cada una de diferentes disciplinas y desde distintas perspectivas.

Se impone pues, la necesidad de establecer una definición de maltrato infantil, ya que ésta afectará de forma importante a toda una serie de decisiones relacionadas con la vida, la salud y el bienestar físico y psíquico de numerosas personas, y "...En función de la claridad y operacionalización de tales definiciones, tipologías y descripciones se podrán tomar las

decisiones con mayores garantías para todos los personajes implicados en las cuestiones de la protección infantil" (Arruabarrena y de Paul, 1994, p. 23).

Los requisitos, de carácter formal, que debe reunir una definición para ser clara, concisa, consistente y común son, para Mahyhall y Norgard (1983, p. 79), los siguientes:

- Que sea acordada y generalmente compartida.
- Que no sea ambigua o vaga, y que sea formulada en términos objetivos y comunes.
- Que sea breve, sin palabras o frases innecesarias.
- Que sea coherente, sin variaciones o contradicciones.
- Que sea susceptible de ser utilizada de forma fiable y consistente por investigadores y profesionales de distintas disciplinas.

Nosotros asumimos la definición sobre maltrato infantil de Gracia y Musitu (1993, p. 35), por reunir las características anteriormente referidas.

Según estos autores, se entiende por maltrato:

"Cualquier daño físico o psicológico no accidental a un niño menor de dieciocho años ocasionado por sus padres o cuidadores, que ocurre como resultado de acciones físicas, sexuales o emocionales, de omisión o comisión, y que amenazan el desarrollo normal tanto físico como psicológico del niño" (Gracia y Musitu, 1993, p. 35) .

En consonancia con esta definición podemos afirmar que el maltrato puede ser estudiado desde las siguientes perspectivas: Por su carácter y forma (maltrato físico, emocional, etc.). Por su expresión y comportamiento (por acción y por omisión). Por su ámbito de ocurrencia (familiar y extrafamiliar).

En el siguiente apartado definiremos las tipologías existentes de malos tratos, contemplándolas con sus correspondientes factores de riesgo, y con las consecuencias particulares que se pueden producir en cada una de ellas.

1.2. Tipología del maltrato infantil

El término genérico de maltrato infantil abarca una variedad de conductas que pueden ser lesivas para los niños. Se impone pues, definir los diferentes subtipos de malos tratos que quedan englobados en nuestra definición, cada uno de los cuales se diferencia de los demás y presenta sus propias características, aunque puedan producirse asociaciones de distintos tipos de los mismos.

Obviamente, aunque existen diversos enfoques a la hora de clasificar y conceptualizar los tipos de maltrato, según tipo de lesión, satisfacción de las necesidades físicas o emocionales, etc., nosotros siguiendo a Martínez y de Paul (1993), utilizaremos la clasificación que distingue el maltrato en función del ámbito en que se produce, dividiéndolo, por tanto, en maltrato intrafamiliar y extrafamiliar, según aparece en el cuadro (3):

TIPOS DE MALOS TRATOS	
Intrafamiliares	Extrafamiliares
<ul style="list-style-type: none"> * Maltrato por negligencia * Maltrato físico * Maltrato psíquico o emocional * Maltrato sexual * Síndrome de Münchhausen por poderes * Maltrato prenatal 	<ul style="list-style-type: none"> * Institucional <ul style="list-style-type: none"> - Escolar - Sanitario - Jurídico - Fuerzas de seguridad - Servicios sociales - Medios de comunicación * Explotación laboral * Explotación sexual * Consumismo

(Cuadro 3)

El maltrato intrafamiliar es aquel que se da en el hábitat cotidiano del niño, es decir, en la familia. Los agresores pueden ser cualesquiera de las personas que conviven cotidianamente con el niño. El maltrato extrafamiliar, por el contrario, es el que se produce fuera del ámbito familiar. Éste, puede ir dirigido hacia el niño como individuo o hacia la infancia como grupo. Según Arruabarrena y de Paul (1993, p. 25), la definición que se puede dar de este tipo de maltrato es la siguiente:

"Cualquier legislación, programa, procedimiento,

actuación u omisión procedente de los poderes públicos o derivada de la actuación individual del profesional o funcionario que conlleva abuso, negligencia, detrimento de la salud, seguridad, bienestar emocional y físico o que viola los derechos básicos del niño".

A continuación vamos a definir cada uno de los subtipos de maltrato, aludiendo a las distintas formas que presentan, a sus indicadores y a los posibles efectos y consecuencias que pueden producir.

1.2.1. Maltrato físico

Es, sin duda, el tipo de maltrato más conocido. Nosotros siguiendo a Arruabarrena y de Paul (1994, p. 27), lo entendemos como:

"Cualquier acción no accidental por parte de los padres o cuidadores que provoque daño físico o enfermedad en el niño o le coloque en grave riesgo de padecerlo".

Parece ser que esta categoría se da fundamentalmente en los medios sociales más desfavorecidos, donde la agresión se constituye como la respuesta a las situaciones conflictivas. Aunque no siempre se puede detectar esta forma de maltrato, por el tiempo transcurrido entre la agresión y la búsqueda de ayuda (si es que se produce), existen una serie de indicadores que informan sobre la comisión del mismo.

1.2.1.1. Indicadores del maltrato físico

Este tipo de maltrato es el más fácil de localizar por la evidencia de las lesiones producidas. Vamos a describir los indicadores que a nivel físico, conductual y emocional pueden detectar la existencia de maltrato físico.

A) Indicadores físicos externos

- Golpes, magulladuras o moratones, en diferentes fases de cicatrización y/o con formas difícilmente explicables (marcas producidas por el objeto golpeador).
- Quemaduras, producidas por cigarrillos, plancha u otro objeto caliente.
- Escaldaduras en brazos, piernas, cuello o torso (indicativas de haber estado

fuertemente atado con cuerdas).

- Heridas o raspaduras en la boca, encías, labios u ojos; en los genitales externos; en la parte posterior de los brazos, piernas o torso.
- Heridas producidas con objetos cortantes o punzantes.
- Fracturas de cráneo, daño cerebral, hematoma subdural.
- Mordeduras.
- Asfixia, ahogamiento, etc.

El lugar corporal donde se produce el daño es un criterio comúnmente utilizado que puede ayudar a la identificación de su origen. Las lesiones en muslos, pantorrillas, genitales, nalgas, mejillas, lóbulos de la oreja, labios, cuello y espalda, son causadas, probablemente, en mayor número, por el maltrato infligido y no como consecuencia de accidentes. Por el contrario, las lesiones en los codos, rodillas, espinillas y manos son normalmente producidas de forma accidental.

B) Indicadores físicos internos

La detección de lesiones internas, así como la presencia de inflamaciones y magulladuras en la cabeza, hemorragias oculares, vómitos, convulsiones o pérdida de la conciencia deben alertar sobre la posibilidad de maltrato (Ellerstein, 1981).

C) Indicadores conductuales

Los indicadores conductuales más frecuentemente observados en los niños maltratados son los siguientes:

- El niño teme el contacto con sus padres o con otros adultos.
- El niño, durante el llanto, o en situaciones angustiosas, no muestra expectativas reales de ser consolado.
- Se muestra aprensivo e inquieto cuando los adultos se aproximan a otro niño que está llorando.
- Se mantiene constantemente alerta ante los posibles peligros, recela continuamente.
- Pregunta continuamente qué pasará después (pregunta "¿cuándo voy a

casa?, más que <<quiero ir a casa>>).

- Llega a la escuela pronto o permanece hasta muy tarde, como si tuviera miedo de estar en casa.
- Parece tener miedo de miembros de su familia.
- Es autodestructivo.
- Muestra conductas de retraimiento o agresividad extremas.
- Se queja con frecuencia o se mueve de forma incómoda.
- Viste ropas inapropiadas con el clima, para cubrir determinadas partes del cuerpo.

D) Indicadores emocionales

Entre los indicadores emocionales podemos citar los siguientes:

- Un bajo nivel de autoestima.
- El niño se percibe diferente y se siente rechazado y no querido.
- Cree que el maltrato es merecido.
- Tiene sentimiento de culpa y, con frecuencia, intenta ocultar el hecho de los malos tratos.

Como anteriormente se ha indicado, en la mayoría de los casos no aparecen los indicadores externos reseñados. Sin embargo, se trata de casos en los que se ha producido maltrato físico. Para Arruabarrena y de Paul (1994), para identificar la presencia de maltrato físico deberían cumplirse, al menos, uno de los siguientes requisitos:

- 1.** Como mínimo en una ocasión ha sido percibida la presencia de uno de los indicadores. Las lesiones no son normales en el rango de lo previsible en un niño de su edad y características.
- 2.** Aunque no se hayan detectado claramente ninguno de los indicadores, existen datos contrastados de que el niño ha sufrido alguna de las lesiones reseñadas como consecuencia de la actuación de sus padres o tutores.
- 3.** Aunque no existiesen lesiones físicas, no obstante, hay un conocimiento

certero de que los padres o tutores utilizan un castigo corporal excesivo.

1.2.2. Abandono físico

Dubowitz et al. (1993, p. 12), definen el abandono físico de la siguiente forma:

"El abandono físico es aquel que se produce cuando las necesidades básicas de los niños no son satisfechas, independientemente de la causa".

Nosotros lo entendemos como aquellas situaciones en que las necesidades básicas del niño (alimentación, vestido, higiene, protección, seguridad, educación y/o cuidados médicos), no son atendidas por los responsables de su atención.

Es necesario matizar que cuando se habla de los responsables del niño, no nos referimos, exclusivamente, a los padres, sino también, a las entidades e instituciones, que, en determinados momentos y situaciones, son responsables de satisfacer las necesidades básicas del niño.

1.2.2.1. Indicadores del abandono físico

Para Arruabarrena (1994), los indicadores que pueden aparecer en los niños físicamente abandonados son los siguientes:

1. Alimentación. No se le proporciona la alimentación adecuada.
2. Vestido: Vestuario inadecuado al tiempo atmosférico. El niño no va bien protegido del frío.
3. Higiene: Constantemente sucio, escasa higiene corporal.
4. Cuidados médicos: Problemas médicos o necesidades físicas no atendidas o ausencia de cuidados médicos rutinarios.
5. Supervisión: Pasa largos periodos de tiempo sin la supervisión y vigilancia de un adulto. Se producen repetidos accidentes domésticos claramente debidos a negligencia por parte de los padres o cuidadores del niño.
6. Condiciones higiénicas y de seguridad del hogar que son peligrosas para la salud y seguridad del menor.
7. Área educativa: Inasistencia injustificada y repetida a la escuela.

Es necesario matizar que la cronicidad, en alguno de esos criterios, es, en gran

medida, decisoria para poder señalar la presencia de abandono infantil. Se puede hablar de abandono físico cuando alguno/s de los indicadores específicos se dan de forma reiterada o continua. No basta, por tanto, la ocurrencia esporádica de alguno/s de los anteriores indicadores.

1.2.3. Abuso sexual

Entendemos como abuso sexual aquellos contactos sexuales realizados con un niño/a, por parte de un adulto y desde una posición de poder o autoridad sobre el menor. El niño puede ser utilizado para la realización de actos sexuales o como objeto de estimulación sexual.

El abuso sexual infantil tiene una corta historia como objeto de estudio e intervención por parte de profesionales e investigadores. Hasta hace relativamente poco tiempo, las denuncias de niños por este motivo eran interpretadas como maliciosas o, más comúnmente, como producto de la imaginación infantil. Las acusaciones de abuso sexual y, particularmente, de incesto, eran frecuentemente consideradas como ejemplos de la incapacidad de los niños para distinguir entre sus propios deseos sexuales y la realidad (Glaser y Frosh, 1988). Actualmente se sabe que un buen número de abusos sexuales infantiles se producen en el ámbito familiar, que quien lo realiza es normalmente el padre, un familiar o persona allegada a la familia y que, normalmente, las víctimas más frecuentes son niñas con edades comprendidas entre los once y los catorce años.

Este tipo de maltrato constituye un área de investigación particularmente difícil y problemática. Para Gracia y Musitu (1993, p. 44-45), entre los elementos que obstaculizan y dificultan el acceso a esta realidad, se encuentran los siguientes:

- El abuso sexual no es fácil de identificar o diagnosticar ya que pocas veces tiene como resultado lesiones físicas.
- El abuso sexual no es fácilmente detectable por signos externos, excepto por indicadores secundarios (embarazo y enfermedades venéreas), a menos que el niño lo revele a alguien.
- Tanto los niños como los padres pueden tener más dificultades al expresarse sobre el abuso sexual que sobre otros tipos de maltrato debido a la vergüenza, culpa y otros sentimientos asociados a esta experiencia.

- El niño que es objeto de abusos sexuales lo es por una persona de la familia o conocido de confianza que puede convencer al niño de que el abuso es una parte normal del crecimiento, aunque debe mantenerlo en secreto.
- A los niños pequeños se les enseña a respetar las figuras adultas con autoridad, especialmente a los padres y miembros de la familia. Por tanto, los niños pequeños pueden aceptar crédulamente el abuso sexual como normal.
- Las amenazas de represalias o castigos pueden disuadir al niño de denunciar o revelar los abusos sexuales.
- El niño puede temer que su experiencia no sea creída y, por ello, renuncia a revelarla.
- Los padres pueden no denunciar los abusos sexuales por temor a involucrar al niño en procedimientos legales.
- Los miembros de la familia pueden temer la censura de vecinos y amigos si denuncian los abusos sexuales.
- Los adultos, y en particular los padres, pueden responder con incredulidad a los relatos del niño sobre estos incidentes, especialmente ante el incesto.

1.2.3.1. Indicadores del abuso sexual

El diagnóstico de este tipo de maltrato es difícil de realizar, en especial cuando no va acompañado de violencia ni de intento de penetración, ya que en estas circunstancias se carece de indicadores específicos. Por ello es imprescindible la consideración y valoración de los indicadores inespecíficos, los cuales, si se dan asociados y de forma persistente en su presentación, servirán como alarma en la detección de situaciones de abuso sexual. Martínez y de Paul (1993, pp. 99-104), los clasifican de la siguiente forma:

A. Indicadores inespecíficos detectados en función del periodo evolutivo del niño

- En edad preescolar:

- Problemas nocturnos, sueños desencadenados por lugares, personas, objetos, movimientos y vocalizaciones relacionadas con la experiencia del abuso.

- Erotización prematura.
- Conductas o comentarios sexuales inapropiados para la edad del niño.

- En edad escolar:

- Agresividad sexual hacia otros niños.
- Conductas represivas.
- Desconfianza crónica en el adulto.
- Cambios bruscos en el rendimiento escolar.
- Excesiva obediencia y deseo de complacer.
- Intenso sentimiento de culpa y de infelicidad.
- Aislamiento personal y social.
- Prostitución.
- Problemas en el vestuario de la escuela al no querer quitarse la ropa interior.
- Inicio de pequeños delitos.

- Preadolescencia-adolescencia

- Promiscuidad.
- Inhibición sexual.
- Abuso de drogas.
- Intentos de mutilación o suicidio.
- Desórdenes psiquiátricos.
- Desórdenes de identidad.

B. Indicadores inespecíficos detectados en la asistencia sanitaria

- Pudor inexplicable e inapropiado en la exploración genital.
- Miedo injustificado y/o desmesurado en el momento de la visita médica (independientemente de la edad).

- Reacción paradójica de adaptación a la hospitalización.
- Hospitalismo inverso: situación en la que el niño, cuya conducta familiar es apática, incommunicativa, llanto, etc., al poco tiempo de ingresar en el centro hospitalario, sufre un importante cambio conductual (fácil relación, actividad, facilidad para el juego, etc.).

C. Indicadores inespecíficos detectados en el ámbito escolar

El ámbito de la educación formal es importante a la hora de detectar posibles malos tratos infantiles.

- Ausencias injustificadas o repetidas, así como carencia de estímulos que condicionan un bajo nivel de adquisición de contenidos.
- Síndrome inverso de escolaridad los lunes y viernes: El lunes, el niño desea intensamente el inicio de las clases y los viernes rechaza abandonar la escuela.
- Desinterés en llevar a casa los trabajos escolares ante la deficiente acogida que tiene de los padres.
- Fácil adaptación en el inicio de la escolarización.
- Acude pronto a clase y es el último en marchar de ella.
- Tendencia a dormirse, de forma habitual, en clase.
- Dificultad en saber quién irá a recogerlo.
- Búsqueda constante del adulto y una disposición inmediata a ayudar.
- Llamadas de atención a través de su conducta.
- Serias dificultades en la escuela: no trabaja, no se concentra, etc.
- Inesperados cambios en el rendimiento escolar.
- Problemas en la presentación de trabajos: pueden ser muy deficientes. Los que se hacen en la escuela se pierden misteriosamente o se estropean al llegar a casa, etc.

1.2.3.2. Consecuencias del abuso sexual

Recientes estudios revelan, según ADIMA (1993), que de las mujeres adultas en las que se detectaron deficiencias de salud mental, un tercio de ellas, aproximadamente, sufrieron abuso sexual en la infancia. En estas mujeres, a largo plazo, se dan una serie de efectos, que asociados con otro tipo de experiencias son: depresión, abuso de drogas y alcohol, así como patologías sexuales y victimización sexual reiterada. Finkelhorn (1986), presenta de forma resumida las consecuencias del abuso sexual en niños, en función del tiempo transcurrido desde la agresión. Éstas aparecen en el cuadro (4):

CONSECUENCIAS DEL ABUSO SEXUAL EN LOS NIÑOS		
CONSECUENCIAS A CORTO PLAZO		
Internas	Externas	Desajuste sexual
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ansiedad y miedo 2. Problemas de sueño y pesadillas 3. Miedo del contacto con adultos 4. Sentimientos de culpabilidad 5. Sentimientos de estigmatización: autoestima y aislamiento 6. Manifestaciones somáticas (pérdida del apetito, enuresis, dolores, cambios en los patrones del sueño y la alimentación) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agresividad 2. Delincuencia 3. Hiperactividad 4. Conductas destructivas 5. Fugas en la adolescencia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manifestaciones de ansiedad sexual 2. Masturbación compulsiva 3. Juegos sexuales precoces 4. Conocimientos inusuales para la edad
CONSECUENCIAS A LARGO PLAZO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ataques de ansiedad individual 2. Pesadillas y dificultades con el sueño 3. Autoconcepto negativo 4. Depresión 5. Conducta suicida 6. Dificultades en las relaciones sociales 7. Problemas en el ajuste social <ol style="list-style-type: none"> 7.1. Búsqueda ansiosa de cercanía 7.2. Incapacidad de establecer relaciones de cercanía 8. Desviaciones sexuales 9. Disfunciones sexuales 		

(Cuadro 4)

1.2.4. Maltrato por negligencia

La negligencia es el tipo de maltrato infantil más frecuente. Se define como aquellas

actuaciones inconvenientes por parte de los responsables del cuidado y educación del niño, ante sus necesidades físicas, sociales, psicológicas e intelectuales.

En general, se puede decir que existe negligencia cuando los responsables de cubrir las necesidades básicas del niño, no las satisfacen. La negligencia puede producirse de forma intencional o bien por ignorancia, desconocimiento o incapacidad para atender adecuadamente a los niños.

1.2.4.1. Formas de negligencia

Según Escartí y Musitu (1993), las formas de negligencia más comunes en el contexto familiar son las siguientes:

- **Síndrome de retraso en el desarrollo:** El peso, altura y desarrollo motor en el niño, se encuentran significativamente por debajo de la media de crecimiento de los niños normales, sin causa orgánica que justifique este hecho. Este síndrome es normalmente debido a la falta de alimentos y a la deprivación emocional.
- **Falta de supervisión:** Se da esta forma de negligencia cuando los padres o responsables del niño no realizan un control adecuado sobre el mismo.
- **Abandono:** Cuando un niño es completamente desatendido durante largos periodos de tiempo.
- **Vestidos insuficientes o inadecuados:** Ropa sucia, rota, o nada adecuada para las condiciones climatológicas.
- **Negligencia médica:** Cuidado médico inadecuado, incluyendo la negligencia en proporcionar la medicación de forma adecuada.
- **Negligencia educacional:** Cuando los responsables del niño no le proporcionan los estímulos adecuados para el desarrollo armónico de su personalidad.

1.2.4.2. Indicadores de la negligencia

Los indicadores de la negligencia suelen presentar dificultades en su detección. Escartí y Musitu (1993) los divide en físicos, conductuales y emocionales:

A. Indicadores físicos

- Hambre permanente.
- Apariencia física desaliñada, falta de higiene, vestidos inapropiados.
- Carencia de supervisión.
- Apariencia física demacrada, estómago distendido.
- Problemas físicos desatendidos o necesidades médicas ignoradas.
- Abandono.

B. Indicadores conductuales

- . Frecuente apatía y fatiga en el niño. Se duerme en clase o está continuamente somnoliento.
- Roba o pide comida.
- No acude o llega tarde a la escuela.
- Permanencia prolongada en lugares públicos.
- Abuso de drogas o alcohol.
- Absentismo escolar.
- Fugas de casa reiteradas.
- Habilidades verbales y cognitivas inferiores al promedio.
- Conducta agresiva excesiva o extremada pasividad.

C. Indicadores emocionales

- Manifestaciones afectivas extremas (tristeza-alegría).
- Pesimismo, falta de confianza, depresión.
- Incapacidad de mantener relaciones duraderas.

- Aparece frecuentemente preocupado o soñando despierto.

1.2.5. Maltrato y abandono emocional

Según Bowlby (1969) el niño tiene necesidad de proximidad y contacto con sus progenitores para adquirir su seguridad afectiva. Mantener esta relación de forma adecuada y estable, sobre todo en las primeras etapas de la vida del niño, es crucial para su desarrollo equilibrado. La falta o privación de esta relación afectiva puede causar profundas alteraciones en la salud mental, emocional o física del niño, produciéndose el maltrato y/o abandono emocional.

El maltrato emocional se entiende como la hostilidad verbal crónica en forma de insulto, burla, desprecio, crítica o amenaza de abandono, y constante bloqueo de las iniciativas de interacciones infantiles, por parte de cualquier adulto.

El abandono emocional se define como la falta persistente de respuesta a las señales (llanto, sonrisa), expresiones emocionales y conductas de proximidad e interacción iniciadas por el niño, así como la falta de iniciativa de interacción y contacto por parte del adulto.

El maltrato y el abandono emocional, para Garbarino, Guttman y Seely, (1.986) se pueden presentar de las cuatro formas siguientes:

- 1. Rechazar.** El adulto evita y rechaza el reconocimiento de la presencia del niño e ignora la legitimidad de sus necesidades.
- 2. Aislar.** El adulto impide al niño el acceso a experiencias sociales normales y habituales aislándolo de la sociedad.
- 3. Aterrorizar.** Cuando a través de amenazas y castigos se crea en el niño un miedo intenso.
- 4. Corromper.** En general se refiere a conductas que impiden la normal integración social del niño. El adulto incita al niño a implicarse en conductas destructivas y antisociales, haciéndole imposible encontrar una experiencia social normalizada y gratificante.

1.2.5.1. Indicadores del maltrato y abandono emocional

Los niños que han sido objeto de malos tratos o abusos emocionales presentan numerosos y severos problemas tanto emocionales como conductuales. Escartí y Musitu

(1993) señalan los siguientes indicadores:

- Desórdenes conductuales tales como retraimiento y conducta antisocial
- Demostración extrema de conductas: pasividad-agresividad extrema.
- Se muestra receloso, deprimido, ansioso, pesimista, preocupado.
- Presenta desórdenes emocionales (movimientos rítmicos repetitivos, falta de comunicación, atención excesiva a los detalles).
- Excesiva rigidez y conformismo.
- Presenta conductas adultas inapropiadas o excesivamente infantiles.
- Se detectan desórdenes del apetito, enuresis, desórdenes del sueño, compulsividad, histeria, obsesiones, fobias, hipocondría.
- Excesiva preocupación por complacer a las figuras de autoridad.
- Fugas de casa.
- Bajo nivel de autoestima.
- Intentos de suicidio.

En el cuadro (5), extraído de ADIMA (1993, p. 53), se presentan una serie de indicadores físicos y conductuales en niños, padres y cuidadores, que pueden servir de ayuda en la difícil detección del maltrato emocional en niños:

INDICADORES DE MALTRATO EMOCIONAL EN NIÑOS, PADRES Y CUIDADORES		
Indicadores físicos en el niño	Indicadores comportamentales en el niño	Conducta del cuidador
- Puede ser detectado por la conducta del niño y del cuidador. - Bebés: enanismo psicossocial: retraso en el crecimiento: niños de talla baja y miembros cortos: cráneo y cara mayores en relación a la edad: piel fría y sucia: delgadez y desnutrición: cabellos frágiles con placa de alopecia. - Niños: Retraso en el desarrollo físico. Perturbaciones en el lenguaje.	- Inhibición del juego. - Complaciente, pasivo, nada exigente. - Extremadamente agresivo, exigente, rabioso. - Muestra conductas extremadamente adaptativas que son o bien demasiado de adultos (hacer el papel de padre de otros niños) o demasiado infantiles (mecerse constantemente, chuparse el pulgar, enuresis, etc.). - Retrasos en desarrollo físico, emocional o intelectual. - Intentos de suicidio.	- Culpa o desprecia al niño. - Es frío o rechazante. - Niega el amor. - Trata de manera desigual a los hermanos. - Despreocupado por los problemas del niño.

(Cuadro 5)

Garbarino et al. (1986) proponen, para la detección de maltrato y/o abandono emocional en niños, una serie de indicadores que, presentes en los padres y/o tutores, serían indicativos de la posible existencia de esas situaciones de maltrato (cuadros 6, 7 y 8). En estos cuadros, los indicadores aparecen relacionados con las cuatro formas de maltrato y abandono infantil ya señaladas: rechazo, aterrorizar, aislamiento y corrupción.

INDICADORES EN LOS PADRES O TUTORES PARA EL MALTRATO EMOCIONAL		
EDAD	RECHAZO	ATERRORIZAR
0-2	<ul style="list-style-type: none"> - El adulto rechaza dar respuesta a las necesidades primarias de apego del niño. - Rechaza las iniciativas espontáneas del niño y las respuestas normales, naturales al contacto humano. - Ejemplos: No devolución de las sonrisas y vocalizaciones del niño. 	<ul style="list-style-type: none"> - El padre/madre rompe deliberadamente la tolerancia al cambio y a los estímulos del niño. - Ejemplos: Burlarse del niño. Respuestas extremas e impredecibles ante la conducta infantil.
3-4	<ul style="list-style-type: none"> - El adulto excluye al niño de las actividades familiares. - Ejemplos: No llevar al niño a reuniones o actividades conjuntas familiares. Rechazo hacia los gestos de cariño del niño (abrazos...). Mandar al niño lejos de la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> - El padre/madre utiliza gestos y palabras exageradas para intimidar, amenazar o castigar al niño. - Ejemplo: Amenazas verbales de daño extremo. Aterrorizar. Furias alternadas con cariño artificial.
Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - El adulto transmite al niño de forma continua una negativa valoración. - Ejemplos: Desprecio constante hacia los logros del niño. 	
Adolescencia	<ul style="list-style-type: none"> - El adulto rechaza los cambios de rol esperados en el niño, es decir, evolución hacia una mayor autonomía y autodeterminación. - Ejemplos: Infantilizar al niño. Humillarlo, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Amenazan al chico con exponerlo a la humillación pública. - Ejemplos: Ridiculizar al chico en público. Amenazarlo con revelar características o conductas embarazosas.

(Cuadro 6)

INDICADORES EN LOS PADRES O TUTORES SOBRE EL ABUSO EMOCIONAL		
EDAD	 AISLAMIENTO	CORRUPCIÓN
0-2	<ul style="list-style-type: none"> - Se niega al niño la experiencia de interactuar de manera continuada con los adultos. - Ejemplos: Dejarlo solo durante periodos largos. Negar posibilidad de relación con otros adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocan al niño en riesgo, reforzando el desarrollo de ciertas conductas inapropiadas y/o reforzando adicciones. - Ejemplos: Mantenimiento de relaciones sexuales. Crear dependencia hacia las drogas.
3-4	<ul style="list-style-type: none"> - Se niega al niño cualquier contacto social que no sea con sus responsables. - Ejemplos: Impedir iniciativas del niño hacia otros adultos. Promover el rechazo a iniciativas de contacto social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzan inadecuadamente la sexualidad y la agresividad precoz. - Ejemplos: Premiarle por pegar a otros niños. Implicarlo en contactos sexuales.
Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Se impide al niño mantener unas relaciones normales con sus iguales. - Ejemplos: Prohibir le jugar con otros niños, invitar a amigos a casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Premian al niño por la realización de conductas inadaptables y sexuales precoces. - Ejemplos: Delincuencia, consumo de drogas, pornografía, relaciones sexuales.
Adolescencia	<ul style="list-style-type: none"> - Evitan la participación del niño en actividades organizadas e informales fuera del hogar. - Ejemplos: Prohibir participación en grupos sociales, deportivos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implican al joven en formas más intensas y rechazables socialmente de conductas sexuales, agresivas o referentes a drogas y delincuencia.

(Cuadro 7)

INDICADORES EN LOS PADRES O TUTORES SOBRE EL ABANDONO EMOCIONAL		
EDAD	IGNORAR	REQUISITOS PARA SEÑALAR LA PRESENCIA DE A. EMOCIONAL
0-2	- Los responsables no responden a las conductas sociales espontáneas del niño. EJEMPLO: No responder a las vocalizaciones espontáneas del niño.	<p>Han de darse de forma simultánea:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La conducta incluida como indicador (ignorar) se presenta de manera reiterada y/o continua. 2. Su presencia es claramente perceptible. <p>CATEGORÍAS DE ABANDONO EMOCIONAL</p> <p>Determinan la gravedad de la situación</p> <p>CATEGORÍA 1. Severa</p> <p>El niño no tiene acceso emocional o de interacción con los padres.</p> <p>CATEGORÍA 2. Moderada</p> <p>Periodos prolongados de inaccesibilidad.</p> <p>CATEGORÍA 3. Media</p> <p>Evidente falta de atención hacia el niño.</p>
3-4	- Frialidad y falta de afecto en el trato. No participar en sus actividades diarias. Apartar al niño de las interacciones sociales. EJEMPLOS: No conversar con él. Dejarlo carente de afecto.	
ESCOLAR	- Se fracasa en proteger al niño de las amenazas o en intervenir en favor de éste cuando necesita ayuda. EJEMPLOS: No protegerlo de los ataques de sus hermanos u otros. No mostrar interés en las calificaciones escolares. No prestar ayuda ante sus demandas.	
ADOLESCENCIA	- Renunciar al rol parental y no mostrar interés por el niño. EJEMPLO: Rechazo a comentar actividades e intereses del adolescente.	

(Cuadro 8)

1.2.5.2. Requisitos para la detección del maltrato y abandono emocional y categorías del mismo

La existencia presente o pretérita tanto del abuso como del maltrato emocional presenta dificultad para ser detectada. Su existencia es conocida únicamente después de que el niño haya estado expuesto, de forma reiterada, a este tipo de maltrato. La presencia de

estas formas de maltrato infantil sólo podrá ser identificada si se dan simultáneamente los siguientes requisitos:

- a) El comportamiento debe presentarse de manera reiterada y continua.
- b) Su presencia ha de ser claramente perceptible.

En el cuadro (9), extraído de ADIMA (1993, p. 54), se señalan resumidamente los requisitos del maltrato emocional en la infancia y las categorías del mismo:

REQUISITOS QUE DETECTAN LA PRESENCIA DE MALTRATO EMOCIONAL Y CATEGORÍAS DEL MISMO	
REQUISITOS	
<p>Para señalar la presencia de maltrato emocional han de darse, de forma simultánea:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Han de darse alguna de las conductas incluidas como indicadores (rechazo, aterrorizar, aislamiento, corrupción) se presentan de manera reiterada y/o continua. 2. Que su presencia sea claramente perceptible. 	
CATEGORÍAS DE MALTRATO EMOCIONAL	
<p>Categoría A (Severo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rechazo: Categórico, total y constante. - Aterrorizar: Amenazas dramáticas misteriosas o extremas o doble vínculo. - Aislamiento: Los padres se esfuerzan en impedir las relaciones sociales del niño. - Corrupción: Los padres crean y refuerzan una pauta de conducta en el niño que le pone en riesgo de una disfunción social. <p>Categoría B (Moderado)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rechazo: Frecuente y generalizado. - Aterrorizar: Amenaza directa y continuada a la sensación de seguridad del niño. - Aislamiento: Los padres intentan evitar las relaciones sociales del niño. - Corrupción: Los padres alientan al niño a cometer actos delictivos. 	<p>Categoría C (Medio)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rechazo: Se limita a incidentes aislados. - Aterrorizar: Arbitrariedad y utilización del miedo como disciplina. - Aislamiento: Fracaso parental en proporcionar oportunidades y ocasiones para la interacción social del niño. - Corrupción: Los padres refuerzan las conductas antisociales precoces del niño.

(Cuadro 9)

1.2.6. Maltrato prenatal

El maltrato prenatal según ADIMA, es:

"La falta de cuidado, por acción u omisión, del cuerpo de la futura madre o el auto suministro de sustancias o drogas que, de una manera consciente o inconsciente, perjudican al feto del que es portadora (ADIMA, 1.993, p. 33).

Es evidente que todas aquellas circunstancias que inciden negativamente en las condiciones y la calidad de vida de la madre gestante, producirán efectos negativos en el feto. Así, por ejemplo, una deficiente alimentación, el exceso de trabajo físico o psicológico, la existencia de enfermedades infecciosas, el seguimiento inadecuado de una enfermedad y, por supuesto, el consumo de sustancias tóxicas, influirán de forma directa en el futuro bebé.

1.2.7. Síndrome de Münchhausen por poderes

Este síndrome, según indica Delgado, consiste en:

"Aquellas situaciones en que el padre/madre (principalmente) someten al niño a continuos ingresos y exámenes médicos, alegando síntomas físicos patológicos, ficticios o generados de forma activa por el padre/madre. (Delgado, 1996, p. 82).

Esta simulación de sintomatologías físicas en los niños puede ser realizada con la simple invención de síntomas difícilmente demostrables, o bien, con la administración de ciertas sustancias (tranquilizantes, insulina, sal en exceso...)o con la manipulación de muestras para análisis (añadir azúcar a la orina...).

1.2.7.1. Indicadores del Síndrome de Münchhausen

El diagnóstico de este síndrome debe sospecharse cuando:

- 1) Los síntomas o signos clínicos son persistentes o recidivantes.
- 2) Existe una discordancia entre la historia clínica y las manifestaciones.
- 3) Las manifestaciones clínicas se presentan en contacto con la familia, cediendo cuando se produce separación de ella.

4) Las exploraciones complementarias no confirman la sospecha diagnóstica.

5) Los médicos piensan que se encuentran ante un hecho insólito.

6) La familia tiene un nivel intelectual o profesional medio/alto, son aparentemente colaboradores y existen dificultades en la pareja.

Este síndrome, aunque poco común, debe ser tenido en cuenta por los profesionales e investigadores. Además, por su sutileza, es necesario que presten una especial atención para su detección.

1.2.8. Maltrato institucional

Los malos tratos institucionales para Martínez Roig (1.989, p. 30) son:

"Cualquier legislación, procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o bien derivada de la actuación individual del profesional que comporte abuso, negligencia, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración o que viole los derechos básicos del niño y/o infancia".

En este tipo de maltrato se pueden incluir todos los subtipos estudiados anteriormente. El maltrato institucional puede producirse en relación directa con el niño (educadores, personal sanitario, policía...), o bien indirectamente (responsables de la administración pública, dirigentes de los centros, etc.).

Tal y como aparece en la definición anterior, los malos tratos institucionales pueden producirse en cualesquiera de los campos de atención a la infancia, por lo que no se debe asimilar esta tipología, de forma exclusiva, a los centros de acogida, residencias, escuelas u hospitales. En realidad, los protagonistas de este maltrato son las personas responsables de la atención, protección y educación del niño, así como los responsables de las diferentes políticas aplicables a la infancia.

Para Martínez Roig (1989), el maltrato institucional puede darse, en los siguientes ámbitos y por los siguientes motivos:

1.2.8.1. Maltrato institucional en el campo de los Servicios Sociales.

a) En relación directa con el niño:

- Escasa o nula preparación de los profesionales que se relacionan directamente con los menores.
- Actuaciones profesionales improvisadas.
- Intromisión irrespetuosa en la familia.
- Uso repetido de internamiento o ubicación en familias sustitutas.
- Frecuentes cambios en la estrategia de intervención.
- Salidas de los menores con sus padres cuando no existe certeza de que esta medida sea beneficiosa para los niños.
- Inexistencia de planes individualizados de trabajo con los niños internados.

b) Sin relación directa con el niño:

- La aplicación de políticas de bienestar social inadecuadas a la infancia.
- La desorientación o indeterminación en la que se mueven muchos servicios.
- Equipos profesionales poco cohesionados y en condiciones laborales precarias.
- Descoordinación entre servicios complementarios de las diversas administraciones.
- Frecuentes cambios de personal en los equipos por lo que las familias sufren la sucesiva intervención de distintos profesionales, que en muchas ocasiones enfocan la tarea de distinta forma.
- Internamientos en centros masificados con la dificultad que, para una atención individualizada, conlleva un gran número de niños.
- Servicios muy burocratizados donde se anteponen los trámites administrativos a la urgente atención al menor.

1.2.8.2. Maltrato institucional en el campo de la educación

En el ámbito escolar, aparecen elementos negativos que repercuten directamente sobre el niño. Para Bueno (1992), la estructura educativa, considerada en sentido amplio, puede dar lugar a malos tratos institucionales.

a) En relación directa con el niño

Se produce maltrato cuando:

- Se exige sumisión absoluta a la autoridad del maestro.
- Se margina a los niños diferentes por su origen social, étnico, religioso, por su capacidad intelectual, o por su sexo.
- Se utiliza el castigo sistemáticamente como forma de corrección.
- Se produce abuso verbal y trato vejatorio.
- El niño no es identificado por su nombre, sino por algún defecto físico o psíquico.
- Se permiten actitudes marginantes y despreciativas de unos niños hacia otros.

b) Sin relación directa con el niño:

Se producen malos tratos cuando:

- Las características arquitectónicas y el mobiliario no se adecúan a las necesidades que tiene la infancia. la falta de espacio en las aulas y en zonas de recreo. La escasa protección contra accidentes, la mala ventilación y la poca luminosidad.
 - Masificación de las aulas.
 - Régimen de alimentación del comedor escolar insuficiente.
 - Distribución horaria totalmente inadecuada para las necesidades infantiles.
- La formación de los profesionales exige muchos conocimientos académicos pero no se profundiza en aquellos relacionados con las características del niño, sus necesidades, su educación, etc.

- Se tiende a la uniformización, olvidando que los niños son diferentes y que el esfuerzo necesario para alcanzar una misma meta varía según las características de cada uno.
- Como incentivo del aprendizaje, prima sobre todo, la competitividad frente al otro.
- Se concibe el fracaso escolar como un fracaso del niño y no del sistema educativo.
- No se valoran las situaciones familiares y personales del niño.

1.2.8.3. Maltrato institucional en el campo de la salud

Según Martínez Roig (1991) se pueden encontrar las siguientes situaciones:

a) En relación directa con el niño:

- Realización de técnicas exploratorias y terapéuticas:
 - * Cruentas
 - * Innecesarias.
 - * Realizadas por personal, técnicamente no preparado.
 - * Realizadas en presencia de otros niños.
- Incorrecta indicación de hospitalización del niño y prolongación de determinados ingresos hospitalarios.
- Ausencia de permiso familiar para incluir al niño en determinados protocolos de ensayo clínico.
- Falta de material adecuado para el niño que implicaría la repetición de pruebas.

b) Sin relación directa con el niño:

- La falta de seguridad en habitaciones destinadas a niños para evitar accidentes.
- La falta de salas de juego, comedores diferenciados, salas de estudio para los niños con patologías crónicas.

- La posibilidad de internamiento del niño sin la familia (especialmente en servicios de niños menores de un año).
- La descoordinación entre los propios servicios de un hospital que organiza movilizaciones innecesarias del niño.
- La desconsideración hacia el descanso o la intimidad del niño a la hora de planificar acciones terapéuticas, médicas o de enfermería.
- La discriminación en la atención sanitaria al disminuido psíquico.
- La selección y distribución de personal no especializado en pediatría por imperativos del servicio general del centro sanitario.
- La mala distribución de profesionales, especialmente en la asistencia primaria, que originará consultas masificadas.
- La escasa dedicación a la acción preventiva.
- La mala planificación que origina una ruptura con la vida escolar del niño.

1.2.8.4. Maltrato institucional en el campo de la justicia

Los malos tratos institucionales pueden producirse por omisión cuando faltan leyes de protección a la infancia. Según Bueno (1992) cuando estas leyes existen disminuye la posibilidad de maltrato.

a) En relación directa con el niño

Puede darse maltrato:

- Cuando se realizan interrogatorios intimidatorios al menor.
- Cuando se aplican sentencias que no tienen en cuenta el interés del niño.
- Si al menor se le maltrata físicamente cuando es detenido.
- Si se producen ofensas verbales.

b) Sin relación directa con el niño:

- Cuando en la aplicación de la ley se ponderan más los derechos de los adultos en detrimento de los del niño.
- Si los profesionales que se relacionan más directamente con el niño (jueces,

fiscales, policías, equipos técnicos), carecen de formación específica sobre la problemática de los menores.

- Cuando la lentitud y demora de la actuación judicial pone en riesgo la integridad física y psíquica del niño.
- Si se aplican leyes obsoletas, aún vigentes, sabiendo que perjudican a la infancia.

1.2.9. Explotación laboral

Siguiendo a Gizalan (1.991, p. 73), la explotación laboral es aquella situación,

"donde los padres o tutores asignan al niño con carácter obligatorio la realización continuada de trabajos (domésticos o no) que exceden los límites de lo habitual, que deberían ser realizados por adultos, y que interfieren de manera clara en las actividades y necesidades sociales y/o escolares del niño, y que son asignados al niño con el objeto fundamental de obtener un beneficio económico similar para los padres o la estructura familiar".

En la explotación laboral del niño podemos distinguir fundamentalmente tres situaciones:

1. La de aquellos niños pertenecientes a zonas rurales que ayudan a la familia en la realización de faenas agropecuarias, lo que impide la realización de sus actividades escolares y lúdicas.
2. La de aquellos menores de zonas urbanas que aportan su contribución a la precaria economía familiar, recogiendo materiales de deshecho u ofreciendo sus servicios en determinados lugares de ocio.
3. La de los menores que, utilizados de manera sumergida en el mercado de trabajo, producen beneficio ilegal a la empresa que los admite.

1.2.10. Mendicidad infantil

Se define como aquella actividad o acción, llevada a cabo por un menor, consistente en demandar o pedir dinero en la vía pública.

La mendicidad infantil es una de las formas de explotación laboral, a la vez que es un maltrato claramente relacionado con la explotación de menores.

1.2.11. Corrupción

Se entiende por corrupción las conductas de los adultos que impiden la normal integración social del niño y promueven pautas de conducta antisocial o desviada. Ésta, puede manifestarse de dos maneras:

- Los adultos facilitan y refuerzan pautas de conducta antisocial o desviadas que impiden la normal integración del niño en su medio social.
- Los adultos utilizan al niño como "ayuda" o "tapadera" para la realización de hechos delictivos.

1.3. Etiología de los malos tratos: Modelos explicativos generales

En el transcurso de los últimos veinticinco años se han desarrollado distintos modelos teóricos que explican la etiología del maltrato infantil. Según Martínez y de Paúl (1993, p. 37), todas las revisiones efectuadas sobre el tema coinciden en realizar una misma secuenciación de los modelos causales predominantes (Spinetta y Rigler, 1972; Wolfe, 1985; Milner, 1990).

Estos distintos modelos explicativos han ido evolucionando en lo referente a la etiología del fenómeno, de tal modo que han progresado desde una primera perspectiva intraindividual o unicausal, apoyada exclusivamente en las características personales de los sujetos implicados, a posiciones multicausales basadas en factores psicosociales de carácter interactivo.

A continuación, realizaremos un recorrido por cada uno de los modelos explicativos más importantes sobre maltrato infantil que se han ido generando, prestando especial atención a los modelos sociointeraccionales y más concretamente al modelo ecológico de Belsky.

1.3.1. Modelo Psiquiátrico

Las primeras explicaciones sobre la etiología del maltrato infantil se realizaron desde la perspectiva médica y centraron sus estudios en la existencia de psicopatologías en los padres maltratantes, especialmente en las relacionadas con desórdenes mentales y de personalidad (Bybee, 1979). Desde esta perspectiva intraindividual se defiende que estos sujetos están mentalmente enfermos y emocionalmente desajustados, por tanto el origen del maltrato radica en el "interior" del sujeto maltratante (Jiménez Morago et al., 1995).

Desde el modelo psiquiátrico, se destacan las siguientes características en los padres que maltratan:

- Presencia de síntomas de tipo depresivo, ansiedad y bajo nivel de autoestima (Green et al., 1980; Kaplan et al., 1983; Estroff et al., 1984).
- Impulsividad, por tanto poco control ante las reacciones inmediatas y falta de previsión de las consecuencias en la toma de decisiones.
- Incapacidad o dificultades en la resolución de problemas.
- Poca tolerancia ante situaciones de tensión (Frodi y Lamb, 1980).
- Escasa capacidad empática.
- Visión más negativa, ante la conducta de sus hijos, que la de los demás padres (Reid et. al, 1987).
- Los padres maltratadores han sido sujetos de abuso en su infancia (Helfer y Kempe, 1968; Kaufman y Zigler, 1987; Widom, 1989)

Sin embargo, la existencia de casos de maltrato infantil, en los que los padres no padecían trastornos psicopatológicos cuestionó seriamente este enfoque, produciéndose así un desplazamiento hacia modelos de corte psicológico.

1.3.2. Modelo Psicológico

Las dificultades surgidas a la hora de demostrar que la presencia de psicopatologías fuera, exclusivamente, la responsable del maltrato, reorientaron el modelo psiquiátrico a otros de carácter psicológico-diferencial (Parke y Collmer, 1975). Desde esta perspectiva se investigan, entre otros, los aspectos individuales relacionados con la historia temprana de los

padres, sus habilidades, sus capacidades cognitivas, su historia de crianza, los mecanismos que utilizan ante la resolución de problemas, etc. (Trad, 1987). Este enfoque, también intraindividual, presta especial atención a los aspectos evolutivos y cognitivos de los padres, teniendo en cuenta cuestiones tales como la madurez personal y la complejidad psicológica, ya que se basa en el supuesto de que los padres maltratadores son fundamentalmente personas inmaduras, cuyo desarrollo se ha detenido en estadios anteriores a la madurez psicológica. Esta inmadurez produce percepciones y expectativas incorrectas ante la conducta infantil, por lo que analizan el comportamiento del niño como si de un adulto se tratase, a la vez que esperan de él determinadas respuestas madurativas, a todas luces precoces para su edad y nivel de desarrollo. Estos padres inmaduros ponen en marcha formas y mecanismos de reacción que se caracterizan por la impulsividad (Twentyman y Plotkyn, 1982; Azar y otros, 1984).

El modelo psicológico, al igual que el psiquiátrico, son de corte unidimensional o unifactorial, ignorando la incidencia de otros factores en el maltrato infantil, tales como los sociales o familiares. El reduccionismo de estos dos modelos impulsó a que se recurriera a modelos multifactoriales, de índole más holista, que, a continuación exponemos.

1.3.3. Modelos Sociológicos

Estos modelos tienen sus antecedentes en el trabajo social de principios de siglo y en la sociología de los años sesenta. Pero será a partir de la década de los setenta, y como reacción crítica al modelo psicopatológico, cuando, para la explicación del maltrato infantil, se comience a considerar de forma definitiva la importancia de los factores socioeconómicos, así como la de los valores y prácticas culturales que sostienen y justifican el uso de la violencia. De igual manera, serán consideradas, como relevantes, las situaciones de estrés generadas por las deprivaciones de tipo económico y social a las que se ven sometidas ciertas familias, todo lo cual dará lugar a los modelos sociológicos o socioambientales (Gelles, 1973).

Para Korbin (1980), la causa del maltrato está en la sociedad "enferma", de tal manera que ciertas condiciones sociales como la pobreza, el desempleo o el aislamiento social actuarán como poderosas fuentes de estrés en los padres. Todo ello podrá alterar o modificar su capacidad de control, haciéndolos más propensos a la realización de conductas maltratantes hacia sus hijos. En esta misma línea Wasserman y Allen (1985) sostienen que cuando junto a unas malas condiciones de vida aparecen factores estresantes específicos, se

originan estados que pueden dar lugar a situaciones de violencia o a fuertes desatenciones hacia los hijos por parte de los padres.

Pelton (1978), resalta la importancia de los factores socioeconómicos en la aparición del maltrato, a la vez que se opone a la idea de que éste se dé en la misma proporción en todas las clases sociales. En sus trabajos, presenta una serie de datos que demuestran la elevada incidencia del maltrato y abandono en las clases sociales más bajas. Con ello intenta rebatir las tesis de aquéllos autores que sostenían que el maltrato no era, sobre todo, un problema asociado a la pobreza .

Más recientemente y en esta misma línea de investigación, se siguen realizando trabajos que demuestran la relación existente entre maltrato y estrés socioeconómico, tal es el estudio realizado por Garbarino y Kostelny (1992), en el que correlacionan el empobrecimiento social con el maltrato infantil y el abandono.

Así pues, desde la perspectiva sociológica, es fundamental la importancia atribuida a las condiciones sociales y económicas en que se desenvuelve la familia maltratante. Por ello centra su atención en el contexto macrosocial (sociedad) y microsociales (familia), considerando relevantes las condiciones sociales y de vida que la afectan (desempleo, hacinamiento, falta de apoyo social, tensiones conyugales...).

Desde este modelo, se presta especial atención a las siguientes variables:

- **Clase social:** En casi todas las investigaciones aparece una alta correlación entre clase social baja o muy baja y el maltrato (Malo et al., 1992). Sin embargo existen dudas acerca de si los malos tratos se dan sólo en estas clases sociales o simplemente son más detectables, por ser estos grupos los que acuden con una mayor frecuencia a los servicios sociales (De Paul, 1988; Inglés, 1991).
- **Estado civil de la madre:** Un significativo número de madres maltratantes se encuentran en situación de fuerte inestabilidad en su relación de pareja, o bien crían a sus hijos en solitario (Altemeier et al., 1982; Webster-Stratton, 1985).
- **Situación laboral:** Una situación laboral inestable, insatisfactoria o el desempleo son importantes factores de riesgo. Pero en casos de estabilidad

laboral, la insatisfacción en el empleo provoca mayor severidad en el trato hacia los niños (Belsky, 1984).

- **Composición familiar y número de hijos:** Estas variables están claramente relacionadas con el maltrato (Grootius, 1982).

- **Aislamiento social:** Es una característica común en las familias maltratadoras donde el contacto que mantienen con otras personas es escaso. Su grupo social está compuesto fundamentalmente por su núcleo familiar, a la vez que se produce menos interconexión entre las personas que lo conforman (Salzinger et al., 1983; Belsky y Rovine, 1986).

- **Normas culturales:** Existen ciertas normas culturales en las clases sociales más bajas que provocan maltrato ya que consideran la fuerza física como instrumento educativo (Gil, 1970).

Sin embargo, los modelos psiquiátrico y psicológico, como el sociológico asumen implícitamente que las relaciones entre padres e hijos son unidireccionales, siendo los primeros los que únicamente ejercen la influencia en el subsistema de las relaciones familiares. Obvian, por tanto, la influencia que las propias características de los hijos pueden ejercer en la dinámica relacional.

1.3.4. Modelo centrado en la vulnerabilidad del niño

Existe una laguna evidente en los modelos estudiados, ya que el niño maltratado es considerado exclusivamente como sujeto paciente y se omite la influencia de las características o la situación personal de éste en las relaciones establecidas con sus progenitores. Wolfe (1987) sostiene que en todo análisis del maltrato infantil ha de ser considerado el papel que el niño ejerce en su propio maltrato, ya que puede influenciar y perturbar las condiciones del ambiente familiar hasta tal punto que se produzcan situaciones de abuso. Según Arruabarrena y de Paul (1994, p. 57)

"Parece haber datos que señalan una mayor frecuencia de maltrato físico en algunos niños que pueden ser considerados de mayor vulnerabilidad".

Wasserman y Allen (1985) estudian el fenómeno centrándose, fundamentalmente, en las condiciones que posibilitan que unos determinados niños y no otros se conviertan en

sujetos maltratados. En un interesante estudio realizado por Bible y French (1979), se evidencia la alta frecuencia con que los niños separados de sus padres, a causa de su maltrato, resultan nuevamente maltratados en los hogares adoptivos.

Para Martínez Roig (1987) algunos de estos factores pueden ser anteriores al nacimiento, como, por ejemplo, la llegada de hijos no deseados. Otro grupo estaría formado por aquellos niños que presentan características que pueden defraudar las expectativas de los padres, o bien, requerir mayores o específicos cuidados, sería el caso de niños con deficiencias o necesidades especiales. Por último existe otro grupo formado por niños hiperactivos o con un bajo umbral de irritabilidad, que son difíciles de calmar en sus llantos (Sherrod et al., 1984).

El modelo centrado en la vulnerabilidad del niño incorpora tanto el perfil psicológico del padre que maltrata como el perfil del niño maltratado, enfatizando la naturaleza bidireccional de la interacción padres-hijos en la situación de maltrato. Garrido Genovés (1989, p. 287), considera el maltrato, desde esta perspectiva, como "el resultado de un comportamiento descompensado particular entre un niño y la conducta de sus padres". Gardner y Gray (1982, pp. 31-32) basan su explicación etiológica en que las necesidades infantiles no son satisfechas de forma adecuada por sus padres y que éstos son incapaces de controlar a sus hijos, si no es haciendo uso del maltrato físico.

En el cuadro (10), de forma resumida, se explicitan una serie de condiciones específicas, las cuales facilitan que unos determinados niños y no otros sean víctimas en la comisión de malos tratos.

FACTORES DE RIESGO		
Actitud ante el nacimiento	Características personales	Personalidad y conducta
<ul style="list-style-type: none"> - Embarazos no deseados - Nacimientos fruto de relaciones extraconyugales - Hijos de madres adolescentes solteras - Niños nacidos tras la separación de la pareja 	<p>* Niños prematuros y/o bajo peso al nacer:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Características físicas defraudan las expectativas parentales: <ul style="list-style-type: none"> . Niños pequeños . Poco agradados . Bajo desarrollo psicológico 2. Llanto arrítmico y de tonalidad alta: <ul style="list-style-type: none"> . Este llanto provoca en los adultos una mayor activación fisiológica 3. Separación inicial de los padres debido a la especial atención hospitalaria: <ul style="list-style-type: none"> . Alteración en el proceso de vinculación afectiva maternal <p>* Niños con necesidades físicas o psíquicas especiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Niños hiperactivos, apáticos - Dificultades de relación - Responsivos en la interacción con los adultos - Desobediencia, irritables - Dificultades en el control parental - Presentación de problemas en: <ul style="list-style-type: none"> . Alimentación . Sueño - Baja responsividad

(Cuadro 10)

Sin embargo, tanto este modelo como los anteriores presentan claras limitaciones para explicar de forma completa la etiología del maltrato infantil. El transcurso del tiempo ha ido evidenciando que ninguna de las variables anteriores eran por sí solas causa suficiente ni necesaria para la aparición del maltrato (Spinetta y Rigler, 1972, p. 297), a lo que hay que añadir que, entre los maltratadores, se han encontrado pocos casos de trastornos psiquiátricos patentes.

Como consecuencia de todo ello, comienzan a desarrollarse modelos etiológicos de tipo psicosocial y sociointeraccional, en los que se integran los aspectos psiquiátricos y psicológicos con aspectos sociales, culturales y ambientales.

1.3.5. El Modelo Sociointeraccional: Un modelo ecológico-ecosistémico

A la vista de las limitaciones que presentaban los modelos anteriormente estudiados surge una perspectiva que, partiendo de una crítica hacia los modelos parciales, integra las aportaciones más importantes de cada uno de ellos. Este modelo, de carácter

sociointeraccional, considera que el maltrato infantil se produce en un proceso de interacción de los diferentes niveles ecológicos (individual, familiar y ambiental). Este modelo considera que las fuerzas ambientales, así como las características del cuidador y del niño, actúan de manera dinámica e interactiva en la génesis del maltrato. Entienden este fenómeno como la expresión de una disfunción en el sistema padres-niño-ambiente, y no exclusivamente, como sostienen otros modelos, consecuencia de los rasgos patológicos de la personalidad parental, de un elevado nivel de estrés ambiental o de unas características particulares del niño.

Bronfenbrenner (1977, 1979) se basa en la teoría de sistemas para alumbrar su modelo ecológico-ecosistémico. Entiende que los factores individuales, familiares, sociales, económicos y culturales se interrelacionan y articulan entre sí de forma dinámica como si de un sistema se tratase, de tal modo que cada uno de los subsistemas se conforman como un todo articulado. De este modo, cualquier variación o alteración producida en alguno de los subsistemas afecta directamente al funcionamiento del sistema principal

Sin embargo será Belsky (1980) quien partiendo del modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1977), adoptará la terminología de este investigador (microsistema familiar, ecosistema y macrosistema), añadirá el concepto de "desarrollo ontogénico", e irá integrando, en cada uno de estos niveles ecológicos o subsistemas, todos los factores que hasta el momento habían aportado los diferentes modelos. Este modelo amplía y extiende el propuesto por Garbarino (1977) y se le puede considerar como uno de los más comprensivos del maltrato infantil propuestos hasta la fecha.

El modelo ecológico de Belsky aparece resumido y esquematizado en el siguiente cuadro (11):

MODELO SOCIOINTERACCIONAL (Belsky, 1980)			
Desarrollo ONTOGENÉTICO (Individuo)	MICROSISTEMA (Familia)	EXOSISTEMA (Sociedad)	MACROSISTEMA (Cultura)
<ul style="list-style-type: none"> - Historia de malos tratos - Historia de desatención severa - Rechazo emocional y falta de calor afectivo en la infancia - Ausencia de experiencia en el cuidado del niño - Ignorancia sobre las características evolutivas del niño y sus necesidades - Historia de disarmonía y ruptura familiar 	<p>MADRE/PADRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Problema psicopatológico, alcoholismo, drogodependencia 2. Falta de capacidad empática 3. Baja tolerancia al estrés 4. Estrategias de coping inadecuadas 	<p>TRABAJO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desempleo <ul style="list-style-type: none"> * Falta de recursos económicos * Autoestima * Estrés marital 2. Insatisfacción laboral 3. Tensión en el trabajo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crisis económica. Energética 2. Alta movilidad social 3. Actitud hacia la violencia 4. Actitud hacia el castigo físico en la educación 5. Actitud hacia la infancia 6. Actitud hacia la familia, la mujer, la paternidad/maternidad
	<p>NIÑO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prematuro - Bajo peso al nacer - Poco responsivo. Apático - Temperamento difícil - Hiperactivo 	<p>VECINDAD</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aislamiento 2. Falta de soporte social 	
	<p>INTERACCIÓN PADRES/NIÑO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desadaptada - Ciclo ascendente de conflicto y agresión 	<p>CLASE SOCIAL</p>	
	<p>Nº de miembros en la familia</p> <p>Hijos no deseados</p>		

(Cuadro 11)

Desarrollo ontogénico: Este nivel representa la herencia que los padres maltratadores arrastran consigo. En él se consideran las variables relacionadas con la historia personal y de crianza de los padres, así como el resto de elementos que llegan a configurar su personalidad. Tanto la relación como el tipo de cuidado y atención recibidos durante la infancia podrán condicionar la capacidad para el desempeño del rol padre/madre hacia los hijos. Para de Paul (1988) una historia infantil de los padres caracterizada por situaciones de maltrato, por la carencia y el rechazo afectivos, predispone a éstos a mostrar similares comportamientos a los que sus padres utilizaron con ellos y esto por no haberse producido un aprendizaje en técnicas de resolución de problemas con los niños. Para Wolfe (1985) igualmente, una historia de maltrato infantil en los padres provocaría un aprendizaje inadecuado de habilidades para el manejo de las conductas de los niños.

La transmisión intergeneracional del maltrato ha sido estudiada desde los inicios (Helfer y Kempe, 1968) como una variable que coloca a los progenitores en situación de riesgo para reproducir el problema. Por tanto, ha de ser claramente considerada como posible factor desencadenante de situaciones de maltrato.

Microsistema: Hace referencia al contexto inmediato donde tiene lugar el maltrato, es decir, en el caso de la familia, sería el núcleo conformado por los padres e hijos, así como por todas aquellas personas que habitualmente convivan con ellos. Más ampliamente, este nivel estaría conformado por aquellas variables que pueden generar ciertos comportamientos maltratantes en el núcleo familiar.

En el cuadro (13) se muestra el nivel microsistémico, conjuntamente con el desarrollo ontogénico. En este cuadro se puede observar cómo los padres maltratadores entran en el microsistema familiar con una historia personal que puede predisponerles a tratar de forma abusiva o negligente a sus hijos. Además, pueden existir factores generadores de estrés, tanto en la familia como en otras esferas, que incrementan la posibilidad de ocurrencia de situaciones de conflicto entre padre-madre e hijo. Cuando la respuesta del padre o madre a este conflicto toma la forma del maltrato infantil es debido tanto a la propia historia de la infancia como a los valores y prácticas de crianza que caracterizan la sociedad o subcultura en que el individuo, la familia y la comunidad se encuentran inmersos (Belsky, 1980, p. 330)

En este nivel están incluidas las características psicológicas y comportamentales de los miembros de la familia. Especial relevancia posee el estudio de la interacción que se

produce entre los distintos miembros del grupo familiar: interacción entre los padres y entre éstos y sus hijos.

Determinadas características de los padres (capacidad empática, tolerancia al estrés, tendencia a la depresión, alteraciones de personalidad) y de relación (desajuste y/o violencia marital), en interacción con variables temperamentales y comportamentales de los hijos, han de ser consideradas como posibles desencadenantes de situaciones de maltrato. Del mismo modo, la calidad de la relación paternofilial estará claramente influenciada por la relación padre-madre. El desajuste marital como factor desencadenante del maltrato adquiere su verdadero potencial cuando genera inestabilidad psicológica en los cónyuges así como tensión y estrés, todo lo cual puede dar lugar a una relación agresiva con los hijos.

Exosistema: Representa las estructuras tanto formales como informales en las que se encuentra inmerso el microsistema familiar, fundamentalmente el mundo laboral y las relaciones sociales. En el cuadro (14) se muestra el exosistema, englobando en el mismo el desarrollo ontogénico y el microsistema:

Uno de los aspectos más estudiados en este nivel ha sido el referente al desempleo. Gil (1970), afirma en sus investigaciones que la mitad de los padres de familias maltratadoras había sufrido una situación de paro durante el último año. Más recientemente (De Paul y cols., 1988) confirman estos datos: un 46.7 % de las familias maltratantes se encontraban en el paro. En cuanto a las relaciones sociales, Salzinger, Kaplan y Artemyeff, (1983) sostienen que la ausencia de apoyo social y el aislamiento, con respecto a los sistemas de apoyo, provoca una reducción de la tolerancia al estrés que dificulta una relación cotidiana normalizada y un adecuado cuidado de los hijos.

Macrosistema: Este nivel representa los valores culturales y los sistemas de creencias que permiten y fomentan el maltrato infantil a través de la influencia que ejercen los otros tres niveles, el individuo, la familia y la comunidad (Belsky, 1980).

En el cuadro (15) se observan los cuatro niveles interactuantes en el maltrato infantil:

Situaciones sociales como la crisis económica, las actitudes sociales hacia la infancia, la educación, la movilidad social, la emigración, etc., pueden afectar, de manera importante, a las distintas situaciones familiares concretas y, por ende, a las posibilidades de malos tratos. Este nivel macrosistémico se puede considerar constituido fundamentalmente por

variables socioeconómicas, estructurales y culturales:

- **Variables socioeconómicas:** se refieren a aquellos aspectos socioeconómicos inherentes a cada sociedad, a la distribución de los mismos, a las crisis económicas, a las tasas de desempleo, etc. (Wolock y Horowitz, 1984).

-**Variables de tipo estructural:** son aquellas que se encuentran relacionadas tanto con los aspectos organizativos como de funcionamiento, los cuales inciden en las oportunidades de acceso a los recursos de asistencia y protección en situaciones de necesidad o crisis (Arruabarrena y De Paul, 1994). - **Variables culturales:** se relacionan con las actitudes y con la teleología de cada grupo social, las cuales afectan de forma directa al sujeto y a la familia en cuestiones tales como el estilo educativo, formas de atención y crianza, cobertura de necesidades, etc. (De Paul y Sanjuán, 1992).

Se patentiza pues, que el modelo teórico expuesto analiza el problema desde una perspectiva multicausal. No se interesa sólo por la suma de los factores sino por el efecto multiplicador que puedan poseer en su conjunto. Por tanto, no basta con conocer y analizar los factores de riesgo, es necesario analizar sus relaciones y estudiar sus efectos interactivos. Belsky (1980, p. 330) lo expone claramente:

"Al tiempo que los padres maltratadores entran en el microsistema familiar con una historia evolutiva que puede predisponerles a tratar a los niños de manera abusiva o negligente, existen factores generadores de estrés, tanto en la familia inmediata como más allá de ésta, que incrementan la posibilidad de ocurrencia de un conflicto entre padre-madre e hijo. El hecho de que la respuesta de un padre o madre a este conflicto y estrés tome la forma de abuso infantil es una consecuencia tanto de la propia historia de la infancia de los padres como de los valores y prácticas de crianza infantil que caracterizan a la sociedad o subcultura en la cual el individuo, la familia y la comunidad se encuentran inmersos".

CAPÍTULO 3

ATENCIÓN INSTITUCIONAL A LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIOFAMILIAR

CAPÍTULO 3

ATENCIÓN INSTITUCIONAL A LA INFANCIA

EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIOFAMILIAR

INTRODUCCIÓN

La familia es, indudablemente, el medio idóneo para la formación integral y el desarrollo armónico del niño. No obstante, existen determinados factores que pueden incidir en el ambiente social y familiar, transformándolo en un medio hostil para la infancia e impidiendo su normal desarrollo. En estos casos, se hace necesaria la puesta en práctica de intervenciones, que promuevan los recursos necesarios de apoyo sociofamiliar, con objeto de superar las situaciones anómalas.

El Estatuto de Autonomía Andaluz, en su art. 13.23, atribuye a la Comunidad Autónoma competencias exclusivas en materia de protección a la infancia, correspondiendo a la Consejería de Asuntos Sociales, a través de la Dirección General de Atención a la Niño, el desarrollo de tales competencias.

El principio básico que guía esta acción protectora es el bienestar infantil en sentido amplio, incidiendo fundamentalmente en aquel sector de la infancia que se encuentra en situación de dificultad social. Para ello, su actuación se estructura en torno a dos grandes objetivos:

- **Atención a la infancia que no padece situaciones especiales de riesgo o dificultad social**, centrandó las actuaciones en reforzar los agentes socializadores en el propio medio, a través de intervenciones que se dirigen especialmente a la promoción y prevención.
- **Atención a la infancia que se encuentra en situación de riesgo social**, para ello se realizan intervenciones específicas, adaptadas a cada caso y en consonancia con las circunstancias familiares y con la gravedad de los hechos.

El ejercicio de la acción protectora, requiere la disposición de unos recursos sociales o instrumentos que permitan dar respuestas a las necesidades que se plantean y posibiliten la

aplicación de medidas que garanticen los derechos y bienestar de aquellos niños que se encuentren en situación de riesgo o desprotección.

Atendiendo la problemática y las posibilidades de actuación, los recursos, según su nivel de intervención, se pueden clasificar en los siguientes niveles::

1. Aquellos que atienden al menor en su medio natural, evitando la separación del niño de su familia y de su entorno, esto es, actuando en el medio en que vive.

2. Los que implican separación de la familia biológica y adopción de medidas alternativas de carácter familiar, procurando la salida del niño de su medio familiar, de manera temporal o definitiva, y ofreciéndole un medio alternativo que garantice su desarrollo en condiciones normalizadas.

3. Los que implican separación de la familia biológica e internamiento en Centros de Protección, para proteger al niño de un daño o riesgo mayor y en tanto se resuelve la situación que lo provoca, tratando que su aplicación sea siempre temporal y procurando la reinserción del niño en su medio natural.

Los criterios básicos de la Administración con respecto a la infancia, considerarán siempre el interés del menor y su acción protectora se ajustará a los siguientes principios:

- Fomento de las actuaciones preventivas a fin de evitar situaciones de riesgo y desprotección de los menores.
- Permanencia del menor en su propio entorno familiar, siempre que ello no sea contrario a su interés.
- Búsqueda de alternativas familiares en los casos que la situación requiera separación del grupo familiar.
- Promoción de actuaciones tendentes a la reinserción familiar del menor, siempre que sea conveniente y redunde en su beneficio.

En los siguientes apartados realizaremos un estudio más profundo de los tres niveles de intervención anteriormente mencionados.

1. ATENCIÓN AL MENOR EN SU MEDIO: APOYO A LA FAMILIA

El principio fundamental que debe guiar la atención a la infancia es el respeto al derecho que todo niño tiene a permanecer en su propia familia, ya que éste es el medio más adecuado para su desarrollo. No obstante, en ocasiones, se presentan dificultades o carencias tanto a nivel personal, familiar o social, que hace necesario que las instituciones intervengan para reforzar o crear nuevos recursos que apoyen a los agentes socializadores en el propio medio y evitar así situaciones que impliquen el internamiento de los menores.

Por ello es necesario resaltar la importancia que tiene la aplicación de recursos en el propio medio. Incluso en aquellos casos en que se hace ineludible utilizar medidas de separación, es conveniente, siempre que las características de las situaciones así lo aconsejen, continuar el trabajo en el entorno social del menor, para posibilitar el retorno de éste al mismo.

Las intervenciones y recursos que se utilizan en el medio deben tender, por una parte, a optimizar la utilización de la red de recursos generales y comunitarios y, por otra, apoyar mediante programas o recursos específicos aquellas situaciones que por su carácter de riesgo presenten mayores dificultades para la correcta integración y desarrollo del menor.

Para ambas situaciones, los recursos más destacables que pueden ser utilizados, son los siguientes:

1.1. Red de Recursos Generales

Son éstos el conjunto de recursos puestos a disposición de toda la población. A través de ellos se ofrece una atención normalizada, evitándose así la estigmatización del niño o de la familia.

Se trata de intervenciones que se realizan en distintos ámbitos como son: Educación, Salud, Cultura, Trabajo, etc., utilizando para ello los medios técnicos y materiales existentes, como pueden ser los comedores escolares, la educación compensatoria, los equipos de apoyo externo de zona, los campamentos y actividades de tiempo libre, los centros de salud, los planes de promoción de empleo, etc.

Se intenta conseguir, de este modo, el mejor aprovechamiento de los recursos existentes y, en algunos casos, facilitar el acceso, a esta red de recursos generales, a aquellos sectores de la población que se encuentran en situaciones desfavorecidas o de marginación.

1.2. Red de Servicios Sociales Comunitarios

Estos servicios desarrollan intervenciones con menores y familias a través de programas comunitarios y proyectos individualizados de intervención.

La actuación de los Servicios Sociales Comunitarios está dirigida a la prevención, detección y atención de las poblaciones en situación de riesgo. Tienen un carácter polivalente e integral que los capacita para actuar en aquellas situaciones que puedan ser objeto de atención a nivel comunitario, desarrollando, entre otras, las siguientes funciones:

- Elaboración de estrategias preventivas.
- Detección y recepción de denuncias de situaciones de riesgo.
- Estudio y análisis de dichas situaciones.
- Elaboración de un plan de intervención en el medio.
- Derivación, en su caso, a los Servicios de Atención al Niño, cuando la gravedad del caso así lo requiera.

1.3. Ayudas Económicas Familiares

Estas ayudas se consideran como un recurso complementario, que debe estar integrado en un proyecto de intervención familiar. Se realizan a través de los Servicios Sociales Comunitarios y se conceden a las familias para la satisfacción de necesidades básicas de menores a su cargo, cuando carecen de recursos económicos suficientes para ello, con el fin de evitar el internamiento del menor y posibilitar su integración en el entorno familiar y social.

Los objetivos de estas ayudas son:

- La prevención, reducción o supresión de situaciones de riesgo social para los menores, derivadas de la carencia de recursos económicos.
- La reinserción sociofamiliar de los menores mediante el retorno al hogar de origen, cuando la permanencia del menor fuera del mismo se debe, fundamentalmente, a la deficiencia de recursos económicos.

Anualmente, se firman convenios entre las Delegaciones de Asuntos sociales y las Corporaciones Locales, con objeto de articular y regular las ayudas económicas familiares.

1.4. Asistencia Domiciliaria

Este servicio, que es considerado como una prestación básica de los Servicios Sociales Comunitarios, proporciona, mediante personal especializado, una serie de atenciones preventivas, asistenciales y rehabilitadoras, a fin de posibilitar la permanencia del menor en su medio habitual, manteniendo, de esta manera, la estructura familiar y evitando así situaciones de desarraigo.

El servicio de ayuda a domicilio se concreta en la siguientes actuaciones:

- Ayuda de carácter doméstico.
- Ayuda de carácter social.
- Ayuda de apoyo personal.

1.5. Centros de Día

Estos centros desarrollan actividades sociorecreativas que favorecen la integración comunitaria de las familias y los niños.

A través de la convocatoria de ayudas públicas institucionales, anualmente se conceden subvenciones, tanto a las Corporaciones Locales, como a asociaciones e instituciones, sin ánimo de lucro, para equipamiento, conservación, adquisición y construcción de centros, destinados a la atención de menores.

1.6. Programas Específicos

A través de la convocatoria de ayudas públicas institucionales, se subvencionan programas y actividades, tanto a las Corporaciones Locales como a las asociaciones o instituciones sin ánimo de lucro, que tengan como finalidad la atención a menores en situaciones de especial dificultad social y favorezcan los procesos de inserción y reinserción de niños y niñas, considerando especialmente prioritarios aquellos que se refieren a los siguientes extremos:

- Aquellos que se realizan en medio abierto, dirigidos a menores en situación de alto riesgo social.
- Los que actúan en la prevención de los malos tratos.
- Los que fomentan la integración, participación y movimiento asociativo.

- Los que apoyan la integración social de menores socialmente desfavorecidos por su nula o baja cualificación profesional y educativa.

- Finalmente, aquellos que plantean actuaciones globales, con objeto de prestar atención integral a los menores, especialmente para los que tienen mayores dificultades para acceder a los recursos normalizados.

Asimismo, se suscriben convenios con las Corporaciones Locales, orientándose las ayudas a la puesta en práctica de recursos y mecanismos de protección, que se implementen en aquellas zonas que presentan un alto índice de riesgo social para los menores.

1.7. Campañas de Sensibilización y Concienciación

Este tipo de campañas se enmarcan dentro de los programas de prevención y detección, y tienen como objetivo sensibilizar a la población en general, tanto para prevenir determinadas conductas que puedan degenerar en situaciones de riesgo para la infancia, como para promover aquellas intervenciones que permitan aumentar su bienestar, así como las que potencien actitudes de solidaridad hacia los niños más desfavorecidos socialmente.

Otro de sus objetivos es fomentar las actuaciones que permitan la detección de situaciones de riesgo para los niños. Aunque en líneas generales, no puede hablarse de una falta de sensibilidad ciudadana hacia el mundo de la infancia, es cierto que persisten algunas falsas creencias, entre otras, que los niños son propiedad de los padres y nadie puede interferir en sus problemas. Estas carencias, unidas al desconocimiento de las pautas de actuación administrativas, hace, en muchos casos, que no se denuncien situaciones de riesgo o de maltrato.

En definitiva, el objetivo básico de estas campañas es lograr la colaboración de toda la población, a fin de conseguir que las intervenciones sean cada vez más eficaces.

En el cuadro (12), a modo de resumen, aparecen los distintos niveles de intervención para la atención de los menores en situación de riesgo sociofamiliar:

NIVELES DE INTERVENCIÓN PARA LA ATENCIÓN DE LOS MENORES				
Atención al menor en su propio medio: apoyo a la familia			Atención al menor con medidas alternativas	
Red de Recursos Generales	Red de Servicios Sociales Comunitarios	Ayudas Económicas familiares	Alternativa familiar: - Acogimiento familiar - Adopción	Centros de Protección: -Centros de acogida Inmediata - Residencias - Casas Hogar
Asistencia Domiciliaria	Centros de Día	Programas Específicos		

(Cuadro 12)

2. ATENCIÓN AL MENOR CON MEDIDAS QUE IMPLICAN SEPARACIÓN DE LA FAMILIA BIOLÓGICA

La familia es, indudablemente, el medio idóneo para la formación integral y el desarrollo armónico del niño. No obstante, como hemos indicado anteriormente, existen determinados factores que pueden incidir en este ambiente, transformándolo en un medio hostil para el niño e impidiendo su evolución normal.

En estos casos, se hace necesaria la intervención de la Administración, promoviendo los recursos necesarios, mediante intervenciones de apoyo a la familia, con objeto de que ésta supere la situación, sin necesidad de separar al niño de su medio.

No obstante, conscientes de que, en algunos casos, las medidas tendentes a resolver las situaciones de riesgo para los menores no obtienen el éxito deseado, o cuando la gravedad del caso detectado es extrema, se hace necesario adoptar otro tipo de medidas que implican la separación del menor de su familia biológica, con objeto de garantizarle la protección adecuada.

Para ello, la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, introduce en el Código Civil una serie de mecanismos que permitirán a la Junta de Andalucía, como entidad pública responsable de la protección de menores, intervenir de forma estructurada en aquellas situaciones de riesgo en las que puede verse implicada la infancia Andaluza.

En nuestra Comunidad Autónoma, son las Delegaciones Provinciales de la Consejería

de Asuntos Sociales, quienes ponen en marcha estos mecanismos, a través de lo que se conoce como "expediente de protección". Las Delegaciones, tras recabar los informes pertinentes y necesarios, pueden declarar la situación de desamparo del menor, asumir su tutela y adoptar las medidas adecuadas para el ejercicio de la guarda del menor.

Esta resolución es notificada a los padres o tutores del menor, así como al Ministerio Fiscal, comunicándoles, igualmente, que contra la misma cabe oposición ante el Juzgado correspondiente.

2.1. Mecanismos de actuación

La reforma del Código Civil en materia de adopción, acogimiento familiar y otras formas de protección, ha supuesto para nuestra Comunidad Autónoma una serie de responsabilidades, siendo éstas las siguientes:

- La apreciación y declaración de la situación de **desamparo** de los menores y, por tanto, la asunción de su tutela, junto con las obligaciones que su ejercicio conlleva.
- Asunción de la **guarda** de los menores que le sean confiados por sus padres, tutores o por decisión judicial.
- Propuesta, consentimiento y formalización de **acogimiento familiar**.
- Propuesta de **adopción**.

2.1.1. El desamparo y la tutela administrativa

El artículo 172, apartado 1, del Código Civil, dispone que la Entidad Pública a la que esté encomendada la protección de menores, tiene como obligación, la tutela de los que se encuentren en situación de desamparo.

El desamparo hace referencia a la situación que se produce, de hecho, a causa 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 y sea necesaria la separación de su familia natural, por la incapacidad de los titulares de la patria potestad para el ejercicio de sus obligaciones, o bien, la atención inmediata del menor por carecer de núcleo familiar.

La calificación de una situación de desamparo la realiza la Entidad Pública, valorando,

en cada caso concreto, el bien del menor, la urgencia y la gravedad del hecho. La declaración de la situación de desamparo supone, automáticamente, que la entidad pública asume la tutela administrativa, responsabilizándose de las obligaciones derivadas del ejercicio de su guarda, así como de su representación y administración de sus bienes. Igualmente, supone la suspensión del ejercicio de la patria potestad de los padres, que es sustituida por la tutela administrativa.

La tutela automática la asume la Entidad Pública, sin necesidad de intervención judicial previa, posibilitando la intervención de urgencia cuando la situación lo requiera, pero con la obligación de informar posteriormente al Ministerio Fiscal. Esta tutela tiene un carácter de provisionalidad, es decir, se mantiene únicamente mientras subsistan las causas que dieron lugar al desamparo. En el cuadro (13) mostramos resumidamente las características básicas de esta medida administrativa.

TUTELA ADMINISTRATIVA	
Supone la representación y administración de los bienes de los menores, así como su guarda	
Quién la asume	La Delegación de Asuntos Sociales
Quién la ejerce	La Delegación de asuntos Sociales
Qué supone para los padres	Suspensión temporal, de hecho, del ejercicio de la patria potestad

(Cuadro 13)

2.1.2. La Guarda Administrativa

La guarda de un menor supone, para quien la ejerce, la obligación de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral.

Así pues, además de la medida de desamparo descrita en el apartado anterior, el Código Civil, en su artículo 172, apartado 2, establece otros casos, en los que la Administración asume sólo la guarda. Éstos son:

- Cuando los padres o tutores del menor lo soliciten, justificando no poder atenderlo por enfermedad u otras circunstancias graves.

- Cuando lo acuerde el juez, en los casos que legalmente proceda.

La mera asunción de la guarda no supone suspensión del ejercicio de la patria potestad de los padres, que continúan teniendo la representación y administración del menor.

En cualquier caso, ya se trate de guarda derivada de la tutela administrativa, ya de guarda exclusivamente, la Administración ejercerá la guarda del menor, adoptando la medida más adecuada en cada caso, pudiendo promover los recursos siguientes:

- Acogimiento familiar
- Adopción.
- Ingreso en un Centro de Menores.

La Administración ejerce la guarda del menor, a través del director del Centro de Menores, en caso de internamiento, o a través de la persona o personas que lo reciban en acogimiento.

Un resumen de lo expuesto aparece en el cuadro (14):

GUARDA	
Supone la obligación de velar por el menor, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral.	
Quién la asume	La Delegación de Asuntos Sociales: - En los casos de tutela automática. . A petición justificada de los padres. - Por decisión judicial.
Quién la ejerce	- el director del centro en que el menor es internado. - Las personas que lo reciban en acogimiento.
Qué supone para los padres	- El menor vive fuera de la familia. - Los padres ostentan la tutela, salvo en los casos de desamparo.

(Cuadro 14)

2.1.3. El Acogimiento Familiar

El acogimiento familiar constituye una figura jurídica por la que se integra a un menor en una familia, que no es la constituida por sus padres biológicos o tutor, sin crear vínculos de parentesco con ella.

Los acogedores tienen todas las obligaciones derivadas del ejercicio de la guarda del menor, esto es, velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y darle una formación integral. En el cuadro (15) aparece información básica sobre el acogimiento familiar:

ACOGIMIENTO FAMILIAR	
Quién puede ser acogido	Los menores de 16 años que no estén emancipados.
Quién puede ser acogedor	- Cualquier mayor de edad que lo solicite y reúna las condiciones adecuadas. - La familia extensa del menor.
Constitución	Se formaliza por escrito con el consentimiento de: - La Delegación de Asuntos Sociales. - Los acogedores. - Los padres del menor. - El menor que tenga 12 años cumplidos.
Relaciones del menor con sus padres	El menor mantendrá relaciones con su familia de origen, con excepción de: - Que esta relación perjudique al menor. - El acogimiento preadoptivo.
Duración	- El tiempo establecido en el acta de condiciones. - El tiempo que el juez determine. - En los preadoptivos, hasta la constitución de la adopción.

(Cuadro 15)

2.1.4. La Adopción

La adopción es una figura jurídica, mediante la cual, se produce la integración de un menor en una familia, que no es la biológica, de una manera definitiva y con igual consideración, derechos y deberes que los hijos naturales.

Por ello, las personas que adoptan a un menor tienen todas las obligaciones derivadas de la patria potestad, desapareciendo, salvo en casos excepcionales, los vínculos entre el niño y sus padres naturales. En los cuadros (16 y 17) se muestra información fundamental sobre la adopción.

ADOPCIÓN	
Quién puede ser adoptado	<ul style="list-style-type: none">- Menores de dieciocho años no emancipados.- Mayores de edad que, desde antes de los catorce años convivieran ininterrumpidamente con los adoptantes.
Quién puede adoptar	<ul style="list-style-type: none">- Mayores de veinticinco años. En caso de pareja basta que uno tenga dicha edad.- El adoptante tendrá, al menos, catorce años más que el adoptado.- La familia extensa no puede adoptar.
Constitución	<ul style="list-style-type: none">- Siempre por resolución judicial.- Propuesta previa de la Delegación de Asuntos Sociales, salvo excepciones.- Deben prestar su consentimiento el menor de más de doce años y los adoptantes.- Prestarán su consentimiento los padres del menor, salvo que estén privados de la patria potestad o existan motivos para estarlo.
Consecuencias legales	<ul style="list-style-type: none">- Desaparece todo vínculo del menor con su familia de origen.- El menor, a todos los efectos, pasa a ser hijo de los adoptantes.- La adopción es irrevocable.

(Cuadro 16)

PROCESO Y FASES EN LA ADOPCIÓN				
I	II	III	IV	V
Interesados en adoptar presentan solicitud en la Delegación de Asuntos Sociales	Estudio psicosocial solicitantes y selección en Delegación Asuntos Sociales	La Delegación de Asuntos Sociales propone la adopción al Juzgado	Si la resolución judicial es favorable	A D O P C I Ó N

(Cuadro 17)

3. ATENCIÓN AL MENOR CON MEDIDAS QUE IMPLICAN INTERNAMIENTO EN CENTROS DE PROTECCIÓN

El internamiento, como medida de protección, es considerado siempre el último recurso, debido a que, ya que los centros de internamiento constituyen un medio artificial para el desarrollo del menor. No obstante, en algunos casos, su utilización resulta ineludible.

El internamiento forma parte de un conjunto de medidas que se pueden proponer ante situaciones que hagan peligrar la integridad física y/o psíquica del menor.

El internamiento tendrá siempre un carácter de provisionalidad. Éste será lo más breve posible y sólo por el tiempo imprescindible, bien hasta que el niño pueda volver a su familia de origen, o bien ofreciendo otras medidas alternativas, como puede ser el acogimiento familiar, o en caso de que se prevea la imposibilidad del retorno, promoviendo la adopción del menor.

Se deduce, pues, que el internamiento conlleva una intervención paralela en el medio socio-familiar del menor, trabajando con la familia de origen, a fin de prestar el apoyo necesario para que supere la situación de riesgo y el niño pueda retornar a su entorno familiar.

Las instituciones encargadas de la atención a los menores, durante el tiempo que proceda su internamiento, se denominan "Centros de Protección de Menores", que en función de su titularidad pueden ser de la Junta de Andalucía, de las Corporaciones Locales o

de entidades privadas sin ánimo de lucro, éstas, mediante convenios con la Junta de Andalucía, acogen a los menores, ajustándose a los criterios y directrices marcados por ella.

Por tanto, el internamiento en un Centro de Protección se realizará únicamente a través de la correspondiente Delegación Provincial para la Igualdad y el Bienestar Social, tras el estudio detallado de cada caso particular y cuando se den los siguientes supuestos:

- Cuando se aprecie que el menor se encuentra en una situación de desamparo y se estima que el internamiento es la medida más adecuada, hasta que sea posible una alternativa más acorde a sus necesidades. En este caso se asume la guarda y tutela del menor.
- Cuando lo soliciten los titulares de la patria potestad, justificando no poder atender al menor, por enfermedad u otras circunstancias graves. En este caso se asume sólo la guarda.
- Cuando lo acuerda el juez en los casos que legalmente proceda.

El funcionamiento de los Centros de Protección se organiza procurando que los niños lleven una vida lo más normalizada posible y prestando una atención individualizada a cada menor, para lo cual se cuenta con el apoyo de un equipo técnico.

Estos Centros quedarán definidos en función de las características de los menores, pero todos contarán con un proyecto educativo planificado y consensuado por todos los profesionales que intervienen en el trabajo educativo con el menor.

4. ACOGIMIENTO RESIDENCIAL. LOS CENTROS DE PROTECCIÓN DE MENORES

Según el Decreto 355/2003, de 16 de diciembre de Acogimiento Residencial de Menores los Centros de Protección son establecimientos destinados al acogimiento residencial de menores sobre quienes se asuma u ostente previamente alguna de las medidas de tutela o guarda, sin perjuicio de la atención inmediata que se les preste cuando se encuentren transitoriamente en una supuesta situación de desprotección.

Los Centros de Protección, constituyen espacios donde se atiende a menores, promoviendo el desarrollo integral de las diversas dimensiones como personas, combinando la calidad técnica y la calidez humana. Es por tanto, un entorno convivencial y formativo en el que se garantiza, por un lado, unos recursos profesionales y materiales suficientes y

adecuados; por otro, una calidez que posibilite relaciones afectivas inspiradas en los estilos y características de una familia normalizada.

El acogimiento en centro residencial conlleva, en la mayoría de las ocasiones, una intervención paralela en el medio socio-familiar de cada menor, trabajando con su familia de origen al objeto de prestar el apoyo necesario, para que supere la situación que motivó la adopción de la medida y puedan retornar a su medio familiar.

El acogimiento residencial constituye una alternativa válida, que se utilizará cuando resulte más beneficiosa para la persona menor de edad por sus condiciones personales. Es una de las vías para el desarrollo de la medida de tutela o guarda, junto con las distintas fórmulas de acogimiento familiar, al mismo tiempo que desarrolla una labor de complemento de las mismas.

Estas premisas de calidad técnica y de calidez impregnan toda la regulación normativa relacionada con esta materia en nuestra Comunidad Autónoma, inspirando el hacer diario en los Centros de Protección de Menores.

Hay que destacar la evolución experimentada en los perfiles de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Las personas menores de diez años en acogimiento residencial son cada vez menos numerosas. Se dan tres perfiles que definen hoy las necesidades y prioridades del acogimiento residencial: adolescentes y jóvenes de ambos sexos, menores procedentes de la inmigración y menores con una problemática que requiere una atención especial.

5. TIPOS DE CENTROS DE PROTECCIÓN DE MENORES

Los centros de protección se clasifican, según lo recogido en el Decreto 355/2003 de 16 de diciembre, del Acogimiento Residencial de Menores en:

1. Casas: son aquellos núcleos de convivencia ubicados en viviendas normalizadas que siguen los patrones de los hogares familiares más comunes.
2. Residencias: son aquellos que agrupen varios núcleos de convivencia similares a las casas y en los que las personas acogidas comparten habitualmente espacios comunes.

La tendencia actual es mantener una red de recursos residenciales, cuya organización

y funcionamiento sea cada vez más parecida a la de pequeñas unidades cuasi-familiares, que permitan a niños, niñas, adolescentes y jóvenes una educación que les facilite vivir y desarrollarse en plenitud con las mismas o parecidas condiciones que la mayoría de la población.

La supervisión de las condiciones materiales y funcionales que deben cumplir Los Centros de Protección se lleva a cabo a través de los Servicios de Inspección, de conformidad con lo dispuesto en la Orden de 28 de julio de 2000 , conjunta de la Consejería de la Presidencia y de la Consejería de Asuntos Sociales (actualmente denominada Consejería para la Igualdad y Bienestar Social), por la que se regulan los requisitos materiales y funcionales de los Servicios y Centros de Servicios Sociales de Andalucía y se aprueba el modelo de solicitud de las autorizaciones administrativas.

5.1. Tipos de Centros en función de la titularidad

En función de la persona jurídica responsable de un centro, se pueden distinguir, según la 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 tres situaciones:

1. Los centros de protección de menores cuyo titular es una administración Pública y la misma lo gestiona directamente.
2. Los centros cuyo titular es una entidad privada, que lo gestiona a través de un convenio con la Consejería responsable de la Protección de Menores.
3. Los centros cuyo titular es una Administración Pública, la cual cede el edificio para su gestión a una entidad privada, a través de un convenio o contrato con la Consejería.

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, se regula por la Orden de 9 de noviembre de 2005.

6. PROGRAMAS EDUCATIVOS Y CENTROS DE PROTECCIÓN DE MENORES

Según la 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, los programas residenciales son instrumentos técnicos para orientar la acción

de los centros, de acuerdo al perfil de menores en ellos atendidos en cada momento y variarán de acuerdo a la necesidad de adaptación constante a los cambios en dichos perfiles.

Características

1. En un mismo centro pueden desarrollarse distintos programas. Deberán ser compatibles entre sí y no afectar al normal desarrollo de la atención a las características y problemáticas de las personas atendidas. Cada uno de estos programas, se ubicará dentro del centro en unidades funcionales o módulos convivenciales independientes.
2. Los programas tienden a reflejar situaciones y respuestas colectivas y grupales.
3. Los programas que a continuación se definen son fruto de las necesidades actuales. La práctica futura y la reflexión de la misma, irá dictando las pautas por las cuales se deban incluir otros, cambiar los actuales o suprimir lo que sea necesario, siempre buscando la mejora permanente.

6.1. Tipos

A. Los Programas de Acogida Inmediata

Son aquellos destinados a la primera acogida, diagnóstico y derivación de las personas menores de edad hacia las distintas alternativas. En estos programas atendemos tanto situaciones de urgencia e imprevistas como situaciones ya programadas. Igualmente se adecuan a las situaciones de diversidad que puedan presentar aquéllas en su primera acogida por el sistema: bebés, grupos de hermanos y hermanas, menores extranjeros no acompañados (MENAs) etc.

B. Los 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. Estos programas son los que mejor y de forma más general reflejan la vocación socializadora de acogimiento residencial y los que se desarrollan en la mayor parte de los Centros de Protección de Menores. También se atenderá desde estos programas a menores que presenten algún tipo de discapacidad leve o moderada y otras situaciones transitorias.

C. Los Programas Específicos de Atención a la Diversidad:

Son todos aquellos a través de los cuales se atiende a menores cuyas necesidades específicas exigen un abordaje diferenciado. Se desarrollan en centros que reúnen las condiciones adecuadas para un acogimiento terapéutico, ya sea de forma temporal para después retornar a los residenciales básicos o permanente si lo exigiera la situación de la persona menor de edad. Las situaciones o perfiles que se incluyen entre estos programas son: el abordaje de graves trastornos del comportamiento, relacionados con patologías psicosociales y educativas; el tratamiento de graves trastornos de conducta, asociados con patologías psiquiátricas y la atención a menores con grave discapacidad.

D. Programas Complementarios o de apoyo al acogimiento residencial:

Es una novedad que introduce 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. Gracias a ella se posibilita que entidades colaboradoras desarrollen programas y recursos que complementen y apoyen el acogimiento residencial en Centros de Protección de Menores. En estos casos, sin ejercer la función de guarda, se desarrolla una labor especializada que refuerza la atención prestada desde los centros. Su finalidad es la de reforzar y apoyar la acción de los Centros para que las personas menores de edad con necesidades específicas permanezcan atendidas en un contexto normalizador, evitando la atención en programas específicos siempre que sea posible.

7. CARACTERÍSTICAS DE LOS MENORES SUSCEPTIBLES DE ACOGIMIENTO FAMILIAR

Para que un niño o una niña pueda ser acogido por una familia, la Administración, como responsable de los menores, tiene la obligación y la responsabilidad de conocer a las familias solicitantes de acogimiento, y éstas deben ser conscientes de las características de estos menores que han tenido una experiencia de vida distinta a la que tienen los niños y niñas que viven con sus familias biológicas normalizadas.

Los menores del sistema de protección han sido objeto de abandono, negligencia, malos tratos o cualquier otra circunstancia dolorosa y/o traumática. Por ello las familias tienen que tener las capacidades, actitudes, y entusiasmo para hacer frente a ciertas características de los menores de protección, tales como: déficit en su desarrollo afectivo, dificultad para sus relaciones sociales, dificultades cognitivas, problemas de apego,

trastornos de conducta, diferencia étnica, en algunos casos, etc. Podemos concluir por tanto que, en general, los menores del sistema de protección tienen algunas dificultades añadidas por su historia vivida.

Además de todo lo anterior, las familias acogedoras deben tener también las capacidades suficientes para colaborar con el menor para que se produzca la reintegración en su familia biológica. Por ello, el acogimiento es una medida de apoyo al menor y a su familia biológica.

8. DERECHOS DE LOS MENORES EN RELACION CON EL ACOGIMIENTO FAMILIAR

A. Convivencia Familiar

Los menores que se hallen bajo la tutela o la guarda de la Administración de la Junta de Andalucía tendrán derecho a que ésta realice las gestiones necesarias para proporcionarles en el menor tiempo posible la convivencia con una persona o familia adecuada, favoreciendo su acogimiento.

Se procurará que el acogimiento de los menores se produzca preferentemente en su familia extensa, salvo que no beneficie al menor.

B. Relaciones personales

Los menores tendrán derecho a conservar los vínculos afectivos con sus hermanos y, a tal fin, la Administración de la Junta de Andalucía procurará que todos ellos sean acogidos por una misma persona o familia, y en caso de separación, tratará de facilitar la relación entre los mismos.

Los menores acogidos tendrán derecho a mantener contacto con sus familias biológicas, directamente o a través de los diversos procedimientos de comunicación, sin que aquél deba ser interrumpido más que en los casos que el equipo técnico haya constatado un grave riesgo de perjuicio físico ó psíquico para los menores.

C. Información

Los menores tendrán derecho a que se les informe, atendiendo para ello a su grado de madurez, sobre las siguientes cuestiones:

- Causa de separación de su familia, duración prevista de la medida de protección y plazo que se prevee para la reunificación familiar.

- Plan de intervención individualizado.
- Seguimiento del proceso de acogimiento, así como de los motivos de su finalización cuando este se vaya a producir.
- Antecedentes e historia personal y familiar.
- Derechos que le asisten respecto a su situación personal y familiar

A la familia acogedora del menor se le dará la información referente a la situación personal y familiar del menor por parte de la Delegación Provincial de la Consejería para la Igualdad y Bienestar social que tenga asumida su tutela.

D. Audiencia

Los menores tendrán derecho a ser oídos, de acuerdo con su edad y condiciones de madurez, en la tramitación de los procedimientos de acogimiento valorándose su opinión, antes de dictar la correspondiente resolución administrativa o de efectuar cualquier propuesta de resolución judicial. En el caso de que los menores tengan 12 años cumplidos, la Administración de la Junta de Andalucía deberá requerirles su conformidad.

E. Trato Individualizado

Los menores tendrán derecho a que se les asigne un profesional al servicio de la Administración de la Junta de Andalucía, cuyo nombre se le dará a conocer, que será su interlocutor durante la tramitación de su procedimiento de acogimiento familiar, comunicándoles personalmente las medidas que se tomen al respecto.

9. MODALIDADES DE ACOGIMIENTO FAMILIAR

El acogimiento familiar es la convivencia e integración de un niño/a en una familia, extensa o ajena, cuando debe ser separado/a temporal o permanentemente de sus padres o tutores. Es una medida de protección solidaria con los niños/as y sus familias biológicas, que evita su estancia en centros de protección de menores, les ofrece la posibilidad de desarrollarse en una familia, y mantener la vinculación con sus padres y hermanos. Por ello, el acogimiento familiar es incompatible con la adopción, que conlleva la ruptura de vínculos del niño o niña con su familia biológica.

9.1. Modalidades de acogimiento sin finalidad adoptiva

9.1.1. Acogimiento simple:

Especificidad:

El acogimiento simple es de carácter transitorio, se promoverá cuando, existiendo una situación de crisis en la familia del menor, se prevea su reinserción a corto plazo en la misma, o bien, transitoriamente, mientras se acuerde una medida de carácter más estable.

Objetivos:

- Proteger al niño o la niña situándolos en un contexto seguro.
- Evitar su institucionalización proporcionándole una familia de acogida.

Requisitos de la familia:

- Cumplir con los criterios generales de idoneidad.

Además,

- Aceptación de la temporalidad del acogimiento.
- Aceptación de la familia biológica como figura activa.

Tiempo recomendado por los profesionales para el acogimiento:

Un máximo 2 años.

Edad de los menores:

Esta medida va dirigida a menores de cualquier edad, pero generalmente se utiliza para menores de corta edad.

Remuneración:

Puede ser remunerado por la atención del menor dependiendo de la situación económica de la familia acogedora.

9.1.2. Acogimiento permanente:

Especificidad:

El acogimiento permanente se promoverá cuando, no existiendo previsión de reinserción adecuada del menor en su familia biológica, las características y deseos

personales del propio menor o las específicas circunstancias de su situación aconsejen su integración estable y duradera en otra familia, sin creación de vínculos de filiación entre ellos.

Objetivos:

- Proteger al niño o la niña situándolos en un contexto seguro.
- Evitar su institucionalización proporcionándole una familia de acogida.

Requisitos de la familia:

- Cumplir con los criterios generales de idoneidad.

Además,

- Aceptación de una situación sin límite temporal predeterminado.
- Ausencia de expectativa de adopción.
- Ausencia de previsión de retorno con su familia biológica.
- Aceptación de la relación del menor con su familia biológica.

Tiempo recomendado por los profesionales para el acogimiento:

Puede durar hasta la mayoría de edad del menor.

Edad de los menores:

Esta medida, por lo general, va dirigida a menores con edad superior a los siete años.

Remuneración:

Puede ser remunerado por la atención del menor dependiendo de la situación económica de la familia acogedora.

9.2. Modalidades de acogimiento en función de las necesidades y características de los niños: el acogimiento de urgencia y el profesionalizado.

9.2.1. Acogimiento de urgencia:

Especificidad:

Es una modalidad del acogimiento simple, que se aplica a menores sobre los que hay que intervenir de forma inmediata, a fin de evitar la institucionalización temprana y las

secuelas que de la misma se puedan derivar permitiendo que los menores gocen de un ambiente y atención familiar durante el tiempo necesario para realizar el estudio sobre la situación del menor y poder proponer la vuelta con su familia de origen o la medida de protección más adecuada.

Objetivos:

- Proteger al niño o la niña situándolos en un contexto seguro.
- Evitar su institucionalización proporcionándole una familia de acogida.
- Disponer de un tiempo para realizar un diagnóstico de la situación y de las posibilidades del menor.

Requisitos de la familia:

- Cumplir con los criterios generales de idoneidad.

Además,

- Capacidad y aptitud personal suficiente para proporcionar la atención y cuidados necesarios a los menores.
- Al menos uno de los miembros de la pareja acogedora o el propio acogedor o acogedora, si se trata de una sola persona, deberá estar a plena dedicación para este acogimiento y con disponibilidad permanente.
- El hogar debe permitir la incorporación inmediata del menor.
- Por cada miembro de la familia con plena dedicación, podrán acoger de forma simultánea a dos menores, como máximo.

Tiempo del acogimiento:

Máximo seis meses, prorrogables tres.

Edad de los menores:

Esta medida, por lo general, va dirigida a menores con edad inferior a los siete años.

Remuneración:

Es remunerado en el 100% de los casos por la atención del menor y por la disponibilidad de la familia.

9.2.2. Acogimiento profesionalizado:

Especificidad:

Es una modalidad de acogimiento simple o permanente que se aplica para niños y niñas con graves necesidades especiales ocasionadas por una enfermedad grave, problemas de conducta, discapacidad física, psíquica o sensorial, o menores que precisen de un apoyo especial debido a los malos tratos o abusos sexuales sufridos.

Objetivos:

- Proteger al niño o la niña situándolos en un contexto seguro.
- Evitar su institucionalización proporcionándole una familia de acogida.
- Atender de forma cualificada las necesidades de salud, de dependencia, trastorno de conducta, etc... de los menores, en un ambiente familiar adecuado.

Requisitos de la familia:

- Cumplir con los criterios generales de idoneidad.

Además,

- Al menos una de las personas acogedoras deberá acreditar una formación adecuada para asumir el acogimiento de menores con graves necesidades especiales.
- La persona acogedora o un miembro de la pareja acogedora, en su caso, mantendrá la disponibilidad necesaria para la atención y cuidado de estos menores.

Tiempo recomendado por los profesionales para el acogimiento:

Si se constituye como simple podrá durar hasta dos años. Si se constituye como permanente podrá durar hasta la mayoría de edad.

Edad de los menores:

Para menores de cualquier edad.

Remuneración:

Es remunerado en el 100% de los casos por la atención del menor y por la formación o cualificación de la familia.

Modalidades de acogimiento en función del parentesco entre el niño y la familia acogedora: acogimiento en familia extensa y ajena.

Se considera familia extensa aquella en la que existe una relación de parentesco por consanguinidad o por afinidad hasta el tercer grado, entre el menor y los solicitantes del acogimiento. Los acogimientos en familia extensa tienen carácter preferente con respecto al acogimiento en familia ajena.

El acogimiento en familia ajena se promueve cuando no es posible en la familia extensa del menor, bien por inexistencia de parientes interesados en su constitución o por falta de idoneidad de estos para el acogimiento familiar.

CAPÍTULO 4

VALORES Y EDUCACIÓN

CAPÍTULO 4

VALORES Y EDUCACIÓN

1. CLARIFICACIÓN DEL CONCEPTO DE VALOR

La ambigüedad del lenguaje educativo *que frecuentemente da la impresión de ser un caos*, necesita clarificación. Sin esta labor previa nuestro trabajo sería confuso, dificultando su comunicación. Esta labor es especialmente útil en nuestro campo científico, en el que el lenguaje es más difícil de instrumentalizar.

En este sentido clarificador del valor que nos hemos planteado, es de sumo interés la exposición de la teorías axiológicas, así como sus precedentes.

La problemática del valor; así como, su concepto y características como fase previa y necesaria para concretar y alcanzar los objetivos del presente trabajo.

La Axiología, o disciplina que se ocupa del estudio del valor en cuanto tal, surgió a finales del siglo XIX y principios del XX. Sin embargo, ya desde la antigüedad muchos pensadores se inspiraron en conceptos tales como: bien, justicia, verdad, belleza. Por tanto, la Axiología es, pues, reciente, pero no los valores.

El vocablo valor ha sido objeto de múltiples interpretaciones. Su significado común puede encerrar distintas concepciones: calidad, importancia de una cosa, acción o palabra, firmeza de algún acto, fuerza, actividad, eficacia o virtud de las cosas para producir efectos; osadía o desvergüenza personal, desde el punto de vista económico se usa para referirse al precio de las cosas, en un sentido más general está ligado a nociones de selección y preferencia.

Desde un enfoque filosófico, ya los sofistas destacaron la dicotomía entre lo que es valioso por naturaleza y lo que es considerado valioso por los hombres. Para Sócrates, el verdadero conocimiento está en los valores morales, el hombre es importante en cuanto sujeto moral denotando su importancia en la valiosidad de sí mismo.

La separación entre estos dos conceptos, defendida por los sofistas, también está presente en Kant, quien planteó la distinción entre razón teórica y razón práctica.

Podríamos afirmar que estas discrepancias perduran hoy día y que durante diferentes momentos de la historia han llegado a generar grandes teorías axiológicas que han supuesto un gran dinamismo en la concepción de este concepto.

Con Nietzsche, el concepto de valor sigue siendo un tema polémico a la vez que interesante para las filosofías imperantes en la época. Para él, los valores adquieren una vigencia pasajera y proclama la necesidad de cambiar dichos valores por otros que sirvan para transformar al hombre en un ser superior.

En suma, filosóficamente, la teoría del valor se ocupa de la naturaleza del valor. Todos partimos de unas valoraciones para evaluar unas actitudes y comportamientos sobre otros. Tenemos una escala de valores desde la que enjuiciamos nuestro comportamiento y desde la que orientamos nuestra propia vida.

El campo de la educación está estrechamente vinculado a los valores y a la controversia de estos. El debate en este sentido, no es si la educación debe transmitir valores o no, sino qué valores debe fomentar.

2. EL VALOR, REALIDAD EN PERMANENTE CRISIS

El valor está sometido va unido a una permanente crisis, entendida ésta como cambio. El término valor, como veremos después, es inseparable de la crisis, como la consecuencia del dinamismo de la vida personal, social, política, educativa, etc...

En la política, hemos pasado de la dictadura de los valores únicos, a la pluralidad y, en la educación, las sucesivas leyes ponen de manifiesto aún más el cambio de valores. Desde la Ley de Educación de 1945, la Ley General de Educación de 1970, la LODE y la LOGSE, los españoles hemos vivido distintos modelos educativos dependientes del momento político vigente. En este sentido, ya el Ministerio de Educación y Ciencia, al proyectar la Reforma Educativa de 1970 quiso expresar el profundo cambio axiológico de la sociedad española.

Especialmente desde 1978 España, ha experimentado un cambio social sin precedentes. En un período de tiempo relativamente corto, sólo en un par de décadas, ha dejado de ser un país rural para convertirse en un país industrializado, de características similares al resto de los países de la Comunidad Europea.

Hoy, superados ya los monismos culturales rígidos y cerrados, vivimos en un mundo y en una sociedad “*pluri*” y “*multi*”: multitécnica, pluriconfesional, multipolítica y, por supuesto, multicultural en la que la yuxtaposición y convivencia de culturas manifiesta la diversidad y el pluralismo humano, social, y educativo.

Esta situación favorece una inestabilidad axiológica y cultural acelerada, de fuertes repercusiones sociales y educativas, resultando difícil, como indica el profesor Feroso lo universal y lo permanente: *“Nuestra cultura se caracteriza por cambios vertiginosos y por acelerados movimientos innovadores. La repercusión que tiene en la educación es evidente. En una cultura favorecedora del cambio no puede soñarse con un tipo de educación universal y permanente”* (Feroso, 1989: 59)

En consecuencia, las crisis sociales, políticas, culturales e incluso familiares, hacen que la cultura y la educación sean cada vez más ricas y plurales, que el “bien”, sea siempre una constante búsqueda que sólo parcialmente alcanzamos, y que, una vez alcanzado, nos deja insatisfechos y por tanto, con posibilidad de seguir buscando.

Estos cambios sociales conllevan siempre un cambio de valores y de actitudes en tres niveles básicos:

1.- En las estructuras mentales.

2.- En las formas de vida y de comportamientos respecto a las costumbres, la percepción del medio, las normas éticas y morales.

3.- En la formalización legal de lo anterior.

Hoy, queramos o no, nos ha tocado vivir en una sociedad en permanente crisis, en la sociedad y la cultura de lo efímero y lo transitorio, frente a lo estable y duradero de hace sólo unas décadas. Por todo esto las generaciones no se entienden. Los cambios se suceden con tal aceleración que bien puede decirse con Chesterton que en cada década se inaugura hoy un siglo.

Según datos de la UNESCO, en lo que va de siglo se han realizado más inventos que en todos los siglos anteriores. El pluralismo, la carencia de ideologías, la debilidad de las creencias, la inseguridad y el relativismo moral, junto a la rapidez de las

investigaciones científicas y tecnológicas, son algunas de las razones que explican y justifican la permanente crisis.

Los cambios se han generalizado de tal manera y con tal rapidez que no hay nada que escape a la crisis de valores. Ésta afecta lo mismo a lo material que a lo espiritual y cultural. Su fuerza está presente en la familia, en la calle, en el colegio, en la política, en la economía, en los jóvenes, ocasionando enfrentamientos entre padres e hijos, profesores y alumnos, jóvenes y mayores...(Informe FOESSA, 1975, 1994; Gervilla, 1993, 1997; Orizo, 1991; Calvo Bueza, 1995; Elzo, 1998, 1999; Buttiglione, 1999; Meil, 1999; Pérez-Díaz, Chuliá, y Valiente, 1998, 2000; González Blasco, 2000; Reboul, 2000).

En el origen de todo desacuerdo se encuentra, como causa última, la naturaleza misma del valor, es decir, el carácter emocional del conocimiento de los valores, o lo que es lo mismo, la *“deznudez de la razón”*, ante los mismos: *“Unos sostienen hasta a puñetazos que los valores son eternos. Hablan de sus valores, evidentemente. Si ponen tanto coraje en la contundencia física, se debe a que los valores no disfrutan de contundencia racional. Nadie pretende convencer de la exactitud de un razonamiento matemático a bastonazos; el sólo razonamiento se basta. Sobran los golpes. Cuanto más desnudos andamos de razón, más uso hacemos de la tranca”* (Fullat, 1982: 47).

Andamos *“desnudos de razón”*, ante el valor. En consecuencia, será difícil, o acaso imposible, demostrar con argumentos totalmente convincentes, la superioridad de las valoraciones de los padres o de los hijos. O no hay razones, o hay razones para unos y para otros. Nos movemos en la duda o caminamos entre inseguridades, o bien las seguridades son siempre personales. Hay valores porque hay subjetividad y en consecuencia, pluralidad y libertad (Gervilla, 1993).

Alcanzar el bien o lo bueno, objetivo común de todos es un camino siempre inacabado, una permanente búsqueda entre subjetivismos y objetivismos, entre razones y pasiones, de dudas más que de seguridad. Pero, no sólo existe esta crisis de valores sino que van emergiendo otros nuevos que van a configurar otra tipología de sociedad.

3. CONCEPTO DE VALOR

El valor, siguiendo a Gervilla (1998), es muy parecido a un poliedro en cuyas caras se reflejan distintas definiciones, todas ellas pueden ser verdaderas o no en función de la

perspectiva de estudio. Por tanto, la palabra valor tiene múltiples significados. Si el valor es estudiado desde la música, será la duración del sonido; no ocurre lo mismo en la economía que es entendido como crédito, producto de una hacienda, en Psicología su significado se relaciona con el interés, actitud, creencia...

Dentro de la línea del subjetivismo, destacamos las definiciones de Meinong y Kluckhohn :

Meinong, desde su concepción del valor como experiencia subjetiva, lo definió como: *“un estado subjetivo de orden sentimental que hace referencia al objeto, en cuanto éste posee la capacidad de suministrar una base afectiva a un sentimiento de valor”* (cit. Gervilla, 1988: 28).

Kluckhohn, por su parte, sostiene: *“Un valor no es simplemente una preferencia, sino una preferencia que se cree y/o se considera justificada, ya sea moralmente, como fruto de un razonamiento o como consecuencia de un juicio estético aunque por lo general se compone de dos o tres de estos criterios o de la combinación de todos ellos”* (1971: 396).

Desde otro enfoque podemos hacer hincapié en el valor como relación: *llamaremos valor a una relación objetiva que da pie a que algo nos parezca valioso, a que lo apreciemos o estimemos. Esta actitud es un fenómeno psicológico, subjetivo; pero la relación que la suscita es objetiva porque el orden del valor depende del orden del ser, de modo que el ser valioso seguiría siéndolo aun cuando nadie le concediera un aprecio.*

En este mismo sentido integrador, Feroso, Castillejo y Pascual relacionan en sus respectivas definiciones aspectos subjetivos y objetivos del valor:

Para Feroso el valor es, *“es un aprecio individual o colectivo de un bien real y objetivo”* (1976: 40).

Castillejo Brull manifiesta que valor, en sentido vulgar, *“es todo aquello que no nos deja indiferentes, que satisface nuestras necesidades o que destaca por su dignidad”* (1988: 1394).

Para Antonia Pascual, el valor, *“ es algo que se nos muestra y nos atrae desde la objetividad de los seres pero que reclama a la vez la captación y la interiorización por parte del hombre, quien, en último término, es el lugar de los valores. Los grados en que*

un valor puede ser interiorizado o vivido son muchos y dependen no sólo de la captación intelectual sino también de los sentimientos y experiencias que esa persona haya tenido en relación con ese valor...” (1988: 15-16).

Marín Ibáñez, tratando de conjugar ambas tendencias subjetivas y objetivas, definirá el valor como *“la dignidad o perfección real o ideal existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación porque responde y conviene al ser, necesidades y tendencias del hombre, individual o socialmente considerado”* (Marín, 1985: 70-71; 1990: 172). Y añade: *“el valor es aquello que todos pretenden, lo que rompe su indiferencia y les mueve a obrar”* (1990: 172).

Desde esta perspectiva integradora, se pronunciará el profesor Gervilla, para quien, *“el valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad utópica, cuya fuerza estimativa orienta nuestra vida humana”* (1999:25, 2000: 56).

De todas las definiciones recogidas anteriormente, nos identificamos con la de Enrique Gervilla 2000.

3.1. Características del valor

Una de las cuestiones en torno al valor ha sido plantear si éste posee características propias y cuáles son éstas. Por ejemplo, Max Scheler considera los siguientes rasgos comunes a todos los valores (cit. Campillo y Millán, 1985: 109-110):

- Los valores son distintos de lo inteligible, alógicos: se dan por aprehensión intuitiva.
- Los valores no derivan de lo real.
- Los valores son objetivos.
- Los valores se dan como cualidades, no en forma de relación del tipo diferencia/ semejanza.
- Son esenciales.
- Son *a priori*.
- En ellos cabe un preferir o un posponer.
- Se dan polarmente.

– Son universales.

Por nuestra parte, contemplaremos, en primer lugar, categorización, polaridad y jerarquía, como rasgos propios que comúnmente se atribuyen a los valores, a los que añadiremos otras tres características: gradación, contenido e infinitud.

3.1.1. Categorización

No todos los valores son del mismo tipo. Las cualidades que el sujeto aprecia en su relación con el objeto, no son todas del mismo orden: en unos objetos encuentra ante todo belleza, en otros utilidad, en otros lo que permite recuperar la salud, en otros el conocimiento de la realidad, etc.

Existen, pues, distintos géneros de valores, de donde resulta que los valores admiten categorización. Es bien conocida, por ejemplo la de Ortega y Gasset.

a) **Descriptiva**: deja constancia de aquello que, en un ambiente dado, se considera que tiene valor. Este es el enfoque propio de Ciencias Humanas como la Antropología, la Sociología y la Psicología.

b) **Prescriptiva**: se trata, de una apreciación normativa que juzga sobre el bien más o menos grande de determinado valor. Este es el enfoque de la Ética, el Derecho, la religión, etc.

Adentrarnos en las clasificaciones ofrecidas por diversos autores no será útil para aproximarnos a la gama de categorías que deben estar presentes en un modelo de educación integral. Es bien conocida, por ejemplo, la clasificación de Ortega y Gasset (1947: 335), citado por Casares, (1997: 41), en la que contempla valores útiles, vitales, espirituales y religiosos, y que resulta de interés por indicar, además, el contenido de cada categoría de valores en sus correspondientes polos positivo y negativo:

Clasificación de Ortega y Gasset.		
Útiles.....	Capaz - incapaz Caro - barato Abundante - escaso	
Vitales.....	Sano - enfermo Selecto - vulgar Enérgico - inerte Fuerte - débil	
	Intelectuales...	Conocimiento - error Exacto - aproximado Evidente - probable
Espirituales...	Morales.....	Bueno - malo Bondadoso - malvado Justo - injusto Escrupuloso - relajado Leal - desleal
	Estéticos.....	Bello - feo Gracioso - tosco Elegante - inelegante Armonioso - inarmonioso
Religiosos.....	Santo, sagrado - profano Divino - demoniaco Supremo - derivado Milagroso - mecánico	

(Cuadro 18)

Queremos señalar que en un mismo objeto pueden confluír, simultáneamente, distintas categorías de valor, ya que los valores no admiten una separación tajante una vez que se concretan en bienes (Marín Ibáñez 1976: 73), por ejemplo, *“la vida humana no sólo tiene valor biológico, sino también espiritual y trascendente; la tecnología cumple valores útiles, intelectuales y sociales. Todos ellos, si bien no se confunden, suelen interpretarse y darse en la realidad unidos. De ahí la necesidad de no separar, sino de distinguir. Y en cualquier caso, de integrarlos”* (Marín Ibáñez, 1985 : 81).

Además de Ortega y Gasset, diferentes autores han presentado clasificaciones propias, cada uno de ellos de acuerdo con su particular concepción: Münsterberg, Rickert, Scheler, Le Senne, Lavelle, Spranger... La gama de posibilidades es amplia; no obstante, se encontrarán puntos de encuentro entre todos ellos, como se muestra en la tabla de valores elaborada por el profesor Marín Ibáñez (1976: 191; 1985: 73; 1990), en la que se recogen las clasificaciones de los autores mencionados, así como las concordancias que existen entre ellos. El estudio de todas ellas nos será útil al plantearnos un modelo de educación integral relacionado con los valores.

Cuadro comparativo entre las clasificaciones axiológicas de distintos autores, según Marín Ibáñez.						
Münsterberg	Rickert	Scheler	Ortega	Le Senne	Lavelle	Spranger
Lógicos	Verdad	Conocimiento verdad	Intelectuales	Verdad	Intelectuales	Teorético
Estéticos	Belleza	Estéticos	Estéticos	Arte	Estéticos	Estético
Éticos	Moralidad	Lo justo	Morales	Moral	Morales	Social Político
Metafísicos	Santidad	Lo santo	Religiosos		Espirituales	Religioso
	Amor, felicidad			Amor		
		Agrado			Afectivos	
Vitales		Vitales	Vitales			Físicos Deportivo
			Útiles		Económicos	Económico

(Cuadro 19)

Tras el estudio de las clasificaciones de estos autores (con excepción de la de Spranger, que añadió al cuadro comparativo anterior en su trabajo de 1990), Marín

elabora una clasificación propia, que a continuación se ofrece (1976: 192-193):

Clasificación de Marín Ibáñez.	
<p>Reacción subjetiva</p> <p>Goce de posesión</p> <p>Sentimientos periféricos</p>	<p>1. Valores mundanos</p> <p>1.1. Económicos:</p> <p>caro - barato</p> <p>rico - pobre</p> <p>abundante - escaso</p> <p>útil - inútil</p> <p>capaz - incapaz</p>
<p>Placer y dolor</p> <p>Emociones orgánicas. Cenestesia.</p> <p>Sentimientos centrales.</p>	<p>1.2. Vitales:</p> <p>sano - enfermo</p> <p>fuerte - débil</p> <p>enérgico - agotado</p>
<p>Goce desinteresado de contemplación.</p>	<p>2. Valores espirituales</p> <p>2.1. Estéticos:</p> <p>bello - feo</p> <p>sublime - ridículo</p> <p>armonioso - desproporcionado</p>
<p>Satisfacción de la evidencia y la certeza</p> <p>Inquietud por la duda y la ignorancia</p>	<p>2.2. Intelectuales:</p> <p>verdadero - falso</p> <p>lógico - ilógico</p> <p>probable - improbable</p> <p>posible - imposible</p> <p>consecuente - inconsecuente</p>
<p>Sentimiento de obligación y de respeto a la ley</p>	<p>2.3. Morales:</p> <p>bueno - malo</p> <p>justicia - injusticia</p> <p>leal - desleal</p> <p>heroico - cobarde</p> <p>altruismo - egoísmo</p>
<p>Sentimiento de dependencia y de adoración.</p> <p>Felicidad y desesperación.</p> <p>Seguridad en las convicciones últimas</p>	<p>3. Valores trascendentes</p> <p>Religiosos; Filosóficos; Cosmovisión.</p> <p>santo - pecaminoso</p> <p>divino - demoniaco</p> <p>sagrado - profano</p> <p>absoluto - relativo</p>

(Cuadro 20)

Castillejo Brull (1978: 42-45), recogiendo las principales aportaciones de las escuelas axiológicas, clasifica los valores de acuerdo con diferentes dimensiones del ser humano y añade una nota de gran interés: la definición de cada categoría de valor.

Clasificación de Castillejo Brull.	
<p>Dimensión de supervivencia (También llamada natural o corporal).</p>	<p>Valores técnicos (instrumentos a través de los cuales el hombre prolonga y fortalece su acción para transformar el mundo en beneficio propio).</p> <p>Valores vitales (comprenden la afirmación de la total realidad psico - biológica del hombre).</p>
<p>Dimensión cultural (La realidad psico-física del hombre le exige vivir en un medio no puramente natural, sino ya humanizado. Este es el medio de la cultura).</p>	<p>Valores estéticos (aquéllos en los que primordialmente se manifiesta la armonía y la sublimación de la realidad. Constituyen la belleza).</p> <p>Valores intelectuales (aquéllos según los cuales el hombre, partiendo de la objetivación de la realidad, busca la estructura del objeto y la penetración en ellos. Suponen, en definitiva, la progresiva y esforzada conquista de la patentización de la verdad).</p> <p>Valores éticos (aquellos valores en los que predomina la categoría del deber ser. Dirigen el comportamiento humano, tanto en su dimensión individual y social como en la posible apertura del hombre a la trascendencia).</p>
<p>Dimensión trascendental (Valores que trascienden lo inmediatamente dado y que posibilitan una explicación última, global y fundante de todo ser y de todo valor).</p>	<p>Cosmovisión (comprensión global del universo en la que el hombre integra el sentido de la vida).</p> <p>Religión (valor supremo al que el hombre puede abrirse si se la entiende como plenitud de su indigencia y respuesta última al sentido del mundo).</p>

(Cuadro 21)

Gervilla Castillo (1991: 75-82) presenta los valores a partir de su concepción de persona como *“cuerpo, razón y afecto, expresados unitariamente en una dimensión individual, social y trascendente”*, estableciendo la correspondencia entre los aspectos personales y los valores.

Junto a este aspecto físico, es propia del ser humano la razón, que queda asociada a los valores intelectuales.

A estas dos dimensiones viene a unirse la afectividad, vinculada a los valores afectivos al mismo tiempo que a buena parte de los estéticos, ya que estos últimos, cuando se expresan en el arte, *“forman parte de la cultura humana en la que el afecto, junto a la creatividad, singularidad y apertura, son elementos y valores integrados, en mayor o menor fuerza, según los casos”*(Fondizi, 1977: 19).

Entre los valores individuales y los sociales aparecerán los valores morales, por considerar que éstos tienen una vertiente individual y otra social. Esta naturaleza social del hombre tiene que ver con su apertura, apertura que, por otra parte, no sólo le dirige hacia sus semejantes, sino también hacia la naturaleza y hacia la transformación de ésta, entrando así en juego los valores ecológicos y los instrumentales.

Por último, se señala un conjunto de valores vinculados a la trascendencia humana y que se consideran imprescindibles para el creyente, cualquiera que sea la fe que profesa: se trata de los valores religiosos.

3.1.2. Polaridad

Destacamos en segundo lugar la polaridad de los valores, es decir, éstos se presentan desdoblados de modo que a cada valor positivo se asocia el correspondiente valor negativo, y viceversa; *“así, a la belleza se opone la fealdad; lo malo a lo bueno; lo injusto a lo justo, etcétera. No se crea que el valor negativo, implica la mera ausencia del valor positivo: el valor negativo existe por sí mismo y no por consecuencia del valor positivo”* (Frondizi, 1977: 19). Del mismo modo que el valor presenta dos planos, la reacción de un sujeto ante él puede ser de signo positivo o de signo negativo: agrado o desagrado/valor o antivalor.

3.1.3. Jerarquía

No todos los valores *“valen”* lo mismo, como no son del mismo rango todos los bienes en los que los valores se concretan: hay valores inferiores y superiores. Más allá de la mera clasificación, los valores pueden ordenarse, de acuerdo con su grado, en un orden jerárquico o tabla de valores. *“La preferencia revela ese orden jerárquico; al enfrentarse a dos valores, el hombre prefiere, comúnmente el superior, aunque a veces elija el inferior por razones circunstanciales”* (Frondizi, 1977: 20).

Algunos autores, como Perry, Scheler y Frondizi, cada uno de ellos desde su propia concepción axiológica, han tratado de establecer criterios de jerarquización válidos. Por último, señalar que el establecimiento de la jerarquía axiológica, como el propio conocimiento de los valores, admite una vía empírica y otra *a priori*, en el presente trabajo nos decantamos por la vía empírica puesto que pretendemos constatar valores en la obra de Manjón y en los alumnos de magisterio.

A. Desde la concepción subjetivista de Perry

Perry desde su concepción subjetivista que sitúa, como sabemos, el origen del valor en el interés, establecerá a través de éste la jerarquía de valores: *“si el interés es lo que confiere valor a un objeto, debe ser el interés el que confiera el mayor grado de valor (...). Si lo bueno equivale al placer y lo malo al dolor, lo mejor corresponde a mayor placer y lo peor a mayor dolor”* (cit. por Frondizi, 1977: 68).

De acuerdo con este planteamiento Perry establecerá los siguientes criterios de jerarquización:

a) Intensidad o grado de interés que se tiene hacia un objeto. Si el interés aumenta, el objeto adquiere mayor valor. El punto mínimo de intensidad es aquel en que se rompe la apatía o el desinterés. La intensidad se expresa verbalmente con términos como mejor, peor, superior...

b) Preferencia o inclinación hacia un objeto, cuando se nos ofrecen diferentes opciones. Un sujeto puede inclinarse a calmar su sed con naranjada en lugar de hacerlo con agua o con cerveza. La preferencia implica la existencia de distintos objetos para satisfacer un mismo interés.

c) Amplitud o capacidad de un mismo objeto para satisfacer intereses que son distintos e independientes entre sí, por ejemplo, el agua: podemos beberla, utilizarla para regar, lavarnos, etc.

Al ser los valores bipolares, Perry completa su anterior aportación ofreciendo tres criterios paralelos para determinar *“lo peor”*:

a) Intensidad del interés negativo: un objeto es peor que otro cuando el interés negativo es más intenso.

b) Preferencia de un interés negativo frente a otro: *b* es peor que *a* cuando un interés se inclina por no-*b* en lugar de por no-*a*.

c) Amplitud: *b* es peor que *a* cuando el interés negativo en *b* es más amplio que el interés negativo en *a*. Un objeto que es aborrecido por Pedro y Juan es peor, en igualdad de condiciones, que un objeto que solamente es aborrecido por Pedro o Juan. El enemigo de la sociedad es peor que el enemigo de cualquiera de sus miembros.

B. Desde la concepción objetivista de Scheler

Por su parte, Scheler ha tratado en profundidad el tema de la jerarquización de los valores, destacando ciertas características de éstos que establece como criterios para la determinación de la jerarquía axiológica:

- **Duración / fugacidad.** Frente a los valores más fugaces, los valores perduran en cualquier lugar, época y situación. Los valores más efímeros, sin que se les niegue su rango de valor, se consideran inferiores, mientras que los valores más duraderos se consideran superiores.

El conocimiento y la verdad, por ejemplo, son valores más duraderos y estables que el placer sensible. De ahí que, como señala Gervilla (1988: 70), *“habrá que preferir siempre los bienes duraderos frente a los pasajeros, los superiores en este sentido, frente a los inferiores, la verdad y el conocimiento, frente al placer sensible”*.

- **Divisibilidad.** Hay valores cuya amplitud valoral no se agota por la mera contemplación del valor, que es de tal magnitud que puede satisfacer a un número infinito de personas, por ejemplo, el valor estético de una puesta de sol o de una obra de arte no disminuye ni se agota por el hecho de que aumente el número de personas que la contemplan; sin embargo, un valor económico, que puede ser dividido y repartido, disminuye en la medida en que se lo divide y reparte. En general, los valores que afectan a bienes materiales, por ser extensos y divisibles, permiten un disfrute mucho más limitado, mientras que los espirituales no excluyen a nadie de su posesión.

- **Fundación.** Ciertos valores constituyen medios para alcanzar otros; de este modo, los primeros resultan inferiores a los segundos.

- **Profundidad de la satisfacción.** Se trata de una satisfacción honda, procedente de lo más central del ser humano, distinta del placer sensible y más allá incluso del deber cumplido, si bien ambos son necesarios.

- **Relatividad.** Un valor sensible es relativo a los sentidos, pero hay valores independientes de las reacciones subjetivas, que se captan con el sentir espiritual. Un valor es tanto más alto cuanto menor es su subjetividad. Como explica Capitán (1979: 158), siguiendo a Scheler, relatividad *“significa la proximidad o vecindad de un valor con respecto al valor absoluto; esta diferencia se denuncia por la evidencia del valor absoluto y la no evidencia, a pesar de su inmediatez, del valor relativo. Un valor, cuanto menos relativo es, mayor grado jerárquico representa”*.

En síntesis, podemos remitirnos a las palabras del propio Scheler que, en su *Ética*, escribe: *“Los valores parecen ser superiores cuanto más duraderos son; igualmente parecen superiores cuanto menos participan de la extensión y la divisibilidad; también parecen superiores cuanto más profunda es la satisfacción ligada con su percibir sentimental; igualmente cuanto menos fundamentados se hallen por otros valores; y, finalmente, tanto más altos parecen cuánto menos relativa es su percepción sentimental a la posición de depositarios concretos y esenciales para el percibir sentimental”* (tomo I: 133).

Al aplicar los criterios propuestos, Max Scheler establece un orden jerárquico que coloca en el nivel más alto los valores religiosos y en el más bajo los valores útiles (151-156):

Jerarquía de valores propuesta por Max Scheler									
Valores útiles.....	agradable - desagradable adecuado - inadecuado conveniente - inconveniente								
Valores vitales.....	Fuerte-débil								
Valores espirituales.....	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border-right: 1px solid black; padding-right: 10px;">Lógicos: verdad - falsedad</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding-right: 10px;">Estéticos</td> <td style="padding-left: 10px;">bello - feo</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding-right: 10px;"></td> <td style="padding-left: 10px;">sublime - ridículo</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding-right: 10px;">Éticos: justo - injusto</td> <td></td> </tr> </table>	Lógicos: verdad - falsedad		Estéticos	bello - feo		sublime - ridículo	Éticos: justo - injusto	
Lógicos: verdad - falsedad									
Estéticos	bello - feo								
	sublime - ridículo								
Éticos: justo - injusto									
Valores religiosos.....	santo – profano								

(Cuadro 22)

C. Desde el planteamiento del valor como cualidad estructural

Fronzizi aborda la cuestión de la jerarquía de los valores a partir de su concepción axiológica del valor como adjetivo, como cualidad. Existen cualidades que son excluyentes; como par e impar, sin embargo, otras admiten comparación, distintos grados: ocupan una posición dentro de una escala, como caliente y frío: *“Los objetos valiosos están colocados en distintos niveles dentro de la escala positiva o negativa”* (1977: 561). Los criterios de jerarquización son planteados desde la concepción del valor como cualidad estructural en la que cuentan tanto las reacciones del sujeto, como las cualidades del objeto y la situación en la que la relación tiene lugar. Las escalas no son fijas, sino que varían con los cambios del sujeto y con las situaciones, aun cuando no se produzca cambio alguno en el objeto.

Las reacciones del sujeto, sus necesidades, intereses, aspiraciones, preferencias y demás condiciones fisiológicas, psicológicas y socioculturales (1977: 226) constituyen el

primer factor al que hay que atender para determinar la altura de un valor, pero es también el menos estable.

Las cualidades del objeto son el segundo factor a considerar y también el de mayor estabilidad. No es suficiente que un objeto sea preferido por alguien para que se convierta en mejor, es necesario, además, que el objeto sea preferible para el sujeto en una situación dada, y ello depende, en gran medida, de las cualidades del objeto. Es necesario atender a las condiciones del sujeto tanto como a las cualidades del objeto, ello nos permitirá hablar de “deseable, interesante” y preferible, en lugar de deseado o preferido. El aspecto objetivo es esencial para determinar lo mejor, pero hay que considerar que no depende sólo de éste sino también del modo en que el valor se concreta, del bien particular en que se materializa y de la calidad de su realización (1977: 228-229). *“No se puede decidir la superioridad reparando en valores o en números abstractos: el contenido es fundamental”* (1977: 229).

El tercer factor a considerar es la situación: si las condiciones en que se da la relación sujeto-objeto varían, variará también lo preferible, la altura del valor. Un cambio de situación altera el valor de un objeto o de un acto.

Como los tres factores señalado no son fijos, inalterables, sino inestables, el conglomerado que forman en su interrelación es particularmente dinámico, por lo que resulta más complejo decidir qué es mejor en cada caso particular: *“cuando el esquema es complejo y dinámico, no hay recetas de aplicación mecánica para resolver conflictos de valores. Debemos sopesar todos los factores relevantes que integran la totalidad dada por la relación del sujeto con el objeto de la situación, y decidir luego, tomando también en consideración las consecuencias. En otras palabras, la evaluación requiere el ejercicio pleno de la razón y de la experiencia total, además de imaginación para prever y responsabilidad para decidir”* (1977: 231-232).

D. Métodos empíricos y apriorísticos

Los métodos empíricos y apriorísticos constituyen dos posibles vías para establecer la escala de valores. Nosotros nos hemos decantado por la vía empírica.

El criterio empírico revela la jerarquía de valores de una persona o de un grupo en un momento histórico determinado. Se trata de constatar los valores existentes desde el

plano de un sujeto individual o grupal. Esta constatación lo es siempre de una situación presente, del *ser*, sin que afirme nada del *deber ser*.

El apriorismo, por el contrario, muestra los ideales, el 'deber ser' las normas de acción válidas a las que deben acomodarse tanto el individuo como el grupo y que determinarán el valor de las cosas, independientemente de las valoraciones. El problema es quién puede determinar estos valores, con qué criterios lo hará y cómo saber que tales criterios y no otros son los verdaderos.

3.1.4. Gradación

Gradación es la distinta intensidad valorativa con que se aprecia o se presenta tanto el polo positivo como el polo negativo de un valor. Un valor, positivo o negativo, puede aparecer con mayor o menor fuerza; no se trata de valer o no valer, sino de valer más o menos. Una obra literaria, por ejemplo, puede tener mayor o menor valor artístico, ser buena o muy buena, mala. La gradación está relacionada, por lo tanto, con la polaridad e interviene, además, en la construcción de la jerarquía. La gradación se refiere también a la intensidad de la reacción que un valor nos suscita; ésta puede ser mayor o menor, tanto si se trata de agrado como si se trata de desagrado.

3.1.5. Contenido

El contenido matiza, trata de especificar cómo entendemos cada valor o cada categoría de valor. En términos lingüísticos, ésta sería una cuestión de significantes y significados, del paso de la palabra al concepto que subyace en ella. Probablemente, cuando se hace referencia, por ejemplo, a la libertad (significante, palabra), la mayor parte de las personas estarían de acuerdo en que se trata de un valor alto. Sin embargo, pronto empezaríamos a discutir si tratásemos de precisar el concepto (significado) de libertad que defendemos. Otras veces, las discusiones en torno a los valores son puramente semánticas y tienen su origen en la falta de precisión terminológica, no en un desacuerdo entre ideas.

Es necesario, en cualquier caso, explicitar con la mayor exactitud posible a qué nos estamos refiriendo, no sólo por las cuestiones señaladas, sino también por coherencia personal y porque la comunicación así lo requiere.

En algunas de las clasificaciones recogidas en los apartados sobre categorización y jerarquía de los valores, el contenido de cada categoría se ejemplifica, se define, o ambas posibilidades, concretamente la de Gervilla(2000) además de ofrecer ejemplos, aparece acompañada de las definiciones

correspondientes. Precisar conceptos es necesario para saber con seguridad a qué nos referimos. Categorización, polaridad, jerarquía y gradación cobran sentido plenamente sólo cuando el contenido se especifica.

3.1.6. Infinitud

El valor es algo a lo que se aspira, pero que nunca se alcanza por completo. Esto, que pudiera parecer un límite es, en realidad, una ampliación sin fin de sus posibilidades de realización. Por otra parte, nos muestra que los valores cada uno de ellos, son cambiantes, modificables, adaptables, y, por ello, admiten cotas de perfeccionamiento cada vez mayores. Los valores están, pues, constantemente abiertos al logro de metas cada vez más altas. En palabras de Marín Ibáñez los valores *“son finalidades nunca del todo cumplidas, horizontes siempre abiertos (...). Ninguna realidad es de suyo valiosa, sino en cuanto posibilidad abierta para ulteriores perfeccionamientos (...). Otra consecuencia de este horizonte sin fin que entrañan los valores y cada valor, es el de su mudanza incesante”* (Marín, 1.993: 43-44).

El profesor Gervilla (1993: 82) nos recuerda que *“es importante acentuar la artificialidad de toda división del ser humano, existe la dificultad de delimitar áreas de valores que no estén implicadas en otras, pero también la necesidad de distinguir, no de separar, para su mejor conocimiento, un todo integrado como es el hombre”* con esta salvedad y a partir de los planteamientos anteriormente expuestos, presenta los distintos tipos de valores en relación con el ser, modo de ser y expresión de la persona y que nosotros ofrecemos a partir de su modelo axiológico, del cual partimos en nuestra investigación (2000: 53).

MODELO AXIOLÓGICO DE EDUCACIÓN INTEGRAL

PERSONA Sujeto de la educación	VALORES Fin de la educación	EJEMPLOS valores ↔ antivalores
1) Animal de inteligencia emocional		
CUERPO	... corporales	... salud, alimento ↔ enfermedad, hambre
RAZÓN	... intelectuales	... saber, crítica ↔ ignorancia, analfabetismo
AFECTO	... afectivos	... amor, pasión ↔ odio, egoísmo
2) ...singular y libre en sus decisiones		
SINGULARIDAD	... individuales	... intimidad, conciencia ↔ dependencia, alienación
	... liberadores	... libertad, fidelidad ↔ esclavitud, pasividad
	... morales	... justicia, verdad ↔ injusticia, mentira
	... volitivos	... querer, decidir ↔ indecisión, pereza
3) ...de naturaleza abierta o relacional		
APERTURA	... sociales	... familia, fiesta ↔ enemistad, guerra
	... ecológicos	... montaña, playa ↔ contaminación, desechos
	... instrumentales	... vivienda, coche ↔ chabolismo, consumismo
	... estéticos	... bello, agradable ↔ feo, desagradable
	... religiosos	... Dios, oración, fe ↔ ateísmo, increencia
4) ...en el espacio y en el tiempo		
	... espaciales	... grande, pequeño ↔ grande, pequeño
	... temporales	... hora, día, año ↔ hora, día, año

(Cuadro 23)

4. TEORÍAS SOBRE EL VALOR

A finales del siglo XIX, aparece la axiología, que se ocupa del estudio del valor. Ante las preguntas: ¿Qué son los valores?; ¿son objetivos o subjetivos? ¿absolutos o relativos? Las teorías subjetivistas y objetivistas, tratan de dar respuestas a estos interrogantes.

4.1. Teorías subjetivistas

El planteamiento subjetivista parte del supuesto de que es el sujeto quien otorga valor a las cosas. Las cosas pues, no son valiosas en sí mismas, ya que es el hombre quien crea el valor.

Meinong, enunció la interpretación subjetivista de los valores en su obra: *Investigaciones psicológico-éticas para una teoría del valor*. Para él, la valoración, como hecho psíquico, pertenece al campo de la vida emotiva. Es, pues, un sentimiento de agrado, ante el objeto, el cual se expresa en un juicio de existencia. Un objeto tiene valor en tanto posee la capacidad de suministrar una base afectiva a un sentimiento de valor.

Para Ehrenfels, discípulo de Meinong, las cosas son valiosas porque las deseamos y apetecemos, y en este sentido, el valor dice la relación tanto a lo existente como al objeto ausente o inexistente.

La Escuela Neokantiana cuyo iniciador fue Guillermo Windelband (1848-1915), a quien siguieron Enrique Rickert (1863-1942) y Bruno Bauch (1877-1942), entre otros, aportaron una nueva visión de la naturaleza del valor, si bien desde la misma óptica subjetivista: el valor engendrado no por un solo individuo, sino por el hombre genérico, es ante todo una idea, que depende del pensamiento colectivo humano.

En síntesis, pues, podemos afirmar que el valor es una categoría mental, una forma subjetiva “a priori” del espíritu humano, sin más contenido que aquel que le presta la estructura formal de la mente. Los valores no son reacciones subjetivas individuales sino ideas presentes en el pensamiento de los hombres.

En un sentido próximo al neokantiano, el Sociologismo axiológico admite que todo valor depende de la aprobación de un grupo social, de tal modo que algo es bueno, malo, útil... en función de la satisfacción que produce al resto de la sociedad. La escala de valores es la que aprueba el grupo, la legitimidad de un valor, procede del respaldo de la mayoría.

Este convencionalismo y aceptación mayoritaria es la que realmente legitima los valores en cuanto que cada sociedad configura sus propios valores, aceptando unos y rechazando otros.

4.2. Teorías objetivistas

Las doctrinas objetivistas sostienen, por el contrario, una concepción del valor más allá de la experiencia subjetiva. Tales posiciones, en opinión de Frondizi, surgen como: *“una reacción contra el relativismo implícito en la interpretación subjetivista y la necesidad de hacer pie en un orden moral estable”* (1977: 107).

Desde esta perspectiva, el hombre no crea el valor sino que lo descubre. Surgen como reacción al relativismo de las doctrinas subjetivistas.

Los valores, en consecuencia, trascienden la experiencia subjetiva, son anteriores y surgen al margen de ella a la vez que permanecen inmutables, mientras que la experiencia humana está sometida a cambios.

La Escuela Fenomenológica otorga al valor una independencia total respecto al sujeto, sosteniendo al respecto que los valores no son ni reacciones subjetivas ante los objetos, ni formas apriorísticas de la razón.

Son objetos ideales, objetivos, pues valen independientemente de las cosas y de nuestras valoraciones. Valen por sí mismos, más allá de cualquier realidad física o psíquica, que captamos por la experiencia sensible.

Dentro de esta corriente objetivista sobre los valores, destacamos entre otros autores: Scheler (1942), Hartmann (1957), García Morente (1943) y Ortega y Gasset (1973).

Para Scheler (1942), los valores son independientes en su ser de los depositarios. El siguiente texto es suficientemente significativo de su absolutismo y apriorismo de los valores: *“las cualidades valiosas no varían con las cosas... El valor de la amistad no resulta afectado porque mi amigo demuestre falsía y me traicione... Aunque nunca se hubiera juzgado que el asesinato era malo, hubiera continuado el asesinato siendo malo ”* (1942: 46-80).

Hartmann (1957), en este mismo sentido objetivista, sostiene que los valores son cualidades ideales. El *“ser”*, y el *“valer”* son cosas diferentes e independientes. Somos nosotros mismos, quien con nuestras acciones creamos el *“bien”* y quienes

experimentamos los diferentes cambios que se puedan producir, mientras que los valores permanecen inmutables.

Hartmann (1957), concibió los valores como ideas platónicas. Los valores son autónomos, independientes de cualquier principio y su conocimiento es apriorístico.

La individualidad humana accede a los valores objetivos gracias a la capacidad del espíritu para aprehenderlos; sin embargo, éstos son independientes tanto de las cosas como del sujeto que los aprehende.

Para este autor, la relación que mantienen los valores entre sí, su fuerza y altura se van a regir por varias leyes axiológicas, que son las siguientes:

a. **Ley de la fuerza:** los principios más altos dependen de los más bajos, pero no viceversa.

b. **Ley de la materia:** todo principio más bajo es sólo materia para aquel más elevado.

c. **Ley de la libertad:** cualquier principio más alto es, respecto al más bajo, una formación completamente nueva que se alza sobre éste.

Para García Morente (1943), los valores son concebidos como irreales, ajenos a las cualidades físicas de los objetos en donde el pensamiento puede hacer una labor de abstracción y atender al valor como una realidad ideal. Por lo tanto, los valores no son reales sino por los bienes en que se realizan.

Ortega y Gasset (1973), defiende que los valores no son las cosas agradables, deseadas o deseables, sino algo objetivo, que son independientes del sujeto. Hay que estudiarlos de una estructura integral, como cualidades irreales, a priori de verdades absolutas.

Entre las corrientes objetivistas se encuentra la Filosofía realista o el “Realismo del valor”. Aquí se identifica el valor con el ser. Todos los seres, pues tienen su propio valor. Lo real es valioso, por cuanto el valor está encarnado en lo existente: vale el agua, el coche, la cultura... Todo vale, aunque no todo vale igual ni vale para todos.

Capitán Díaz (1979: 159), ofrece una crítica en la que intenta recoger aciertos y errores de ambas tendencias:

EN CUANTO A LA TEORÍA SUBJETIVISTA
1. No hay valor sin valoración subjetiva de alguien que lo contempla.
2. Parece verdadero que los valores se perciben desde vivencias personales, sean de placer, deseo o interés.
3. No es posible pensar en los valores sin situarlos, de alguna manera, en la objetividad, fuera del sujeto.
4. Los valores no se pueden reducir a vivencias subjetivas.

(Cuadro 24)

ACERCA DE LAS TEORÍAS OBJETIVITAS
1. Las cualidades objetivas de las cosas nos inducen a descubrir en ellas los valores.
2. La intuición emocional es una de las vías para conocer los valores, pero no la única. El conocimiento sensible e intelectual, de forma involucrados en la unidad personal, captan el mundo de los valores.
3. Es erróneo afirmar que el sujeto no reacciona ni tiene relación alguna con respecto a los valores.
4. De ninguna forma puede admitirse que los valores sean independientes de los bienes, aunque existe diferencias entre ellos.

(Cuadro 25)

En el cuadro que recogemos plasmamos en forma de síntesis, lo que significa el término valor para las distintas escuelas o perspectivas:

	Teoría Subjetivista	Teoría Objetivista
Plano Real	Valor Agrado/desagrado Escuela Austriaca y Praga	= Valor = Realidad Filosofía Realista
Plano Ideal	Valor = Idea Escuela Neokantiana	Valor = Ideal Escu. Fenomenológica
Fuente: Gervilla, 1998: 405.		

(Cuadro 26)

4.3. Perspectiva integradora

Las distintas posibilidades de entender el valor que hasta aquí hemos visto no han hecho sino manifestar una realidad: la complejidad del problema. Unos y otros han manifestado las diferencias y hasta antagónicas concepciones. Cada perspectiva presenta un aspecto unilateral, aciertan en lo que afirman, pero no en lo que niegan (Gervilla, 1988: 40-55).

Así, para el subjetivismo, las cosas valen porque individualmente se les confiere valor con su agrado o deseo, de tal manera que un objeto vale porque es deseado y a la vez proporciona placer o agrado. Para los planteamientos objetivos los valores están ahí y nosotros debemos descubrirlos.

Así, el subjetivismo tiene razón cuando sostiene que no hay valor sin valoraciones. Los objetivistas aciertan al indicar la importancia de las cualidades objetivas, pero se equivocan al dejar de lado la reacción del sujeto frente a tales cualidades.

El riesgo de las teorías subjetivistas es reducir todas las concepciones del valor a la propia subjetividad, confundiendo el ser y el deber ser, lo deseable con lo deseado y la valoración con el valor.

El valor por tanto, no parece meramente objetivo o subjetivo, más bien se podría afirmar la posibilidad de una conjunción de ambos aspectos.

Marín Ibañez (1985) sostiene, desde una visión integradora, que la interpretación del valor no puede limitarse a lo puramente subjetivo, ni reside en la mera objetividad, sino que existe una relación dinámica entre sujeto y objeto.

El valor surge, pues, de la relación que mantiene el sujeto en el acto de valorar, con el objeto, depositario del valor, convertido en un bien. Desde aquí los valores son una síntesis de reacciones subjetivas frente a cualidades que se hallan en el objeto.

El profesor Sanvisens (cit por Payá, 1997), se inclina por una complementariedad entre lo objetivo y lo subjetivo, incluyendo lo intersubjetivo, como desarrollo de nuestro autoconocimiento.

Las siguientes definiciones que aportamos, nos dan una mayor claridad en esta concepción del valor.

Para Frondizi, el valor es una cualidad estructural, es decir: *“una cualidad que surge de la reacción de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en el objeto”* (1977: 213). En este sentido, el valor es el resultado de la tensión que se produce entre el sujeto que valora y el objeto valorado, produciéndose una relación compleja y dinámica, ya que los factores que entran en conflicto no son homogéneos, ni sencillos. Pero, ¿cuáles son los criterios que establece, para ver si un valor es superior a otro? Los criterios son los siguientes: las reacciones del sujeto ante el objeto en primer lugar, a continuación sus necesidades, los intereses, las aspiraciones, preferencias y condiciones tanto fisiológicas, psicológicas como afectivas. Un segundo aspecto estaría en relación con las cualidades del objeto y el tercer criterio, es la situación del mismo.

Según el profesor Marín *“valor es toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades”* (1989: 172).

Para Feroso el valor: *“es un aprecio individual o colectivo de un bien real u objetivo. El valor tiene un fundamento ontológico –el ser de las cosas- y una entidad individual o colectiva, que es subjetiva y relativa”* (1976: 40).

Según Gervilla, el valor: *“es el deseo de poseer, conservar y aumentar el bien, real o ideal, de una persona o colectividad. Dicho de otro modo, el valor es lo bueno, real o ideal, deseado o deseable por una persona y/o sociedad”* (1991: 72).

El valor es el deseo del bien, es decir, una tendencia, impulso o aspiración hacia algo que no poseemos, o un bien que, porque lo poseemos, queremos conservarlo o aumentarlo, pues no es posible conocer el bien y no desearlo.

Aunque todos los valores en sí valen, no valen igual para todos. De ahí que se den valores individuales y de grupo o colectivos. Este aspecto numérico sólo es expresivo de la actualidad o vigencia del valor en un momento determinado, no de la existencia en cuanto tal de los valores.

Desde nuestra concepción, podemos decir que el valor es todo aquello que no nos deja indiferentes, que deseamos y necesitamos, ya que nos permite sentirnos bien. Es aquello por lo que merece la pena sacrificarnos y luchar para conseguir la felicidad que deseamos; es aquello que marca nuestras actitudes y conductas, influyendo a la hora de relacionarnos con los demás y en nuestro comportamiento.

5. VALORES EN LA EDUCACIÓN: MODELOS EDUCATIVOS

5.1. LA EDUCACIÓN Y SU FUNDAMENTO AXIOLÓGICO

Los diversos sentidos del valor, expuestos en el capítulo anterior, fundamentan las diversas concepciones de educación. La cuestión a debatir no es si la educación transmite valores, sino qué valores ha de transmitir. . *“Toda educación, escribe el profesor Capitán, conlleva un haz de valores. La educación como proceso y como resultado implica en esencia una integración de valores en la naturaleza propia del hombre; éste como educando, asimila los valores que son en el mundo y los hace suyos en un proceso perfectivo; (...) bienes que perfeccionan su ser y constituyen su segunda naturaleza. La educación vale los valores en los que consiste ser educado”* (1979: 155).

En las siguientes líneas pretendemos, de modo muy sintético, por cuanto excede a nuestro propósito y la bibliografía al respecto es abundante, dejar constancia de esta relación valores-educación, centrándonos en algunos aspectos de la misma.

No es posible el más mínimo acto educativo sin una referencia a un cuadro de valores. La educación no puede separarse de los valores como no es posible separar el “bios” y el “logos” del ser humano (Fullat, 1982: 47)

La educación, sea contemplada como proceso, como resultado o como finalidad, siempre posee un fundamento axiológico. Distintas definiciones de educación recogidas

en diferentes momentos históricos y culturas son una buena justificación de ello. En todas, de modo expreso o implícito, se afirma que la educación es perfeccionamiento, optimización, bien, etc... En todo caso, implica siempre una mejora del ser humano en algún sentido; una mejora que en algunos casos, ya alude a la idea de integralidad que es fundamental en la presente investigación.

En consecuencia, todo sistema educativo aspira a un modelo de hombre que pretende formar el mejor modelo posible de persona, y consecuentemente un modelo de sociedad óptimo. En este sentido, Bosello, haciendo referencia a Dewey, afirma que *“la educación es individual porque reconoce la formación de un cierto carácter... Es social porque reconoce que este carácter no debe ser formado sólo mediante mandatos, ejemplos o exhortaciones individuales, sino mas bien mediante el influjo de una cierta forma de vida institucional o de comunidad sobre el individuo”* (1993: 25).

El papel de la educación, será conjugar dos planteamientos básicos: por un lado, el desarrollo personal e integral de los alumnos, capacitándolos para que puedan comprender y explicar, razonada y críticamente la realidad en la que viven; y participar activamente en los procesos de transformación que puedan generar. Por otro, incidir e intervenir en el desarrollo ético y moral de los alumnos, es decir

en el desarrollo de los valores básicos de esta sociedad, permitiéndoles hacer una lectura más crítica de dicha sociedad y ayudándoles a diseñar sus propios planteamientos.

El planteamiento de una educación de calidad hace recomendable contemplar el máximo de valores a los que aspira el hombre en cuanto tal y como miembro de una sociedad. Si no es así, la educación queda limitada a una transmisión de conocimientos, sin alcanzar el pleno desarrollo de la persona, es decir, conseguir que la persona sea valiosa en sí misma y como miembro de una comunidad.

Esta perspectiva debe suponer en la persona una anticipación de actitudes capaces de provocar en ella un interés, lo suficientemente elevado, que la implique en la consecución de las finalidades perseguidas.

La presencia de valores en la Educación define a ésta como una tarea optimizadora en el desarrollo integral del ser humano, como ya indicamos, cuya esencia radica en el propio sujeto, supone su perfeccionamiento y como tal conlleva un desarrollo

de dichos valores (LOGSE, Preámbulo, 1990: 13). Pero no sólo consiste en desarrollar valores individuales, en tanto que el sujeto es portador de ellos, sino que hay que favorecer los valores sociales con el fin de conseguir que la persona sea valiosa por sí misma y dentro de la sociedad en la que vive. El verdadero progreso está en educar en valores integrando en el entorno. Desde esta perspectiva, la educación debe proponerse despertar la conciencia de los hombres, replanteándose como una necesidad afrontar los problemas personales y sociales, exigiendo a las

políticas educativas el planteamiento de propuestas concretas que respondan a dicha problemática.

Para conseguir este propósito es necesario potenciar el carácter valioso del ser humano orientándolo hacia un horizonte definido de valores en un marco social concreto, que se expresa en los fines de la educación. Para el profesor Feroso *“los fines educativos son fijados de acuerdo con una escala de valores aceptada, porque ésta es la que da importancia o no a los propósitos... Los fines educativos son entonces ideales, metas cargadas de atractivo que hacen desaparecer la indiferencia”* (1982:254).

Desde un enfoque axiológico, la educación debe ser el punto de referencia de la acción docente (García López, 1990:242) entendida ésta como la necesidad de aportar a los sujetos, claves que regulen:

1º La construcción de determinadas valoraciones, tanto individuales como colectivas, que hacen de la persona un ser más valioso.

2º Aquellos modos de comportamiento y conductas que constituyan como finalidad la práctica, el desarrollo y el mantenimiento de valores, en tanto se establecen las adecuadas diversificaciones en función de las necesidades e intereses de cada sujeto.

Al hablar de acción educativa debemos enmarcarla dentro de un proceso de largo alcance, en el que es necesario establecer dichos fines y unos objetivos que guíen y orienten dicha acción.

Educación y valores, en cuanto que son inseparables, configuran una misma panorámica en que en sociedades plurales y multiculturales, precisa un consenso entre realidades valiosas para poder establecer los fines.

Determinar finalidades, es ofrecer modelos educativos que conformen los diversos patrones sociales que configuran nuestro entorno y en donde tenga cabida el conjunto de posibilidades axiológicas de la sociedad y las dimensiones de la persona: física, afectiva, intelectual, social,... Con ello se facilita a la persona la elección y preferencia, es decir, la posibilidad de decidir libremente porque, si no hay libertad, la persona no ha asumido realmente los valores. Seleccionar sin ningún tipo de coacción y preferir porque si bien, todas las cosas valen, no todas valen para todos ni de la misma forma, por ello, los valores se nos presentan jerarquizados (Gervilla, 1994:34) y su fuerza en el orden estimativo o jerarquía depende de la conjunción del sujeto, objetos y circunstancias. Todo ello determina una jerarquía personal desde la cual vivimos y tomamos decisiones, a veces inconscientes.

En los sistemas educativos, el predominio de uno o varios valores en la escala axiológica determinará el modelo de hombre al que la educación debe dar respuesta, convirtiéndose, de esta forma, en las finalidades u objetivos que pretendemos conseguir, en tanto es imposible educar sin una referencia a un sistema de valores y normas.

Por último, hay que señalar que el valor es anterior a los fines, en cuanto que es considerado como fundamento de estos: *“los fines educativos son fijados de acuerdo con una escala de valores aceptados, porque ésta es la que da importancia o no a los propósitos...”*(Fermoso, 1982: 254). En cualquier caso, la correlación entre ellos es evidente. Como afirma el profesor Gervilla existen ideales, fines y valores educativos porque el hombre desde su inteligencia, conoce su indigencia y desea (voluntad) metas superiores, incorporando a su vida cuantos valores cree, perfeccionan su ser en cualquiera de sus dimensiones (1988: 104).

Por lo tanto, los valores configuran las finalidades educativas y en sus concreciones en objetivos continúan configurándolos, interviniendo no sólo indicando la dirección de la acción, sino constituyéndose también en contenidos educativos.

Concretados los fines que perseguimos, o sea, los efectos deseados, es igualmente necesario tener en cuenta que deben estar relacionados con los valores, otros elementos del proceso educativo:

- Los contenidos deber ser valiosos en sí mismos por su poder perfectivo.

- Entre las múltiples posibilidades metodológicas, se eligen aquellas que sirven mejor a los fines propuestos.
- La evaluación, en sí misma, consiste en emitir un juicio de valor que decide si los objetivos propuestos se han alcanzado.

5.2. La sociedad y el sujeto crean el fundamento axiológico

Decir que algo es valioso dentro del subjetivismo, puede entenderse al menos en dos sentidos: como algo agradable o deseable, o como las ideas de acuerdo con las cuales afirmamos la valiosidad de algo.

Desde los planteamientos subjetivistas, los valores educativos tienen un carácter cambiante y modificable en relación a los intereses de los individuos, de la sociedad y del contexto en el que se desenvuelven, y dependerán de las distintas reacciones que pueda experimentar el sujeto. Es decir, no se considera al valor en sí mismo, ni se defiende una única jerarquización axiológica a la que la educación deba dar respuesta. Supone la irrepetibilidad de los momentos y necesidades individuales, por lo que los valores subyacentes en el sujeto deben cambiar para adaptarse a las nuevas situaciones.

Ello implica que los valores y la jerarquización valoral de cada sujeto han de sufrir continuas transformaciones al ritmo de su propia experiencia, sus intereses, su momento histórico y su entorno más inmediato. Ello favorece una concepción individualista del valor, limitando éste a la satisfacción de las necesidades subjetivas e intereses personales.

Los valores educativos siguen la misma suerte: sólo existen en y por el sujeto. No puede, por tanto, afirmarse la existencia de sistemas o valores educativos universales, objetivos e inmutables. Tampoco puede sostenerse una única jerarquización axiológica a la que la educación ha de dar respuesta. Los valores educativos nos vienen dados por el sujeto según el momento histórico, por lo que siempre son relativos, dependiendo de la cultura y el cambio, y subjetivos según las reacciones del sujeto (Fermoso, 1982: 233-235).

5.3. El sujeto descubre los valores en la sociedad

Los defensores de la axiología educativa objetiva y absoluta preconizan valores educativos opuestos a los subjetivistas: las posiciones objetivistas entienden el valor identificándolo con el Ideal o con los Bienes, comunes a todas las culturas y épocas. Si el valor encuentra su fundamento en el ser y en el bien, seguirá la misma estabilidad o dinamicidad que éstos (Fermoso, 1976: 42).

Si los valores son fijos y universales, objetivos y absolutos, la educación, sustancialmente, no sufrirá cambio en su discurso cronológico. Los principios en los que se fundamenta esta inmovilidad según el Personalismo de fuerte raigambre entre católicos norteamericanos son los siguientes (Fermoso, 1997: 628):

1. En todas partes los hombres son básicamente iguales, por lo que la educación debe ser igual en todo el mundo.

2. La labor de la educación consiste en adaptar los hombres a la verdad, que es eterna, más que al mundo contemporáneo, que no lo es.

3. Hay que enseñar al niño ciertas materias básicas que le familiaricen con la permanencia en el mundo.

4. La educación debe familiarizar al niño con los intereses generales de la humanidad a través del estudio de las grandes obras de la literatura, filosofía, historia, ciencias.

Esta objetivista ha sido sostenida por Hutchins (1943), de la Universidad de Chicago, Adler (1967), de la Universidad de Columbia, y por el Idealismo de Horne (1967), y Harris (1967), que si bien por razones distintas por las patrocinadas por el Perennialismo (Cit. Fermoso, 1986: 200), ha defendido igualmente la absolutez de los valores.

En este mismo sentido, hemos de hacer mención al Universalismo Culturalista, por su insistencia en las características comunes de toda cultura: límites a la violencia, código moral, sistemas familiares, concepción del hombre, lenguaje y organización social, etc... aunque con las modalidades peculiares y características de cada época y lugar. Por la educación, según esta concepción, el hombre perfecciona la razón, último reducto de su

hominidad (Fermoso, 1986: 628). El Universalismo Culturalista ha tenido defensores de relieve como Kluckhohn, Murdock o R. Linton.

Las críticas al absolutismo educativo provienen de las teorías opuestas al mismo. Las razones a favor de la mutabilidad de los valores educativos se deriva de la mutabilidad axiológica. Tales argumentos se fundamentan en la naturaleza del valor entendido como agrado, interés, deseo, etc.

5.4. Valores y educación desde la visión integradora

Tanto las opciones subjetivistas como objetivistas, intentan explicar y justificar la axiología, y por tanto la educación, a partir de unos planteamientos determinados que configuran dichas concepciones. Ambas sostienen posiciones parciales de cómo debe ser entendido el valor. Frondizi (1977: 205), lejos de la disyuntiva, defiende que el valor es una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en el objeto. Por un lado el valor reclama una presencia objetiva, algo existente al margen del sujeto, y al mismo tiempo, una presencia subjetiva, el sujeto que entra en relación al objeto. Con ello, el valor se fundamenta por igual en esa relación sujeto-objeto.

Entendido así el valor, como relación dual, sus exigencias en el ámbito educativo plantean por una parte, la atención al sujeto: intereses, deseo, convicciones, modos de ser,... y, por otra, la fundamentación objetiva, que justifique conjuntamente las decisiones educativas. Es preciso conciliar, pues, la dignidad de los valores elegidos, con la estimación por los alumnos. El ideal pedagógico que permita fundamentar nuestra educación de un modo objetivo y subjetivo (Marín, 1985: 71).

Al respecto, son muy significativas las siguientes palabras del profesor Escámez: *“Si la valiosidad de los patrones educativos se muestran en relación con un agente que actúa en un estado y tiempo personal, y por otro lado, en relación al ideal de hombre-real, inferimos, consecuentemente, que la valiosidad de los patrones cambia desde determinada perspectiva. Los valores ofrecen dos dimensiones: la permanencia, en cuanto están conformes con la personeidad; la mutación, en cuanto están conformes a la personalidad en la que esa personeidad se conforma como persona. La antinomia*

absolutes-mutabilidad de los valores puede ser superada si abandonamos la esclerosis de los planteamientos tradicionales" (1983: 73).

Desde la perspectiva integradora, la educación tiene un papel fundamental: capacitar al sujeto para que, en la interpretación de su realidad, sea capaz de asumir unos valores y los jerarquice. La cuestión parte de sí realmente hay que presentar a éste todas las situaciones posibles y que sea capaz de tomar una opción u otra; o por el contrario si las distintas situaciones que se dan influyen en él, seleccionando aquellas que socialmente están consideradas como valiosas.

Ante esta situación, es evidente la importancia que la educación en valores tiene en el desarrollo de la persona, potenciando todas y cada una de sus dimensiones individuales y sociales. Por un lado, deja al propio individuo la posibilidad de reaccionar ante las diferentes propuestas que se puedan ofertar, en clara opción a sus necesidades e intereses. Por otro, establece la obligatoriedad de incluir en el currículo aquellos que socialmente justifican ese tipo de educación y que desde un punto de vista conceptual suponen un proceso dinámico y vital que se inscribe, de forma inseparable, en el proceso global del desarrollo de la persona (Cembranos, 1994: 14).

6. MODELOS EDUCATIVOS

6.1. Concepto de modelo

El concepto de modelo expresa la necesidad de reducir y representar de manera esquemática, para su estudio, la serie de sucesos en cualquier proceso educativo, así como las relaciones que se establecen los mismos, mediante sistemas paradigmáticos, diferenciadores de enfoques, supuestos, finalidades y estrategias de enseñanza. Con todo, somos conscientes de las dificultades inherentes a la definición del término *modelo*.

La palabra *modelo* puede tener diferentes significados. Para Villar (1993: 135-137), tiene el sentido de *"esquemas o pragmáticas que han orientado los procesos de perfeccionamiento"* Sparks y Loucks-Horsley lo entienden (1990: 235) como *"un diseño para el aprendizaje que encarna una serie de supuestos sobre, primero, de dónde llega el conocimiento acerca de la práctica de la enseñanza y, segundo, cómo los profesores adquieren o amplían su conocimiento"*.

El Diccionario de Ciencias de la Educación (1988: 961), define modelo como: “(Del latín *modulus, molde*). Aquello que se imita. Reproducción de un objeto o realidad”. En el ámbito de los métodos de investigación es un “recurso metodológico de conocimiento, interpretación o explicación de la realidad o teoría”. Podemos entenderlo además, como una representación simbólica, explicativa del proceso didáctico.

En el Diccionario Español Actual (1998: 8099), encontramos numerosas definiciones, con matices muy parecidos, en relación a este vocablo: “*persona o cosa que se imita o se debe imitar; cosa perfecta digna de imitación; cosa que se concibe y construye o realiza para que sirva de modelo; persona u objeto cuya imagen se reproduce; esquema teórico de un sistema o realidad compleja*”

Feliciano Blázquez (1997: 316), recogiendo el pensamiento de Platón, afirma las ideas son modelos (sirven de molde a las cosas) y paradigmas (ejemplos) de todo lo que es, y a lo que tiende todo lo que es para ser plenamente.

Epistemológicamente, *modelo* es la representación de algo o la esquematización de un sistema concreto, su marco de referencia, un modo de explicación de la realidad, y también un sistema que sirve para entender otro sistema.

El Diccionario Filosófico-Pedagógico *Filosofía de la Educación Hoy* (1997: 400-401), define como sigue la palabra modelo: “*probablemente del latín *modus, modulus*, que significa: medida, cantidad, molde. Aquello que se imita, ya sea un objeto, persona o realidad*”.

El vocablo modelo del latín “*modelus*” = modelo es aquello que se imita o debe ser imitado, frecuentemente responde al concepto de ideal, por cuanto el modelo, al igual que el ideal, se propone como guía y orientación, pero nunca se alcanza del todo (Gómez Ocaña, 1987: 106).

Si queremos elaborar un modelo para representar una realidad, es necesario comenzar con la elección de los elementos más representativos de ésta, así como de los procesos relacionales que se den entre ellos. Por consiguiente, la elaboración del mismo, consiste en expresar estos elementos en representaciones ideales que faciliten su investigación, entendimiento y reproducción.

En el ámbito de los modelos humanos, y en función del tipo de relación establecida entre el modelo y observador, para Miller y Dolladr (1941), y Mower (1960), existen varios enfoques sobre modelos:

a. **Modelo participativo:** utilizado en el ámbito familiar y escolar. En este modelo existe una relación directa entre el modelo y observador.

b. **Modelo no participativo:** es un tipo de modelo construido artificialmente (ej: los modelos publicitarios).

c. **Modelo ficticio:** se sustituyen sus funciones por la forma de representación de la conducta a imitar. Consiste en presentar al sujeto un modelo imaginario.

Tal como señala Ferreres (1992: 102), al hablar de modelos, éstos han de reunir una serie de características:

1. **Abiertos:** capaces de interactuar con el medio.

2. **Flexibles:** capaces de adaptación y acomodación a diferentes situaciones.

3. **Dinámicos:** capaces de establecer diferentes tipos de relaciones.

4. **Probabilísticos:** capaces de poder actuar con unos márgenes de error/éxito aceptables, y con un cierto nivel de confianza.

Junto a estas condiciones mencionadas, además deberán tener un carácter orientador, estar fundamentados teóricamente y poseer un estatus de provisionalidad y no de exclusividad.

6.2. Modelos educativos teleológicos

Desde el punto de vista educativo, en el que situamos nuestra investigación, el modelo tiene la función de mejorar al sujeto de la educación. El modelo educativo, pues, es un modelo facilitador de la acción educativa, y por lo tanto, posibilita la creación o reformulación de patrones tenidos por valiosos.

Siempre, y es lo que nos interesa resaltar, la educación es un proceso orientado, dirigido y controlado hacia un modelo de hombre considerado valioso, plausible, ideal. Los patrones, vocablo frecuentemente sinónimo de modelo, son también especificaciones

de las cualidades deseables. Pueden ser una vida valiosa, que en opinión de cualquier educador sea conveniente fomentar. En todo caso, cualquier patrón, para que sea educativo, debe ser valioso (Escámez, 1983: 67). Son los valores los que hacen deseables los patrones. La valiosidad de éstos puede ser contemplada desde los mismos aspectos desde los que ya consideramos el valor.

En la perspectiva objetivista, los patrones son configurados por un conjunto determinado de valores a priori ajenos a la experiencia. La función de la educación en este caso, será mostrar al educando la valiosidad del patrón para que sea conocido y estimado por éste, y por lo mismo deseado.

Desde una visión subjetivista, el patrón ya se presenta deseable, por cuanto el conjunto de los valores que lo conforman son las ideas, intereses o deseos del sujeto. Lo mismo cabe afirmar desde el ángulo social. Generalmente, el sujeto perteneciente a un grupo o colectivo humano, valora personalmente los patrones considerados valiosos por el grupo. Ello no obsta, para que, en ciertos casos concretos y momentos determinados, pueda darse una disociación, y por tanto conflicto, entre patrones considerados valiosos por un sujeto o institución al margen o en contra de lo socialmente vigente.

Desde una posición ecléctica, los valores del patrón vendrán configurados atendiendo lo mismo al sujeto que al objeto o a la situación dada.

Lo importante, ante la triple visión desde la que se puede afirmar la valiosidad de los patrones, es dejar constancia expresa de que éstos:

- Orientan la vida humana en general y dinamizan las actividades concretas de la misma.
- Son el fundamento y justificación para que en un determinado momento se haga algo o se deje de hacer.
- Se muestran idealizados, capaces de satisfacer las necesidades humanas.
- Mediatizan la percepción que nos formamos de los demás y de nosotros mismos.

Por otra parte, los modelos educativos están determinados por los distintos significados que se confieren al término educación, derivados de su origen etimológico (educare, educere). Así, en el modelo directivo que se relaciona con la interpretación de

educare (conducir, guiar), la educación se concibe como transmisión de contenidos y conocimientos que el individuo debe integrar. Sin embargo, el modelo de desarrollo, vinculado al vocablo educere (extraer, sacar de dentro hacia fuera), está asociado a la espontaneidad del educando, a su autodeterminación para aprender por sí mismo.

Por último, el modelo de integración (modelo ecléctico, Castillejo, 1986), plantea el proceso educativo al mismo tiempo como intervención y desarrollo.

Dada la diversidad de modelos que se desprenden de cada una de estas concepciones de educación, antes de poner en práctica cualquier proceso formativo, es necesario plantear de qué modelo partimos, y así, hacer una posible selección de qué valores y en qué orden jerárquico, queremos educar, ya que todos los valores no valen lo mismo para todos. Desde esta dimensión vamos a exponer algunos modelos, mostrando aquellos valores que van a condicionar tanto su modelo de hombre como de su concepción educativa.

Para terminar este apartado, consideramos necesario indicar que nuestra investigación parte de un modelo axiológico de educación integral, que se fundamenta en unos valores y que van a marcar el tipo de persona que debemos formar.

6.3. Cristianismo

El cristianismo justifica su importancia desde la cantidad de personas (más de mil millones), que se consideran cristianas, junto a los veintiún siglos de trayectoria histórica, educativa y cultural.

Desde la concepción cristiana se ofrece un modelo educativo fundamentado en la perfección humanizadora integral del hombre como ser humano. Ya en el Evangelio se anuncia la "*Buena noticia*" en la que aparece un "*hombre nuevo*", con un conjunto de valores esenciales. Entre ellos: el hombre (pobres, marginados y niños).

El hombre es considerado valor absoluto, como se ve refleja en el Evangelio (Mt 2,27). Pero no el hombre en general, sino especialmente aquellos que son los más necesitados, los pobres, marginados y niños. Jesús se nos presenta como un ser preocupado por el hombre, y por los que más lo necesitan.

Los educadores cristianos, han de interesarse por el hombre en particular y por los problemas con que vive y han de transmitir los valores cristianos. Por lo tanto, la

educación cristiana, ha de ir encaminada hacia una doble finalidad: la propia educación y, al mismo tiempo ser cristiana (Gervilla, 1995).

Otro de los grandes valores que se desprenden del mensaje evangélico, es el amor, entendido como una necesidad vital, común a cualquier persona, bien sea niño, padre, anciano. Es uno de los grandes valores del mensaje evangélico. En relación con este aspecto, el educador cristiano no debe estar demasiado pendiente de qué método pedagógico utilizar, sino que ha de tener en cuenta que lo más importante es el amor hacia sus educandos, aceptándolos como son, invitándolos a buscar y descubrir la verdad y el conocimiento. Por lo tanto, desde esta educación llamada religiosa, se debe procurar dar una relación interpersonal basada en el amor.

Jesús de Nazaret respeta ante todo la libertad humana. Desde esta libertad convive con los demás, no de manera impositiva, ni autoritaria, exponiendo el camino hacia la conquista de la libertad a través de la verdad.

En la libertad está la dignidad humana y sin ella no hay educación, ni tampoco religión. Por ello, la educación cristiana ha de tener una doble perspectiva, en busca de la libertad, planteada como fin: el ser educación y el ser cristiana (Gervilla, 1995).

El poder y la autoridad, valores recogidos en el Evangelio, se ponen al servicio y ayuda a los demás, de forma desinteresada, serán valores que se recogen en los evangelios. Sin embargo, en el ámbito educativo, la autoridad, se suele interpretar como la imposición de decisiones, sin dar explicación de las mismas, por parte del educador, entendida esta opción como autocracia. En la óptica contraria (*laissez-faire*), la función del educador está marcada por el pasotismo, indiferencia, permisividad, adoptando una serie de roles que van desde el paternalismo (resuelve y piensa por todos): el estilo democrático (admite y recibe críticas), y por último, el estilo participativo (cuyo centro de interés es el grupo).

La educación cristiana debe rechazar ambas opciones (violencia y autoritarismo), buscando posibles vías para la libertad, y la participación, dependiendo de las características del alumnado.

En palabras expresadas por Jesús, la pobreza y la pureza son valores defendidos y manifestado a través de su sacrificio en la cruz. Hay que saber perder para después ganar,

y sólo por medio del sacrificio y el esfuerzo se dejan atrás aquellas cosas que no son valiosas, para después gozar de otras con más valor.

6.4. Marxismo

El hombre es entendido en el Marxismo como un ser alienado y es la revolución y el trabajo (sociedad y naturaleza), son los medios para la consecución de un hombre nuevo o total.

¿Qué valores pretende potenciar a través de la educación el marxismo? Uno de los valores esenciales es la *praxis*, entendida como la actividad voluntaria del hombre, que intenta transformar algo y que se opone a toda teoría.

Junto a este valor se sitúa el trabajo, por medio del cual, el hombre se regenera, autorrealiza, humaniza y se modifica a sí mismo, a la naturaleza y a la sociedad en donde vive. Pero, ¿qué ocurre con la educación? Ha de girar en torno a él, uniendo la enseñanza y el trabajo productivo, generando una gran modificación en la cual, la escuela se convierte en otro sistema más de producción.

La formación intelectual ha de ser sustituida por la pedagogía del trabajo. Éste tiene que ser productivo y práctico, ya que es el medio para llegar a la educación y a la instrucción. Por consiguiente, esa formación tiene que ser polivalente, enfocada hacia el desarrollo total y completo del hombre, proporcionando al sujeto una valoración científica y racional de la realidad en la que vive, promoviendo que la escuela debe estar fuera de toda influencia de la Iglesia y del Estado.

Sin embargo, no podemos entender el valor *praxis*, si no va en relación con el valor *revolución social*, encaminada a derrotar los sistemas capitalistas, para conseguir un hombre y una la sociedad humanizadora. Al lado de esta revolución social, ha de ir la escolar, acelerando el desarrollo y el cambio en las personas.

Con los valores antes mencionados no es suficiente. El marxismo pretende conseguir la formación del ser humano libre y, para ello, antes debe tomar conciencia de su necesidad de vivir sin ataduras capitalistas. Si el hombre se esfuerza en su trabajo y en el dominio de la naturaleza, conquistará su propia obra creadora y su libertad.

Para Marx, el hombre, como ser social, es un individuo que vive rodeado de otros, y con los que se relaciona, tomando como valor necesario la solidaridad, la concepción colectivista de la familia, de la propiedad, la lucha, etc.

Otro de los valores importantes es la crítica hacia todo aquello que se relaciona con la religión. Para Marx, el ser humano, crea a Dios al sentirse débil y esclavizado para garantizar su vida futura. En este sentido, los niveles o fuentes de alienación son los siguientes:

- a.- La iglesia, ya que sus prácticas no son liberadoras ni progresistas.
- b.- El Cristianismo, al estar más cerca de la burguesía que del pueblo.
- c.- Crítica a cualquier religión que, por lo general, son inhibidoras de la acción.

6.5. Anarquismo

A veces, el concepto “anarquista” suscita en nosotros sentimientos negativos en la medida que llegamos a identificarlo con violencia, ruptura, caos o desorden. Aunque, si volvemos la vista atrás, encontramos personas como Gandhi, Tolstoi o Bakunin, entre otros, coincidiendo todos ellos, en el amor por la libertad y el rechazo de la violencia, etc.

Desde el anarquismo, se busca un hombre nuevo que alcanza su plenitud, a través de valores como la solidaridad, la ciencia y la autonomía, mientras rechazan, por considerar antivalores; la explotación, la opresión, el Estado, el liberalismo....

En relación al concepto de libertad, el anarquismo ha generado dos corrientes pedagógicas, con tendencias muy dispares:

a). **Teorías autogestionarías y libertarias:** algunos de sus máximos representantes son: Tolstoi y Ferrer Guardia, defensores de la espontaneidad del educando.

b). **Teorías antiinstitucionales y antiescolares:** con Goodman y Reimer que potencian la muerte de la escuela, ya que es reproductora, represora y dominadora.

La alternativa, es un sistema libre de intercambio de conocimientos.

¿En qué valores se fundamenta su ideal de hombre y sociedad? Siguiendo al profesor Gervilla (1995), el valor superior o más importante para el movimiento anarquista es la libertad, frente a cualquier sistema de autoridad. Se llega a ser libre a

través de un proceso de liberación, frente a la explotación económica, y a la opresión intelectual, social o política. Sin embargo, esta libertad no se puede entender si no va unida a valores como la igualdad, la solidaridad y la justicia. Esta solidaridad debe entenderse como un exponente humano, en donde se consigue la felicidad máxima.

Otro de los valores recogidos por el anarquismo es la revolución, definida como un cambio completamente radical en la forma de vida del hombre, utilizando a veces la violencia como medio para alcanzar la propia libertad.

Junto a los valores anteriores, se recogen otros, como la razón que es el camino para conseguir o acceder a la verdad; el trabajo, que ha de ser organizado por medio de la autogestión, siendo fuente de alegría y de solidaridad. La autogestión escolar, en la que la comunidad educativa es la que decide qué hacer o no, pidiendo a veces, desde determinados sectores del anarquismo la desaparición de la escuela, como ente que reproduce aquellos patrones que existen en la sociedad y que son contrarios al pensamiento anarquista.

7. JERARQUÍA DE VALORES

Los valores se nos presentan plurales demandando un orden de prioridades o jerarquía, por cuanto todos valen, pero no todos valen lo mismo, ni siempre son compatibles. Ello exige una jerarquía acorde con los valores en conflicto y las circunstancias vigentes.

En situaciones de cambio social acelerado se da, generalmente, una mayor transformación en la escala de valores, hecho éste que diferencia a personas y a grupos. Las mayorías siguen de ordinario la escala establecida, pero pueden darse minorías que opten libremente por otros valores, o incluso se opongan a los establecidos buscando una nueva jerarquización. Por eso, aunque la aceptación de la escala de valores establecida suele entenderse como indicador de integración social, *“ésta es siempre relativa ya que los individuos no sólo no comparten los valores comunes con la misma intensidad, sino que también, con frecuencia, las diversas opciones de los diferentes grupos dividen o diversifican a los grupos entre sí”* (Fronzizi, 1997: 19-20).

La crisis de valores, o de valoraciones, según la teoría que adoptemos sobre los mismos, supone, en cualquier caso, un dinamismo y cambio axiológico personal y social,

por cuanto los valores *“sólo se hacen válidos cuando son valorados por un ser personal”* (Fondevila, 1983: 28), o colectivo humano. De aquí que, cada época, pueblo, clase social... posea valores diferentes; son distintos los del mundo capitalista y socialista, los de la prehistoria y los del siglo XX (Marín, 1985: 67). Es más, en un mismo período histórico, la multiplicidad de valores, a veces en conflicto, ocasiona enfrentamientos generacionales, al distanciarse u oponerse en la convivencia los valores absolutos de un colectivo humano y los de otros.

En todo caso, los valores, unos y otros, como el hombre, siempre permanecen. *“Lo que no se tolera es su olvido”* (Marín, 1985: 68). De ellos se puede renegar, pero nunca negar. No cabe aquí libertad de elección, sino de opción (Vázquez, 1976: 1-5), es decir, no podemos elegir si hay o no valores; pero hemos de decidir por cuáles de ellos optamos como eje de nuestras acciones.

Siguiendo al profesor Feroso (1976: 44-47), enumeramos las siguientes razones del cambio axiológico:

1. La misma naturaleza del valor relacionada con la subjetividad: agrado, aprecio, interés, deseo. Los valores son para alguien o para la comunidad. Una moneda de oro es químicamente la misma, pero su valor dependerá de lo que los hombres quieran atribuirle.
2. El acto epistemológico del valor en sus tres dimensiones: la conciencia o percepción, el juicio de valor u operación selectiva, y la vivencia o entrega personal a un sector axiológico determinado.
3. La identidad evolutiva del ser del hombre, que, si bien es idéntico a sí mismo, diacrónica y sincrónicamente, su mismidad evoluciona en todas sus esferas y estratos.
4. La mentalidad evolucionista del saber actual, bien se entienda la evolución como receptiva del cambio axiológico, o bien evolución activa, como propulsora de la movilidad social e individual. Es el doble sentido atribuido a la cultura: como depósito legado o como actividad creadora.

5. La temporalidad y culturalidad del hombre. La mutabilidad es consustancial al ser contingente. Todo envejece en el cosmos y todo sufre mutación, aunque se conserve cierta identidad en lo cambiante.

6. El cambio social, que hace hincapié en la identidad persistente y en la sucesión de diferencias en el tiempo: aspecto sociológico de los valores y su mutabilidad.

Las seis razones del cambio axiológico, estrechamente relacionadas, se fundamentan en la triple evolución del hombre, los valores y la cultura. Este cambio de valores, según épocas y momentos configura un modelo de hombre y de educación.

PARTE II. MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5

DESCRIPCIÓN Y PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

PARTE II. MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5

DESCRIPCIÓN Y PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

1. PLANTEAMIENTO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Los pasos o fases que conforman nuestra investigación son:

- Formulación de objetivos.
- Planteamiento del problema.
- Método utilizado en nuestra investigación. El análisis de contenido
- Análisis e interpretación de los resultados.
- Conclusiones.

1.1. Objetivos de nuestra investigación

El objetivo general de esta investigación consiste en constatar en el Programa marco para los Centros Públicos de Protección de Menores de la Comunidad Autónoma Andaluza, si los valores presentes en él se adecuan al Modelo antropológico de educación integral de Gervilla (2002) y, por tanto, dan respuesta a las necesidades de formación integral de los menores.

Este objetivo general, los operativizaremos en los siguientes objetivos específicos:

1. Clarificar el concepto de valor en la actualidad.
2. Analizar, bajo el punto de vista axiológico, el contenido del Programa Marco para los Centros Públicos de Protección de Menores de la Comunidad Autónoma Andaluza.
3. Realizar la jerarquización de los valores detectados en el programa.
4. Constatar si los valores presentes en Programa Marco atienden al modelo de educación integral de Gervilla (2002).

1.2. Planteamiento del Problema

Toda investigación se origina a partir de un problema. Para Dewey (1933, p. 106-118) "la primera etapa del método científico es la admisión de una dificultad, un obstáculo o problema que desconcierta a los investigadores". Por ello, la selección y formulación de un problema constituye uno de los aspectos más importantes de la investigación en cualquier campo del saber. Los problemas de la investigación pedagógica son preguntas que surgen en el campo de la educación, todos ellos conllevan una interrogante cuya respuesta habrá de conseguirse mediante la investigación.

En nuestro estudio, el problema que planteamos es el siguiente:

¿Los valores presentes en el Programa Marco para los Centros Públicos de Protección de Menores de la Comunidad Autónoma Andaluza responden al modelo de educación integral del profesor Gervilla (2002)?

1.3. Nuestra metodología: el Análisis de Contenido

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos elegido el análisis de contenido como método de investigación.

El análisis de contenido trata de estudiar con detalle el mensaje de la comunicación escrita, oral o visual, es decir, analiza el contenido de las comunicaciones, siendo una técnica que permite determinar ciertas características de la comunicación para destacar las ideas expresadas en la misma.

El análisis de contenido es para Bardin (1986) un conjunto de técnicas cuya pretensión y objetivo es analizar las comunicaciones, para lo cual utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes. Pero los mensajes no son asépticos ya que en el proceso de codificación de cualquier mensaje intervienen de forma básica las actitudes, intereses, personalidad y valores de quien lo escribe y de quien lo recibe, por lo que todas estas circunstancias personales y socioambientales inciden básicamente en el contenido mismo de la comunicación.

Por ello, el análisis de contenido hay que entenderlo en su sentido contextual ya que el lenguaje no existe como fenómeno aislado, sino que se manifiesta siempre junto a otros factores que posibilitan el campo de la comunicación. Es más, debe sobrepasar los aspectos léxicos y gramaticales para situarse en el estudio de la estructura semántica profunda. Como

indica Lozano y Peña (1978) el verdadero problema es el de la naturaleza de los modelos profundos o subyacentes y sus relaciones con la superficie discursiva.

Se impone, pues, poseer mecanismos de análisis que nos permitan comprender no sólo lo que los medios de comunicación transmiten de forma abierta, sino lo que quieren transmitir de forma latente y de modo oculto. El análisis de contenido nos puede llevar al nivel latente, en el que interesa no sólo lo que aparece, sino lo que la respuesta implica o se deduce de ella.

Cabe hablar, por tanto, de dos tipos de análisis: el manifiesto, que estudia lo que aparece de forma explícita en la comunicación y el latente, que analiza lo que subyace en el contenido o puede leerse entre líneas. Según Fox (1981, p. 719) el análisis manifiesto se limita a analizar lo que el sujeto ha dicho, es simplemente una transcripción directa de la respuesta en función de un código determinado. Sin embargo, en el nivel latente se intenta codificar el significado de la respuesta o de la motivación subyacente de la conducta descrita.

Teniendo como marco de referencia lo anteriormente expuesto y limitándonos a nuestra investigación, por razones metodológicas, especificamos los cuatro aspectos siguientes, que consideramos básicos, en la utilización del análisis de contenido:

1. Objetividad: Supone el empleo de procedimientos que puedan ser reproducidos por otros investigadores, de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación. Por lo tanto, las unidades del mensaje que han sido fragmentadas, las categorías que sirven para clasificar las escalas utilizadas, etc., deben ser definidas con claridad y precisión.

2. Sistemática: Es una cualidad del análisis de contenido por la que la inclusión o exclusión de determinadas categorías se hace en consonancia con unas reglas y criterios previamente establecidos. Su finalidad es la de impedir cualquier selección arbitraria que pudiera retener solamente aquellos elementos que estuvieran de acuerdo con la tesis u opción del investigador.

3. Contenido manifiesto: Esta nota implica que se puedan expresar numéricamente los resultados del análisis. Todo mensaje se considera como una secuencia de datos aislables, susceptibles de ser ordenados por categorías y tratados de manera estadística. Los contenidos manifiestos se

pueden observar directamente. El mensaje debe ser examinado por sí mismo. Pero ello no impide que se pretenda investigar también contenidos latentes, utilizando para ello indicadores manifiestos, ya que una de las principales ventajas del análisis de contenido radica precisamente en que descubre algunos aspectos insospechados y ocultos, apoyándose en el contenido manifiesto.

4. Proceso inferencial: El análisis de contenido no se limita al recuento de frecuencias y tabulación de datos, sino que lleva a cabo estos procesos cara a la prueba de la hipótesis, y así poder extraer conclusiones del proceso investigador. De ahí la importancia de realizar un proceso inferencial.

Las funciones del análisis de contenido que pueden darse de forma complementaria son las dos siguientes:

- *Función heurística*, cuyo fin es descubrir aspectos del discurso de modo sistemático y no por simple tanteo.
- *Función de comprobación*, cuyo objetivo es verificar la certeza o falsedad de determinadas hipótesis previamente formuladas.

2. EL ANÁLISIS DOCUMENTAL

Ciertos procedimientos de tratamiento de la información, como puede ser el análisis documental, presentan ciertas analogías con una parte de las técnicas del análisis de contenido, por lo cual creemos conveniente diferenciarlas y clarificar la especificidad y el campo de acción de cada una de ellas.

Para Bardin (1986, p. 34), el análisis documental es:

"Una operación o conjunto de operaciones, tendente a representar el contenido de un documento bajo una forma diferente de la suya original, a fin de facilitar su consulta o localización en un estudio ulterior".

Este tratamiento de la información puede transformar los datos documentales con objeto de almacenarlos en una forma distinta a la original, de tal modo que le facilite al

investigador el acceso y análisis de los mismos, pero siempre manteniendo el máximo de pertinencia.

El análisis documental para Visauta (1989, p. 359), puede ser considerado como:

"Una fase anterior/preliminar en la constitución de un servicio de documentación o de banco de datos y como una técnica que nos permite pasar de un documento primario, bruto, a un documento secundario, representación del primero".

Si eliminamos del análisis de contenido la función inferencial, si se limitan sus posibilidades técnicas sólo al análisis categorial o temático, se le puede identificar con el análisis documental. Sin embargo, en el cuadro (27), Bardin (1986, p. 35) señala las sustanciales diferencias entre ambos tipos de análisis.

DIFERENCIAS ENTRE EL ANÁLISIS DOCUMENTAL Y EL ANÁLISIS DE CONTENIDO	
Análisis documental	Análisis de contenido
<ul style="list-style-type: none"> - Actúa sobre documentos - Se realiza por clasificación-indexación - Su objetivo es la representación condensada de información para almacenamiento y consulta 	<ul style="list-style-type: none"> - Actúa sobre mensajes (comunicación) - Realiza el análisis categorial temático entre otras técnicas - Su objetivo es el tratamiento de mensajes (contenido y expresión de este contenido) para actualizar indicadores que permitan inferir de una realidad otra diferente al mensaje

(Cuadro 27)

Duverger (1972, p. 315) indica los distintos documentos a los que se puede aplicar el análisis documental (Cuadro 28):

TIPOS DE DOCUMENTOS OBJETO DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL	
ESCRITOS	Documentos oficiales y presonales Prensa. Obras literarias
DOCUMENTOS NUMÉRICOS O ESTADÍSTICOS	Censos, estadísticas
DE REPRODUCCIÓN DE IMÁGENES Y SONIDO	Cine, televisión, discos
DOCUMENTOS OBJETO	Realizaciones técnicas y artísticas

(Cuadro 28)

Una vez analizado el documento y establecidas las variables sobre las que se desea obtener información, se asignan los datos a las distintas categorías y se verifican las hipótesis formuladas. Visauta (1989, p. 360) afirma que en esto consiste la aplicación del método científico a la investigación documental y en esto consistirá la aplicación de cualquiera de los siguientes métodos que se resumen en el siguiente cuadro (29).

MÉTODOS DE ANÁLISIS DOCUMENTAL		
MÉTODOS CLÁSICOS	Método general	Histórico
		Sociológico
		Jurídico
	Métodos particulares	Psicológico
		Estadístico
MÉTODOS MODERNOS	Semántica Cuantitativa	
	ANÁLISIS DE CONTENIDO	

(Cuadro 29)

Nosotros aplicaremos el método de análisis de contenido ya que, por sus características, opinamos que se adecua más a nuestra investigación.

3. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Algunos autores como (Perez Serrano, 1994, p. 133) entienden el análisis de contenido como un instrumento que da respuesta a la curiosidad del hombre por descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, su forma de organización o estructura, bien en su dinámica. Este tipo de análisis centra su búsqueda en los vocablos u otros símbolos que configuran el contenido de las comunicaciones y se incardina dentro de la lógica de la comunicación interhumana.

El análisis de contenido ha sido definido de muy diversas formas. En una primera aproximación, Allport (1942, p. 12) lo considera como:

"Un método para estudiar y analizar las comunicaciones de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa a fin de medir variables".

Diez años más tarde, Berelson (1952, p. 18) lo define desde una perspectiva cualitativa, diciendo que:

"Es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones con el fin de interpretarlas".

En la década de los sesenta Holsti (1968, p. 601) lo define como:

"Una técnica para realizar inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de características específicas de mensajes".

Para Vandersmissen (citado por Visauta, 1989, p. 365) este tipo de análisis consiste en:

"Un conjunto de técnicas de investigación que permiten la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa de las emanaciones del comportamiento humano - destinadas o no a la comunicación, con vistas a inferir las

características y motivaciones sociológicas que estos estímulos son susceptibles de provocar-".

Travers (1971, p. 227) restringe el análisis de contenido sólo a la comunicación verbal:

"La expresión análisis de contenido hace referencia a un grupo de técnicas que han sido diseñadas para el análisis de las comunicaciones verbales".

Para Kerlinger (1981, p. 369) el análisis de contenido es:

"Un método para analizar y estudiar las comunicaciones de una manera sistemática, objetiva y cuantitativa que permite medir las variables".

Fox (1981, p. 709) lo define como:

"Un proceso para la categorización de datos verbales o de conducta con fines de categorización, resumen y tabulación".

Krippendorff (1990, p. 28) lo conceptúa en los siguientes términos:

"Técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto".

Por último, resaltamos la definición de Bardin (1986, p. 32):

"El análisis de contenido son un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones, tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes".

De todo lo anterior se deduce que esta estrategia de análisis lógico-lingüística, como es el análisis de contenido, se orientó en un primer momento hacia la descripción, para hacerlo más tarde a la inferencia e interpretación de los hechos de comunicación. En su

ámbito surgen las controversias clásicas entre investigación cualitativa versus cuantitativa, siendo su finalidad general la exploración objetiva y sistemática de los contenidos de la comunicación.

3.1. Características del análisis de contenido

A tenor de lo expuesto, se podrían plantear las siguientes cualidades que, en cualquier caso, el análisis de contenido debe poseer:

- **Objetividad:** desde la perspectiva que presupone el empleo de procedimientos de análisis que puedan ser reproducidos por otras investigaciones, de tal forma que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación o replicación.

- **Sistematicidad:** la cual exige la sujeción del análisis a una pauta objetiva determinada, que abarque todo el contenido a observar, sin omitir ningún elemento.

- **Cuantitatividad:** de modo que puedan representarse cuantitativamente los resultados. Esta característica ha promovido diversas discrepancias. Forcese (1973) entiende el análisis de contenido como una técnica para cuantificar datos secundarios, lo que consiste básicamente en el aislamiento y recuento de unidades e indicadores de los fenómenos en los que estamos interesados.

- **Nivel de análisis del contenido:** Hay que plantearse si el análisis se limitará al contenido manifiesto o, como señalan otros investigadores, al contenido latente.

- Peñafiel (1996) añade dos cualidades que debe poseer el material objeto del análisis: que sea **representativo** y que las categorías aparezcan en el material, en número suficiente, para justificar el recuento.

3.2. Formas del análisis de contenido

Una división del análisis de contenido puede ser la propuesta de Duverger (1972), que lo ordena desde una doble perspectiva:

- **Según el objeto de análisis,** para lo que considera distintos soportes

en la comunicación: textos escritos, emisiones radiofónicas, imágenes, música, etc.

- **Según la profundidad del análisis**, se puede hablar de un análisis de contenido que podemos denominar "tablas de materias cuantificadas", el cual es muy superficial y simplificado. También podemos referirnos a otro tipo de análisis mucho más profundo y sistemático denominado "semántica cuantitativa" que estudia fundamentalmente el vocabulario, el estilo, las formas de expresión, etc.

Por su parte, Grawitz (1975) distingue entre:

- **Análisis de exploración**, que aprovecha la intuición y la experiencia para descubrir hipótesis.

- **Análisis de verificación**, que pretende verificar hipótesis ya establecidas.

- **Análisis cuantitativo y cualitativo**. El referido autor diferencia ambas perspectivas basándose en la importancia que, desde la primera de ellas, se le da a la frecuencia de aparición de una unidad de análisis, mientras que la segunda se fundamenta en el valor, interés, novedad del análisis..., de un tema, siendo, por tanto, éste un criterio totalmente subjetivo.

- **Análisis directo e indirecto**, según se fundamente estrictamente en la unidad de análisis o se vaya más allá de lo que ésta contiene.

Por su parte Bardin (1986) distingue entre:

- **Análisis cuantitativo** que mide la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido y obtiene datos descriptivos por medio de la estadística.

- **Análisis cualitativo**, consistente en detectar la presencia o ausencia de una característica de contenido dada, por lo que se recurre a indicadores no frecuenciales. La inferencia está basada en la presencia del índice, no en la frecuencia de aparición, tratándose pues, de un procedimiento más flexible e intuitivo.

4. DESARROLLO Y APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO

El análisis de contenido, como método de investigación, sigue un proceso sistemático, que según Bardin (1986) presenta tres fases: el preanálisis, el aprovechamiento o explotación del material y el tratamiento de los resultados. Nosotros, para la organización y aplicación de nuestro análisis, vamos a seguir este desarrollo, organizando las diferentes fases del análisis de contenido en las tres etapas siguientes:

- **El preanálisis.** En esta etapa se produce la elección de los documentos que se van a someter a análisis, la formulación de objetivos e hipótesis, la determinación de las unidades de análisis y la elección de categorías.
- **La explotación del material** o fase de análisis propiamente dicha. Ésta, no es más que la administración sistemática de las decisiones, tomadas en la etapa anterior, al material objeto del análisis.
- **Tratamiento de los resultados.** En esta fase los datos obtenidos se analizan a través de diversos procedimientos. Una vez obtenidos los resultados se proponen inferencias e interpretaciones respecto a los objetivos e hipótesis marcadas.

En el cuadro (30) se muestra esquemáticamente el desarrollo del análisis de contenido siguiendo las pautas establecidas por Bardin (1986).

DESARROLLO DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO		
1ª Fase PREANÁLISIS		
Lectura superficial		
Elección de documentos	Formulación de hipótesis y objetivos	Señalización de índices y elaboración de indicadores
Constitución del corpus	Dimensiones y direcciones del análisis	Reglas de delimitación, categorización y codificación
Preparación del material		Testing de técnicas
2ª Fase EXPLOTACIÓN DEL MATERIAL		
Administración de las técnicas del corpus		
3ª Fase TRATAMIENTO DE RESULTADOS E INTERPRETACIÓN		
Operaciones estadísticas: Pruebas de validez		
Síntesis y selección de resultados		
Inferencias		
Interpretación		
Utilización de los resultados del análisis		

(Cuadro 30)

4.1. El Preanálisis

Es la primera fase en el desarrollo del análisis de contenido. Es la organizadora de todo el proceso y pretende operacionalizar y sistematizar las ideas básicas y fundamentales con objeto de elaborar un sistema preciso de desarrollo de las operaciones. Se trata, por tanto, de establecer un programa, el cual debe ser flexible, a fin de que permita, si fuese necesario, la introducción de nuevos procedimientos en el transcurso del análisis. En esta primera fase se elegirán los documentos, el universo de los mismos y se constituirá el corpus documental.

4.1.1. Elección del documento, universo de estudio y constitución del corpus en nuestra investigación

En nuestra investigación, el documento elegido para su análisis ha sido el Programa Marco para los Centros Públicos de Protección de Menores de la Comunidad Autónoma Andaluza. El universo de estudio es el propio Programa Marco a partir del cual se diseñan los programas educativos específicos de cada Centro de Menores con que cuenta la Junta de Andalucía.

Determinado el universo, es necesario constituir el **corpus** como conjunto de documentos que han de ser sometidos a los procedimientos analíticos. La constitución del corpus implica elecciones, selecciones y una serie de reglas que para Bardin (1986) son las siguientes:

- **Regla de exhaustividad:** Una vez definido el campo del corpus hay que considerar todos y cada uno de los elementos que lo configuran, no olvidando que todos están relacionados entre sí.
- **Regla de representatividad:** Una vez dispuesto el material, el análisis puede ser realizado con una muestra, considerando que ésta ha de ser representativa del universo del que ha sido extraída.
- **Regla de homogeneidad:** Los documentos escogidos deben ser homogéneos, es decir, obedecer a unos criterios de selección precisos y no presentar excesiva singularidad respecto de los criterios de elección.
- **Regla de pertinencia:** Los documentos escogidos deben ser adecuados como fuente de información con arreglo al objetivo que suscita el análisis.

El **Corpus**, en nuestra investigación, estará constituido por los apartados correspondientes a los objetivos generales y específicos presentes en el programa objeto de nuestro análisis. Más concretamente, nos centraremos en el estudio de los valores que se pretenden implementar.

4.1.2. Señalización de índices y elaboración de indicadores

El otro objetivo de la fase de preanálisis es fijar y determinar los índices y su organización sistemática en indicadores. En nuestro estudio los **índices** los constituyen aquellas palabras, y alguna que otra expresión corta, que designen valores. Los **indicadores** serán los índices sistemáticamente organizados.

Realizadas las operaciones descritas, la fase siguiente en el proceso analítico es la codificación.

4.1.3. La codificación

Para Holsti (1969) la codificación puede ser considerada como un proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido. Es decir, la codificación es una transformación, efectuada según reglas precisas, de los datos brutos del texto, lo que nos permite lograr una transformación del contenido o de su expresión, que nos ilustra sobre las características del texto que pueden servir de índices.

En nuestro análisis la codificación y la determinación de las unidades de análisis ha sido efectuada de la siguiente forma:

UNIDADES DE ANÁLISIS			
UNIDADES DE REGISTRO Y DE CONTEXTO			REGLAS DE ENUMERACIÓN
Unidad genérica	Unidad de contexto	Unidad de registro	Número de veces que se da una unidad de registro
PROGRAMAS	OBJETIVOS	VALORES	FRECUENCIA

(Cuadro 31)

En el análisis de contenido, las **unidades de análisis** son modalidades especiales y particularizadas de lo que se denomina unidades de observación (Visauta, 1989, p. 372). Nosotros hemos determinado las siguientes:

- **Unidades Genéricas:** En nuestra investigación las unidades de observación genéricas corresponden al Programa marco objeto del análisis.

- **Unidad de Contexto:** Sirve de unidad de comprensión para codificar la unidad de registro y corresponde al segmento del mensaje, cuyo tamaño, superior a la unidad de registro, es óptimo para captar la significación exacta de la unidad de registro.

- **Unidad de registro:** Es la unidad de significación que ha de ser codificada. En nuestro estudio, hacen referencia a las palabras que, de modo explícito, aluden a un valor.

- **Reglas de Numeración o de Recuento:** Hay que diferenciar las unidades de análisis (contexto, registro...) que especifican "lo que se cuenta" de lo que es "la forma de contar" esas unidades de análisis. Bardin (1986) distingue las siguientes reglas de recuento:

- **La presencia o ausencia** de una determinada unidad de análisis en el documento.

- **La frecuencia.** Es la medida más utilizada, creciendo su importancia al aumentar su frecuencia de aparición. Ésta es la utilizada por nosotros en el análisis de contenido.

- **La frecuencia ponderada.** Si se supone que la presencia de una unidad de análisis tiene más importancia que la de otra, se puede proceder a una ponderación que se establece a priori.

- **La intensidad.** Consiste ésta en el grado de aparición de un elemento y la afectación de una nota diferente según la modalidad de expresión.

- **El orden.** Puede ser utilizado en algunos casos como un

criterio de recuento pertinente.

- **La contingencia.** Se entiende como la presencia, en el mismo momento, de dos o más unidades de registro en una unidad de contexto.

Realizado todo el proceso expuesto, es necesario clasificar las unidades de registro, que en nuestro caso son los valores específicos del Programa marco. Este proceso se denomina categorización.

4.1.4. Categorización

La categorización es una operación de clasificación, llevada a cabo por diferenciación de elementos pertenecientes a un conjunto, a partir de criterios previamente establecidos. Las categorías son consideradas secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro) bajo un título genérico.

Las categorías son definidas, para el análisis de contenido, por Visauta (1989, p. 375) como cada uno de los elementos o dimensiones últimas y más simples de las variables investigadas, que nos sirven para clarificar y agrupar las unidades de análisis del texto. Desde esta perspectiva, las categorías pueden ser consideradas como secciones que reúnen un grupo de elementos (unidades de análisis o de registro) bajo un título genérico, en base a unos caracteres comunes de estos elementos.

Al clasificar elementos en categorías hay que considerar lo que cada uno de ellos tiene en común con los demás y esto es lo que permite su agrupamiento. Es un proceso de carácter estructuralista que presenta dos etapas:

- **El Inventario:** Sirve para aislar los elementos.

- **La Clasificación:** Mediante ella se distribuyen los elementos de forma organizada.

Las cualidades que deben reunir un conjunto de categorías son las siguientes (Bardin, 1986, p. 92):

- **Exhaustividad.** Permite agotar la totalidad del texto.

- **Exclusión Mutua.** Indica los elementos que no se pueden clasificar en varias casillas.

- **Homogeneidad.** Especifica que las categorías deben de ser definidas de acuerdo a un mismo principio de clasificación.
- **Pertinencia.** Una categoría adaptada al material de análisis seleccionado y perteneciente al cuadro teórico elegido es considerada pertinente. Subyace la idea de adecuación óptima.
- **Objetividad y Fidelidad.** Si se someten a varios analistas trozos de un mismo material, al que se aplique la misma plantilla de categorías, deberán ser codificados de la misma manera.
- **Productividad.** Un conjunto de categorías es productivo si proporciona resultados ricos, tanto en índices de inferencias como en buenas hipótesis.

BIOLÓGICOS			
Entendemos por valores biológicos el conjunto de valores que se refieren al aspecto vital de la persona, a su estructura y dinámica funcional. Algunos aspectos como la alimentación, la bebida, el sueño, son de tal importancia que su carencia total llevaría a la desaparición del individuo. Otros, como el aseo o la higiene, estarían también en relación con el desarrollo cultural.			
Desarrollo físico (aparece sólo en títulos)			
Aseo personal / Higiene-personal/	2-6		
Dieta	2		
Educación para la salud	2		
Enfermedad	2		
Lavarse	2		
Descanso	3		
Físico	3		
Normas básicas (salud, alimentación)	3		
Hábitos alimentarios/ alimentación sana	4		
Posturas corporales	4		
Sueño	5		

Buena imagen	6		
Comida/as	6		
Esquema corporal/ partes del cuerpo/ cuerpo	6		
Limpieza	6		
Alimentación/Alimentos	10-3		
Ropa	9		
Salud	10		
Cuidado de uno mismo/ autocuidado	12		
Edad/es	20		

PSICOLÓGICOS

Los valores psicológicos aluden fundamentalmente a los fenómenos de la conducta y a los procesos mentales con que aquéllos se relacionan, es decir, a los procesos psíquicos que generan respuestas hacia el exterior y sensaciones personales.

Autoconcepto	1		
Autoestima	2		
Psíquica	2		
Etapa/ momento evolutivo	4		
Madurez	12		
Conducta/s	18		

COGNITIVOS			
Estos valores se refieren prioritariamente a la naturaleza intelectual del hombre. El modelo perceptivo y de interpretación de la realidad es consecuencia de las operaciones y procesos que, a nivel cognitivo, generan una forma específica de organizar y procesar la información.			
Capacidades (total)	25		
Cognitiva	12		
Cap. Lingüística- comunica	3		
Cap. Personales- propias	8		
Inducción	1		
Debate	1		
Memoria	2		
Comprender	3		
Asumir(¿vol?	3		
Interpretación/ar	4		
Razonamiento	4		
Intelectual/es	4		
Escrita/ escritura	5		
Conceptos-básicos	9-3		
Motivación	6		
Atención (otros contextos)	6		
Comunicación /es	8		
Desarrollar	38		
Interiorizar/ Interiorización	8		
Reconocer/reconocimiento	9		
Conocer	11		
Construcción del pensamiento	11		
Comprensión	12		
Utilización(instrumentos)	8		
Analizar/análisis	11		
Interés	14		
Elaboración	20		
Expresión	22		

Adquisición	22		
Conocimiento	27		
Reconocimiento	8		

AFECTIVOS			
Son aquellos valores cuyo contenido afecta directamente a las reacciones psíquicas de agrado/desagrado, es decir, a los estados más o menos permanentes, de emoción, sentimiento o pasión.			
Relaciones afectivas	3		
Estabilidad emocional	3		
Querido/a / querer	3		
Sensibilidad	3		
Apreciación/ar	4		
Amistad	6		
Vínculos	6		
Momentos enriquecedores	6		
Empatía	7		
Acoger/miento/ ida	8		
Establecer relaciones	9		
Seguridad	12		
Positivo/a	14		
Sentimientos/o	21		
Afectar/afectivo/afectivo/as/afecto	27		
Emoción/ nes / al(incluyendo la de abajo)	32		

ÉTICOS		
Se refieren a la necesidad del hombre de valorar las acciones, en relación a los fines y a la axiología. Su ámbito evaluador y normativo alcanza no sólo lo personal, sino también lo social. .		
Toma de conciencia	1	
Derechos y obligaciones/	2	
Justicia	3	
Conciencia/ ción	4	
Derechos y Deberes	4	
Comportamiento	8	
Valores	17	
Respeto/ respetuoso	32	

VOLITIVOS			
Se relacionan estos valores directamente con la capacidad del ser humano para tomar decisiones sin ser sometido a coacción alguna, así como aquellas que se refieren a la opción ante la pluralidad o el esfuerzo personal.			
Grupal(como-e)Individual	2		
Asertividad/a	3		
elección	3		
Independencia/independiente	3		

Sincero/ sinceridad	3		
Democrático	4		
Opinión	4		
Tolerancia	4		
Toma de decisiones	4		
Conservación	5		
Rechazo	5		
Confianza/autoconfianza	6		
Iniciativa	7		
Activa	8		
Asunción / asumir (asumir responsabilidades)	8		
Posibilidades	6		
Control/ autocontrol	10		
Aceptar/aceptación	11		
Autonomía	12		
Crítico-DUDA	16		
Responsabilidades/ bilidad	17		
Valoración/ valorar	19		
Actitudes	35		

FORMATIVOS			
Denominamos así a aquellos valores que aluden estrictamente a la educación intencional y más específicamente al ámbito educativo formal. Se refieren a la adquisición de hábitos, destrezas y técnicas que, unidas a los conocimientos, conducen a la formación.			
Intervención educativa (aparece en dos títulos de epígrafes)	1	Instrumento	14
Acción educativa	3		
Lectura	3		
Proyecto educativo individual	3		
Asistencia	3		
Reglada y no reglada	3		

Resultados	3		
Logro	3		
Metodología/s/ metodológico (APARECE EN EPÍGRAFES)	4		
Criterios- subtipos	5		
Información	5		
Discusión en grupo- grupal	6		
Estudio	6		
Entrevistas	6		
Programaciones/programación	7		
Currículum	7		
Juegos	8		
Orientación/or/orientar	10		
Evaluación	10		
Intervención	10		
Itinerario	10		
Contenidos	11		
Realización de tareas	11		
Formación	12		
Planificar/ planificación	12		
Tareas formativas (hogar, escuela, deberes)	14		
Lenguaje verbal / no verbal	14		
Objetivos formativos	16		
Aprendizajes	20		
Educadores/or/a/ tutor	24		
Actividades	32		

<u>SOCIALES</u>			
<u>Son aquellos que se refieren a la necesidad y acción del hombre, en cuanto individuo, inclinado de forma natural, a mantener relaciones con otros hombres y la sociedad en general. Afectan a las relaciones interpersonales e institucionales, tanto en su contenido como en los procedimientos y finalidades.</u>			
Padres	1		
Persona/s	14/ 14		
Normalización	2		
Estructura familiar	2		
Iniciación profesional	2		
Institucionales	2		
Compañero/A	2		
Agentes	3		
Contacto /s	3		
Jóvenes	3		
Dinero	3		
Grupo de iguales/ grupos de pertenencia	3		
Saludo/s	3		
Individuo	4		
Comunidad	4		
Desenvolvimiento social / desenvolverse	4		
Sociedad	4		
Grupos sociales	4		
Parental/ es	4		
Paternos / filiales	4		
Coordinación Educativa	4		
Adolescentes	4		
Competencia social	4		
Cultura/l	4		
Medios de comunicación	4		
Interpersonales	4		

Red social	5		
Diálogo	5		
Habilidades sociales	6		
Natural	6		
Problemas	6		
Amigo (¿AFEC?)	6		
Costumbres	6		
Escucha/r	6		
Colaboración	6		
Resolución	6		
Ámbito	6		
Cooperación	7		
Inserción (laboral, profesional y social)	7		
Medio ambiente- subtipos	7		
Cambio	7		
Espacio	7		
Empleo/ Búsqueda	7		
Dinámica	8		
Hogar /casa	8		
Identidad- subtipos	8		
Modelo/s	8		
Hábitos y costumbres familiares	8		
Historia personal	8		
Niños/as (utilización en texto)OJO	8		
Ocio y tiempo libre	9		
Características del menor	9		
Servicio/os	10		
Ayuda/r	10		
Convivencia	11		
Adultos/o /a	11		
Realidad- subtipos social- familiar	11		
Personal	11		

Tiempo	12		
Necesidades de los menores	12		
A otros/ con los demás/otras personas	13		
Conflicto/s	13		
Integración	14		
Escuela	15		
Trabajo	15		
Rol/Papel	16		
Organización	16		
+Laboral- Búsqueda	17		
Experiencia/as	18		
Profesional/es	21		
Residencia/l	22		
Participación	23		
Normas sociales (meter todas las normas aquí)	27		
Entorno/s	28		
Escolar (revisar nº)	29		
Vida	31		
Uno/a mismo /a // sí mismo/ propio	32		
Centro	36		
Relaciones/ relacionarse/ relación/	40		
Contexto/s/ circunstancias	43		
Familia/r	53		
Social/sociales	53		
Menores/ Menor	87		

4.2. Explotación del material

Finalizada la fase de preanálisis, comienza la fase de explotación del material, es decir, la fase de análisis propiamente dicha, que consiste en la administración sistemática de las decisiones tomadas. Esta segunda fase está conformada por operaciones de codificación, descomposición o enumeración, en base a las consignas previamente formuladas. Finalizaría esta fase, una vez recogidos los datos recabados en el análisis, con el tratamiento e interpretación de los mismos.

4.3. Tratamiento de los datos

Finalizado el desarrollo correspondiente a las dos primeras fases, es necesario proceder a la recogida e interpretación de los datos obtenidos. Para una mayor clarificación de estos resultados utilizaremos operaciones estadísticas simples así como gráficas y tablas explicativas con la información aportada por el análisis.

De los resultados obtenidos, se pueden proponer inferencias (deducciones lógicas) y adelantar interpretaciones en base a los objetivos que propusimos. Estas interpretaciones pueden servir como orientaciones a la hora de llevar a cabo nuevos análisis o pueden ser utilizadas con fines teóricos o pragmáticos. En cualquier caso, el propósito del análisis de contenido es la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción con ayuda de indicadores.

Para ello tendremos en cuenta:

- **La Descripción.** Consiste en enumerar las características del documento.
- **La Inferencia.** Es el paso entre la descripción y la interpretación.
- **La Interpretación.** Indica la significación de las características descubiertas.

No obstante, no se puede olvidar que todo análisis de contenido pretende ser objetivo. Por ello es preciso que la interpretación de las categorías de análisis no varíe según el analizador o el momento en el que se realice el análisis. Este extremo exige que el análisis de contenido sea siempre fiable y válido.

4.3.1. Fiabilidad y validez del análisis de contenido

La fiabilidad en un análisis de contenido asegura que los resultados representan algo real e inequívoco, es decir, se refiere a la exactitud de los datos en el sentido de su

estabilidad, repetibilidad o precisión. Desde el punto de vista metodológico la fiabilidad para Fox (1981, p. 732) se estima calculando el porcentaje de veces que dos codificadores distintos coinciden cuando trabajan el mismo material. La fiabilidad indica si un instrumento mide siempre de igual manera las mismas cosas, sea quien fuere el que lo utiliza.

Kaplan y Göldsen (1965, p. 83) entienden que la fiabilidad emerge de la objetividad que ofrecen los datos independientemente del suceso, instrumento o persona que lo recabe.

La validez se refiere a la eficacia con que un instrumento mide lo que se desea, es decir, se ocupa del grado en que un instrumento mide lo que dice medir.

Para Hansen (1979), la determinación de la validez exige las dos cuestiones siguientes:

1. Estimar la medida en que las conclusiones representan la realidad empírica.
2. Estimar si los constructos diseñados representan o miden categorías reales.

Kemmis (1981) alude a la triangulación como proceso de determinación de validez. A través de ésta se pueden obtener datos de interés que permitan el contraste de los mismos así como la obtención de otros datos que no han sido aportados en un primer nivel de lectura del objeto de estudio.

Metodológicamente, la fiabilidad, en el análisis de contenido, se estima calculando el porcentaje de veces que varios codificadores independientes coinciden cuando codifican el mismo material, a la vez que será válido si mide correctamente lo que se pretende medir. Nieto (1991) afirma que para hallar la validez y fiabilidad del método utilizado en el análisis de un documento educativo es conveniente realizar un juicio de expertos.

Para determinar la fiabilidad en nuestra investigación hemos optado por realizar un juicio de expertos, siendo elegidos para este cometido los siguientes profesores:

- **Experto 1:** Dr. Clemente Rodríguez Sabiote, profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- **Experto 2:** Dr. Daniel González González, profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- **Experto 3:** Dr. José Ocón Domingo, profesor del Departamento de Sociología de la Facultad

de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad de Granada.

Una vez informados de la finalidad de la investigación, se les entregó el documento objeto del análisis. Dos fueron las cuestiones esenciales que tuvieron en cuenta para emitir su juicio:

1. ¿Están representadas todas las categorías en el Programa?
2. ¿Están todos los valores que se encuentran en el programa contemplados en las distintas categorías?

Realizado el trabajo por los jueces, determinamos el grado de consenso alcanzado por ellos, así como el de desacuerdo. Los resultados obtenidos, una vez realizado el estudio por los expertos, se especifican a continuación:

Respecto a la primera pregunta, la característica principal fue el alto grado de acuerdo que se produjo entre los jueces. Las propuestas realizadas por los expertos se refirieron fundamentalmente al cambio de denominación de ciertas categorías, y ello por razones de claridad y exactitud de las mismas. Los resultados aparecen en el siguiente cuadro:

RESPUESTAS DE LOS EXPERTOS A LA PRIMERA PREGUNTA			
Categorías	Experto 1	Experto 2	Experto 3
Biológica		Añadir a la definición: "... que hacen relación con el aspecto vital..."	
Psicológica			
Cognitiva			
Afectiva			
Ética			

Volitiva	- Añadir a la definición: "... sin ser sometido a coacción..."	- Añadir a la definición: "... sin ser sometido a coacción..."	
Formativa			
Social			
ACUERDOS	87.5%	75.0%	100%
DESACUERDOS	12.5%	25.0%	0%
TOTAL	100%	100%	100%

(Cuadro 32)

En relación a la segunda cuestión (Cuadros 58, 59, 60), estos fueron los resultados obtenidos, los cuales, lógicamente, fueron considerados en la realización de nuestro análisis.

RESPUESTAS DEL EXPERTO "1" A LA SEGUNDA PREGUNTA			
Categorías	Añadir	Suprimir	Modificar
Biológica	Dieta		Asimilar "Aseo personal / Higiene-personal/"
Psicológica			Etapas/ momento evolutivo
Cognitivas			
Afectiva			
Ética	Valores	Tolerancia	

Volitiva		Responsabilidad	
Formativa	Acción educativa		Motivación por motivación escolar
Social	compañero		

(Cuadro 33)

RESPUESTAS DEL EXPERTO "2" A LA SEGUNDA PREGUNTA			
Categorías	Añadir	Suprimir	Modificar
Biológica			Dormir por sueño
Psicológica			
Cognitivas	- Debate - Memoria		Motivar por motivación
Afectiva	Sentimientos	Personas	
Ética	Conciencia		
Volitiva			
Formativa	- Resultados - Logro		
Social	- Personas - Diálogo		

(Cuadro 34)

RESPUESTAS DEL EXPERTO "3" A LA SEGUNDA PREGUNTA			
Categorías	Añadir	Suprimir	Modificar
Biológica			
Psicológica	Autoconcepto Autoestima		
Cognitivas			
Afectiva	Sensibilidad		
Ética		Sensibilidad	
Volitiva			Valoración por valorar
Formativa			
Social	Agentes		

(Cuadro 35)

Estudiados los resultados presentados por los expertos, se confirma el alto grado de consenso que éstos han manifestado en relación a la tabla de indexación elaborada para nuestra investigación.

Es obvio que un porcentaje de acuerdos del 87.5% expresa que el método utilizado es válido y que la fiabilidad del análisis de contenido es adecuada.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Una vez desarrollados las diversas fases y etapas que implica la implementación de la técnica del análisis de contenido, entre las más importantes los procesos de categorización y codificación (anteriormente desarrolladas), hemos efectuado un conteo de frecuencias de los diversos términos que conforman las diferentes tipologías de valores, a saber valores biológicos, afectivos, éticos.... Esta aproximación formaría parte de la denominada dimensión descriptiva (Camarero, 2010; Morales, 2008 y Pardo y otros, 2009).

Por otra parte, con Tejedor y Etxebarria (2006) de cara a determinar la importancia de cada una de las categorías de valores, así como de los términos que las conforman hemos desarrollado algunas técnicas de análisis inferencial, exactamente la prueba no paramétrica de bondad de ajuste para datos medidos nominalmente denominada chi-cuadrado, así como análisis multivariante de interdependencia mediante el análisis de conglomerados o *cluster*.

En esencia, el análisis de conglomerados o cluster es una técnica que sirve para clasificar un conjunto de casos o variables, en nuestro caso las categorías de valores y los términos que las conforman, en grupos lo más homogéneos posible en base a la incidencia observada (sus frecuencias absolutas). En este sentido, los casos o variables que queden clasificados en el mismo grupo serán tan similares como sea posible (Bisquerra, 1989, p.399) y diferentes al resto de los grupos, añadiríamos nosotros.

Los resultados de cada categoría de valores y sus términos a nivel descriptivo (frecuencias absolutas), inferencial (prueba chi-cuadrado), así como análisis de conglomerados son los siguientes:

1. VALORES BIOLÓGICOS

Términos de la categoría de valores biológicos	fi*
Aseo personal / Higiene-personal	8
Dieta	2
Educación para la salud	2
Enfermedad	2
Lavarse	2
Descanso	3
Físico	3
Normas básicas (salud, alimentación)	3
Hábitos alimentarios/ alimentación sana	4
Sueño	5
Buena imagen	6
Comida/as	6
Esquema corporal	6
Límpio/eza	6
Posturas corporales	6
Alimentación/Alimentos	13
Ropa	9
Salud	10
Cuidado de uno mismo/ autocuidado	12
Edad/es	20
TOTAL	128

* fi: frecuencia absoluta o número de veces que se repite un término.

Tabla Incidencia frecuencial de la categoría de valores biológicos.

Estadísticos	BIOLÓGICOS
Chi-cuadrado*	56,078
gl	20
Sig. asintót.	,000

* 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 6,4.

Tabla Resultados de la prueba de Chi-cuadrado de los términos de valores biológicos desarrollada con un nivel de confianza (1- α) del 95%.

Como puede apreciarse la prueba de bondad de ajuste de Chi-cuadrado calculada, en relación a los valores biológicos ha arrojado un valor de 56,07 y está asociada a una significación asintótica $p = .000$. Ello significa, que se producen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) en la incidencia frecuencial de los términos que la conforman, siendo los aspectos de higiene, salud, alimentos y edad los que mayor importancia han alcanzado.

No obstante, para determinar una posible taxonomía de presencia de los términos contemplados en la categoría de valores biológicos hemos implementado, como haremos en el resto de valores, un análisis de conglomerados o *cluster*.

Dicha técnica se ha circunscrito al análisis de conglomerados de tipo jerárquico, mediante el Método de Ward a partir de las distancias euclídeas cuadráticas. De este tipo de análisis vamos a mostrar en todos los casos (en todas las categorías de valores) dos elementos básicos:

- a) Tabla de pertenencia de cada aspecto a los conglomerados inferidos.
- b) El diagrama de árbol (tree diagram) o dendograma.

Aspectos de la categoría de valores biológicos	Conglomerados de pertenencia
BIO_aseo_personal	1
BIO_dieta	2
BIO_educ_salud	2
BIO_enfermedad	2
BIO_lavarse	2
BIO_descanso	2
BIO_fiscio	2
BIO_normas_basicas	2
BIO_alimentos	2
BIO_sueño	2
BIO_buena_imagen	2
BIO_comidas	2
BIO_esquema_corporal	2
BIO_limpio	2

BIO_posturas_corporales	2
BIO_alimentacion	1
BIO_ropa	1
BIO_salud	1
BIO_autocuidado	1
BIO_edad	3

Tabla Conglomerados de pertenencia de los aspectos que conforman la categoría de valores biológicos.

**** HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS ****

Dendrograma que utiliza una vinculación de Ward

Combinación de conglomerados de distancia re-escalados

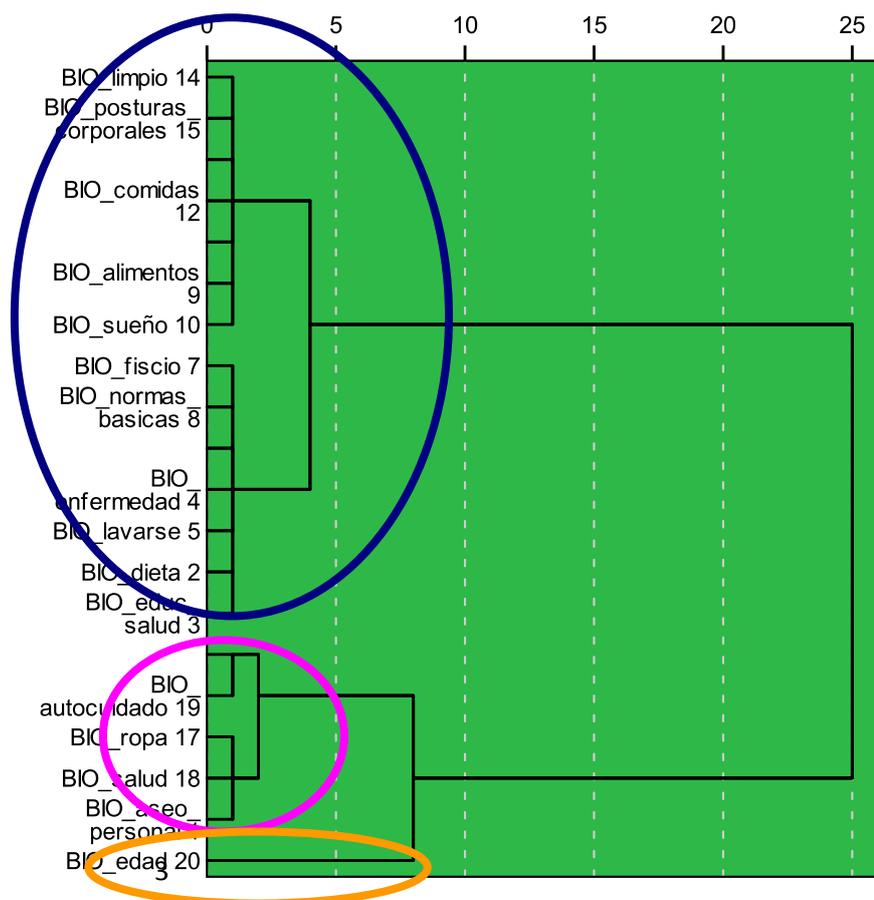


Gráfico Dendrograma de los aspectos que conforman la categoría de valores biológicos.

Como se deduce de la tabla de frecuencias absolutas resultante, además de la tabla pertenencia de conglomerados y del dendograma complementario, se han establecido tres grupos de aspectos de mayor a menor presencia en la categoría de valores biológicos.

Así, en el conglomerado 3 (círculo anaranjado) encontramos el aspecto de edad ($f_i = 20$) considerado el de mayor presencia e importancia. En el conglomerado 1 (círculo rosáceo) aquellos aspectos considerados con una presencia moderada y conformada la alimentación ($f_i = 13$), la salud ($f_i = 10$), el autocuidado (12), la ropa (9) y el aseo personal ($f_i = 8$).

Finalmente, en el conglomerado 2 (círculo azulado) se han situado el resto de aspectos que pueden ser considerados como de baja presencia en la categoría de valores biológicos (consultar tabla de pertenencia).

2. VALORES PSICOLÓGICOS

Términos de la categoría de valores psicológicos	f_i
Autoconcepto	1
Autoestima	2
Psíquica	2
Etapas/ momento evolutivo	4
Acciones/ Reacciones/acción	5
Madurez	12
Conducta/s	18
TOTAL	34

* f_i : frecuencia absoluta o número de veces que se repite un término.

Tabla Incidencia frecuencial de la categoría de valores psicológicos.

Estadísticos	PSICOLOGICOS
Chi-cuadrado*	38,04
gl	6
Sig. asintót.	,000

* 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 3,5.

Tabla Resultados de la prueba de Chi-cuadrado de los términos de la categorías valores psicológicos desarrollada con un nivel de confianza (1- α) del 95%.

En relación a los aspectos que conforman la categoría de valores psicológicos podemos apreciar, igualmente, como se producen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) en la incidencia de los aspectos que la conforman con un valor de chi-cuadrado de 38,04 asociados a una significación asintótica de 0.000

No obstante, para tratar de determinar cómo se agrupan estos aspectos hemos desarrollado un análisis de conglomerados, cuyos principales resultados son los siguientes:

Aspectos de la categoría de valores biológicos	Conglomerados de pertenencia
PSI_autococoncepto	1
PSI_autoestima	1
PSI_psiquico	1
PSI_etapa	1
PSI_acciones	1
PSI_madurez	2
PSI_conducta	2

Tabla Conglomerados de pertenencia de los aspectos que conforman la categoría de valores psicológicos.

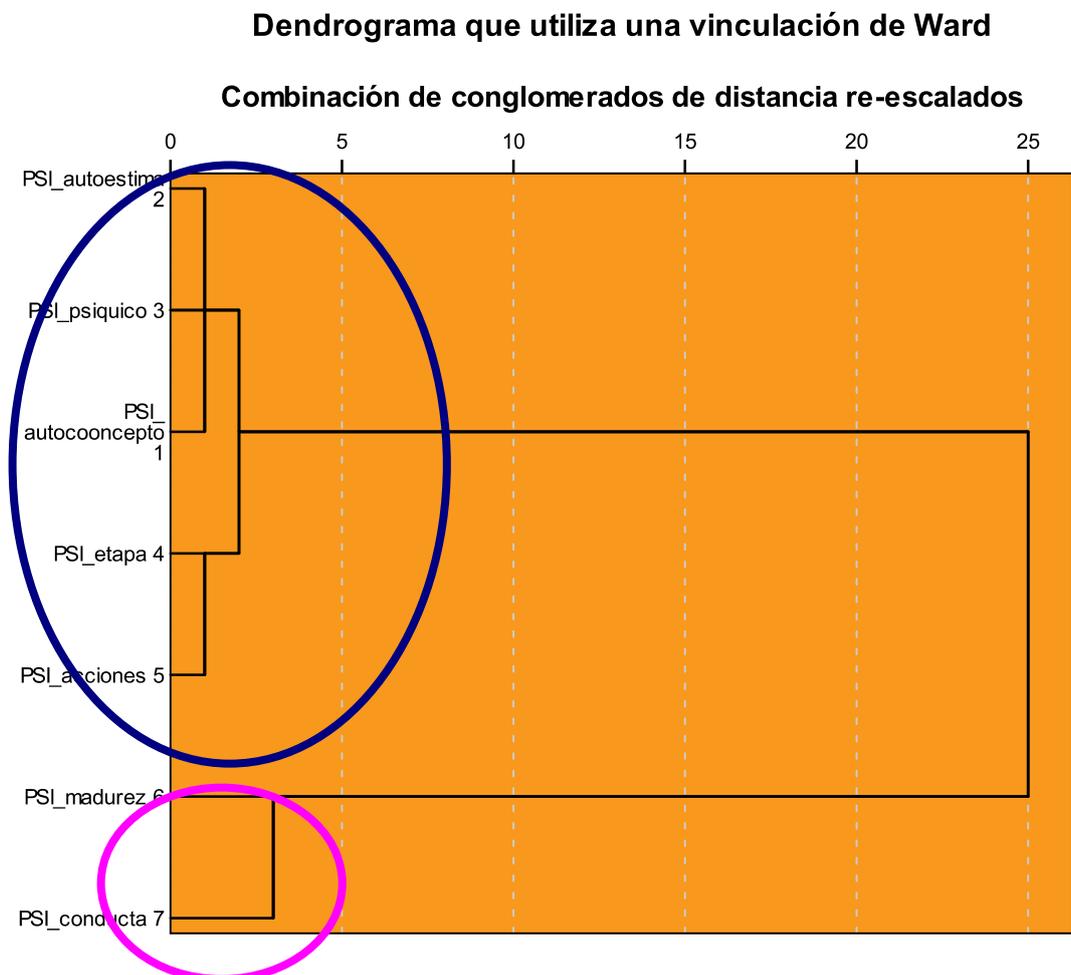


Gráfico Dendrograma de los aspectos que conforman la categoría de valores psicológicos.

A tenor de las frecuencias alcanzadas por cada aspecto y de la tabla de pertenencia de conglomerados, así como el dendrograma resultantes podemos apreciar la presencia de, al menos, dos claras agrupaciones. Por una parte, estarían los términos de madurez y conducta con frecuencias absolutas de 12 y 19, respectivamente y situados en el conglomerado nº2 (círculo anaranjado) y que pueden considerarse como de alta presencia en la categoría de valores psicológicos.

Por otra parte, estarían el resto de términos que la configuran con frecuencias absolutas, mucho menores, entorno a 1 a 5 y situados en el conglomerado nº1 (círculo azulado).

3. VALORES COGNITIVOS

Términos de la categoría de valores cognitivos	fi
Capacidades	31
Cognitiva	12
Capacidad Lingüística	3
Capacidad Personal	8
Inducción	1
Debate	1
Memoria	2
Comprender	3
Asumir	3
Interpretación/ar	4
Razonar/razonamiento	4
Intelectual/es	4
Escrita/ escribir	5
Conceptos-básicos	12
Motivación	6
Atención (otros contextos)	6
Comunicación /es	8
Desarrollar	9
Interiorizar/ Interiorización	9
Reconocer/reconocimiento	10
Conocer	11
Construcción del pensamiento	11
Comprensión	12
Utilización(instrumentos)	12
Analizar/análisis	13
Interés	14
Elaboración	21
Expresión	22
Adquisición	22
Conocimiento	26
TOTAL	316

* fi: frecuencia absoluta o número de veces que se repite un término.

Tabla Incidencia frecuencial de la categoría de valores cognitivos.

Estadísticos	COGNITIVOS
Chi-cuadrado*	48,19
gl	29
Sig. asintót.	,000

* 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 6,4.

Tabla Resultados de la prueba de Chi-cuadrado de los términos de las categorías valores cognitivos desarrollada con un nivel de confianza $(1-\alpha)$ del 95%.

En cuanto a los aspectos de conforman la categoría de valores cognitivos, igualmente, podemos apreciar, como se producen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) en la incidencia de los aspectos que la configuran con un valor de chi-cuadrado de 48,19 asociados a una significación asintótica de 0.000.

Por consiguiente, sabido que existen términos de mayor o menor presencia hemos tratado de determinar cómo se agrupan estos aspectos mediante análisis de conglomerados. Los principales resultados a este respecto son los siguientes:

Aspectos de la categoría de valores cognitivos	Conglomerados de pertenencia
COG_capacidades	1
COG_cognitiva	2
COG_capacidad_comunicacion	3
COG_capacidades_propias	2
COG_induccion	3
COG_debate	3
COG_memoria	3
COG_comprender	3
COG_asumir	3
COG_interpretar	3
COG_razonar	3
COG_intelectuales	3

COG_escrita	3
COG_conceptos_básicos	2
COG_motivación	3
COG_atención	3
COG_comunicación	2
COG_desarrollar	2
COG_interiorizar	2
COG_reconocer	2
COG_conocer	1
COG_construccion_pensamiento	2
COG_comprensión	2
COG_utlización	2
COG_analizar	2
COG_interés	2
COG_elaboración	1
COG_expresión	1
COG_adquisición	1
COG_conocimiento	1

Tabla Conglomerados de pertenencia de los aspectos que conforman la categoría de valores cognitivos.

***** HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS *****

Dendrograma que utiliza una vinculación de Ward

Combinación de conglomerados de distancia re-escalados

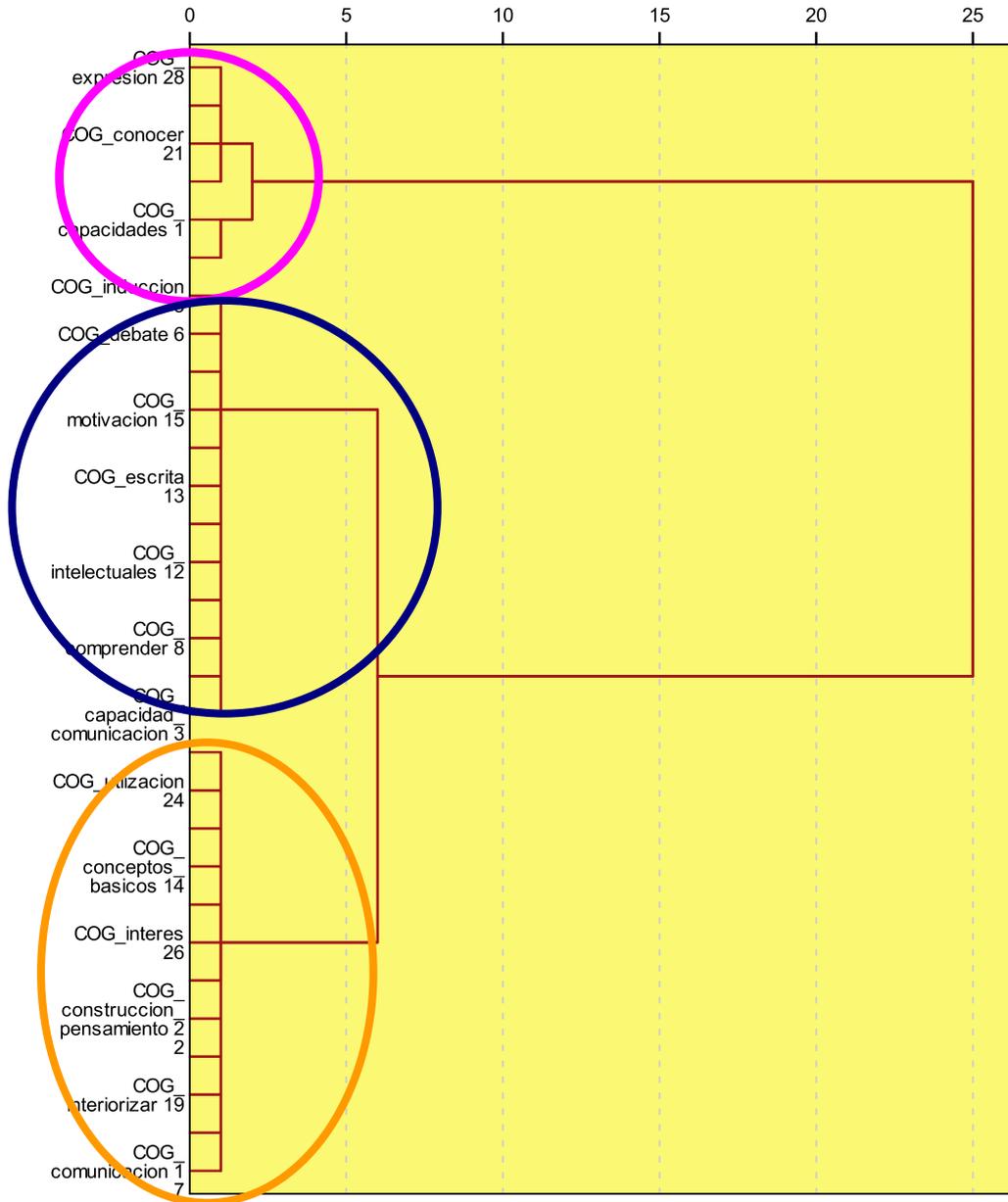


Gráfico Dendrograma de los aspectos que conforman la categoría de valores cognitivos.

A partir de las frecuencias alcanzadas por cada aspecto y de la tabla de pertenencia de conglomerados, así como el dendograma resultantes podemos observar la presencia de tres conglomerados. Por una parte, estarían los términos de mayor presencia con frecuencias absolutas más elevadas (entre 21 y 31) y situados en el conglomerado nº1 (círculo rosáceo), es decir, capacidades, elaboración, expresión, adquisición, conocimiento y conocer.

Por otra parte, hay un segundo grupo de términos con frecuencias absolutas más pequeñas, que el anterior, por tanto, con una presencia moderada y situados en el conglomerado nº2 (círculo azulado). Entre estos términos destacamos construcción del pensamiento, la comprensión, la utilización, analizar, comunicación, desarrollar, interiorizar y reconocer, entre los más destacados.

Finalmente, se ha inferido un tercer grupo de términos con frecuencia absolutas menores que los dos anteriores y situados en el conglomerado nº3 (círculo anaranjado). Se pueden considerar términos de baja presencia en la categoría de valores cognitivos.

4. VALORES AFECTIVOS

Términos de la categoría de valores afectivos	fi
Relaciones afectivas	3
Estabilidad emocional	3
Querido/a / querer	3
Sensibilidad	3
Apreciación	5
Amistad	6
Vínculos	6
Momentos enriquecedores	6
Empatía	7
Acoger/miento/ ida	8
Establecer relaciones	9
Seguridad	12
Positivo/a	14
Sentimientos/o	21

Afectar/afectivo/afectivo/as/afecto	27
Emoción/ nes / al	32
TOTAL	165

* fi: frecuencia absoluta o número de veces que se repite un término.

Tabla Incidencia frecuencial de la categoría de valores afectivos.

Estadísticos	AFECTIVOS
Chi-cuadrado*	23,54
gl	15
Sig. asintót.	,000

* 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 9,6.

Tabla Resultados de la prueba de Chi-cuadrado de los términos de las categorías valores afectivos desarrollada con un nivel de confianza (1- α) del 95%.

En relación a los términos que conforman la categoría de valores afectivos, también se producen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) en la incidencia de los aspectos que la configuran con un valor de chi-cuadrado de 23,54 asociados a un significación asintótica de 0.000.

Por tanto, igual en que en categorías de valores anteriores hemos implementado un análisis de conglomerados cuyos principales resultados son los siguientes:

Aspectos de la categoría de valores cognitivos	Conglomerados de pertenencia
EMO_relaciones_afectivas	1
EMO_estabilidad_emocional	1
EMO_querido	1
EMO_sensibilidad	1
EMO_apreciacion	1
EMO_amistad	1
EMO_vinculos	1
EMO_momentos_enriquecedores	1
EMO_empatia	1
EMO_acoger	1

EMO_establecer_relaciones	1
EMO_seguridad	2
EMO_positivo	2
EMO_sentimiento	2
EMO_afectivo	2
EMO_emociones	2

Tabla Conglomerados de pertenencia de los aspectos que conforman la categoría de valores afectivos.

***** HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS *****

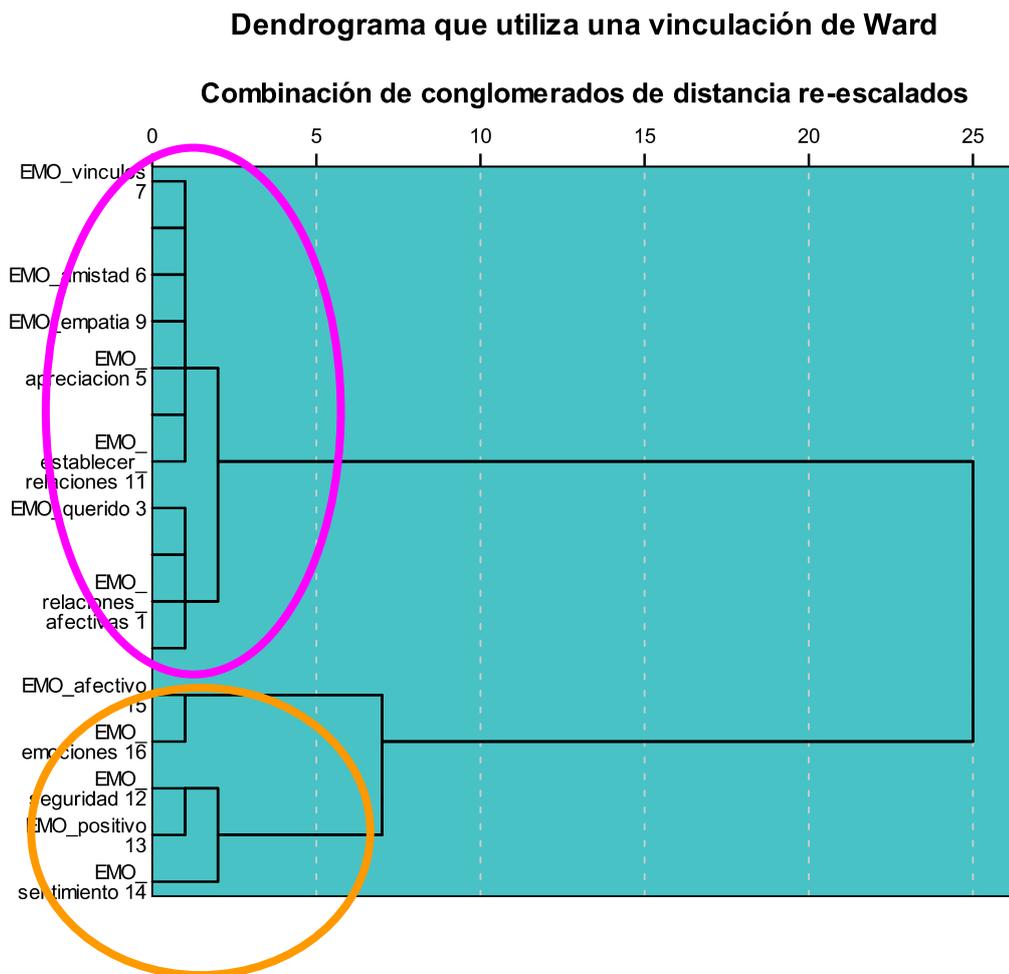


Gráfico Dendrograma de los aspectos que conforman la categoría de valores afectivos.

Tomando como base las frecuencias alcanzadas por cada aspecto y de la tabla de pertenencia de conglomerados, así como el dendograma resultantes podemos observar la presencia de dos conglomerados.

Por una parte, estarían los términos de mayor presencia con frecuencias absolutas más elevadas (entre 12 y 35) y situados en el conglomerado nº2 (círculo anaranjado), o sea, seguridad, positivo, sentimiento, afectivo y emociones.

Por otra parte, hay un segundo grupo de términos con frecuencias absolutas más pequeñas, que el anterior y, por tanto, con una presencia menor en la categoría de valores afectivos. Dichos términos están situados en el conglomerado nº1 (círculo rosáceo).

5. VALORES ETICOS

Términos de la categoría de valores éticos	fi
Toma de conciencia	1
Derechos y obligaciones	6
Justicia	3
Conciencia/ción	4
Comportamiento	8
Valores	24
Respeto/ respetuoso	32

* fi: frecuencia absoluta o número de veces que se repite un término.

Tabla Incidencia frecuencial de la categoría de valores éticos.

Estadísticos	ETICOS
Chi-cuadrado*	18,34
gl	6
Sig. asintót.	,000

* 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 4,5.

Tabla Resultados de la prueba de Chi-cuadrado de los términos de las categorías valores éticos desarrollada con un nivel de confianza (1- α) del 95%.

En cuanto a los términos que conforman la categoría de valores éticos, como hasta ahora, se producen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) en la incidencia de los aspectos que la configuran con un valor de chi-cuadrado de 18,34 asociados a un significación asintótica de 0.000.

En este sentido, igual en que en categorías de valores anteriores hemos implementado un análisis de conglomerados cuyos principales resultados son los siguientes:

Aspectos de la categoría de valores cognitivos	Conglomerados de pertenencia
ETI_toma_conciencia	1
ETI_derechos_obligaciones	1
ETI_justicia	1
ETI_conciencia	1
ETI_comportamiento	1
ETI_valores	2
ETI_respeto	2

Tabla Conglomerados de pertenencia de los aspectos que conforman la categoría de valores éticos.

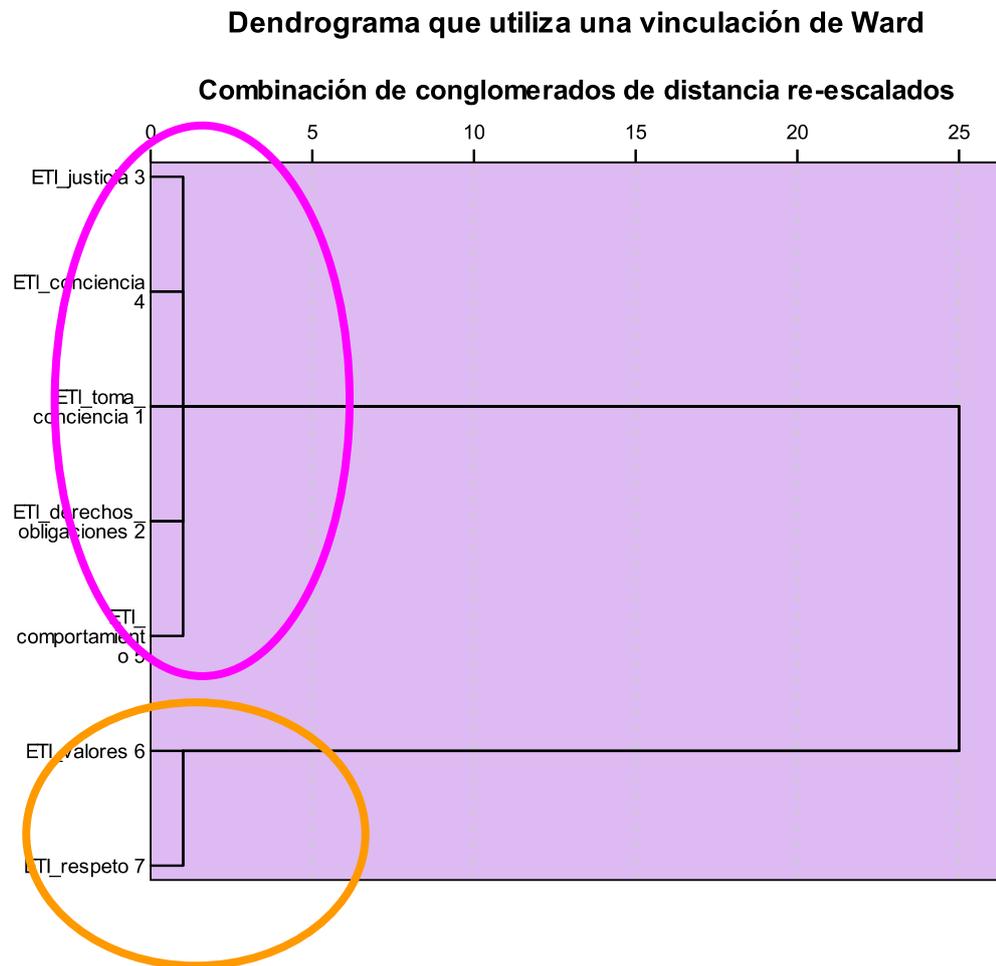


Gráfico Dendrograma de los aspectos que conforman la categoría de valores éticos.

Tomando en consideración las frecuencias absolutas alcanzadas por cada aspecto y de la tabla de pertenencia de conglomerados, así como el dendrograma resultantes podemos observar la presencia de dos conglomerados.

En el primer conglomerado, estarían los términos de mayor presencia con frecuencias absolutas más elevadas (24 y 32) situados en el conglomerado nº2 (círculo anaranjado), es decir, los términos valores y respeto.

En el segundo conglomerado encontramos un grupo de términos con frecuencias absolutas más pequeñas, que el anterior y, por tanto, con una presencia menor en la

categoría de valores éticos. Dichos términos están situados en el conglomerado nº1 (círculo rosáceo).

6. VALORES VOLITIVOS

Términos de la categoría de valores volitivos	fi
Grupal	2
Asertividad/a	3
elección	3
Independencia/independiente	3
Sincero/ sinceridad	3
Democrático	4
Opinión	4
Tolerancia	4
Toma de decisiones	4
Conservación	5
Rechazo	5
Confianza/autoconfianza	6
Iniciativa	7
Rechazo	7
Activa	8
Asunción / asumir (asumir responsabilidades)	8
Posibilidades	8
Control/ autocontrol	10
Aceptar/aceptación	11
Autonomía	12
Crítico	16
Responsabilidades/ bilidad	18
Valoración/ valorar	19
Actitudes	35
TOTAL	197

* fi: frecuencia absoluta o número de veces que se repite un término.

Tabla Incidencia frecuencial de la categoría de valores volitivos

Estadísticos	ÉTICOS
Chi-cuadrado*	54,17
gl	22
Sig. asintót.	,000

* 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 24,4.

Tabla Resultados de la prueba de Chi-cuadrado de los términos de las categorías valores volitivos desarrollada con un nivel de confianza (1- α) del 95%.

En relación a los términos que conforman la categoría de valores volitivos se producen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) en la incidencia de los aspectos que la configuran con un valor de chi-cuadrado de 54,17 asociados a un significación asintótica de 0.000. Por tanto, hay términos que por su presencia (frecuencias absolutas) están por encima del resto.

En este sentido, igual en que en categorías de valores anteriores hemos implementado un análisis de conglomerados cuyos principales resultados son los siguientes:

Aspectos de la categoría de valores volitivos	Conglomerados de pertenencia
VOL_grupal	1
VOL_asertividad	1
VOL_eleccion	1
VOL_independencia	1
VOL_sincero	1
VOL_democrático	1
VOL_opinion	1
VOL_tolerancia	1
VOL_toma_decisiones	1
VOL_conservacion	1
VOL_rechazo	1

VOL_confianza	1
VOL_iniciativa	1
VOL_activa	1
VOL_asuncion	1
VOL_posibilidades	1
VOL_control	1
VOL_aceptar	1
VOL_autonomia	1
VOL_critico	2
VOL_responsabilidad	2
VOL_valoracion	2
VOL_actitudes	3

Tabla Conglomerados de pertenencia de los aspectos que conforman la categoría de valores volitivos.

***** HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS *****

Dendrograma que utiliza una vinculación de Ward

Combinación de conglomerados de distancia re-escalados

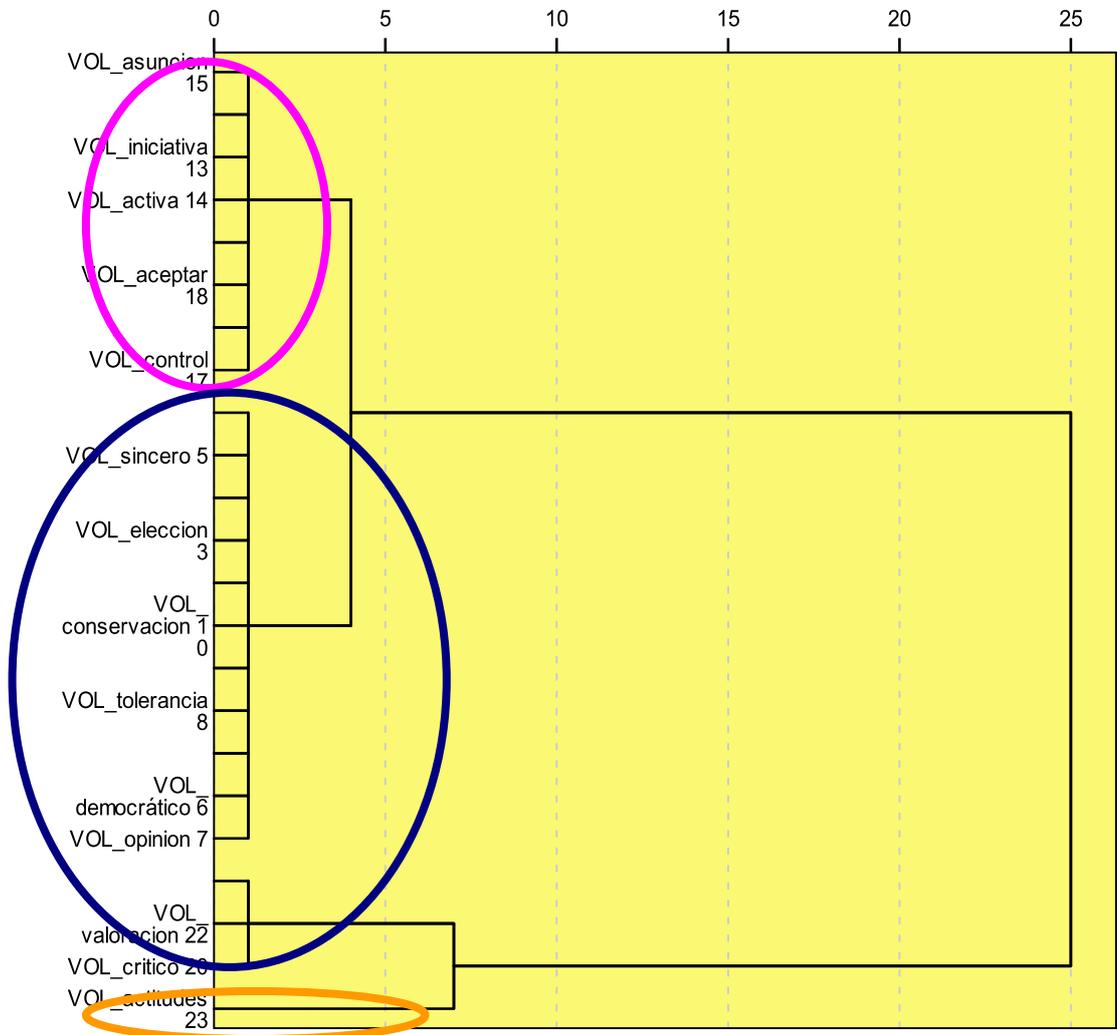


Gráfico Dendrograma de los aspectos que conforman la categoría de valores éticos.

Como se deduce de la tabla de frecuencias absolutas resultante, además de la tabla pertenencia de conglomerados y del dendrograma complementario, se han establecido tres grupos de aspectos de mayor a menor presencia en la categoría de valores volitivos.

Así, en el conglomerado 3 (círculo anaranjado) encontramos el aspecto de actitudes ($f_i = 35$) considerado en solitario el de mayor presencia e importancia.

En el conglomerado 2 (círculo azulado) aquellos aspectos considerados con una presencia moderada y conformada por los términos crítico (fi= 12), responsabilidad (fi = 18) y valoración (fi=19).

Finalmente, en el conglomerado 1 (rosáceo) se han situado el resto de aspectos que pueden ser considerados como de baja presencia en la categoría de valores volitivos (consultar tabla de pertenencia).

7. VALORES FORMATIVOS

Términos de la categoría de valores formativos	fi
Intervención educativa (aparece en dos títulos de epígrafes)	1
Acción educativa	3
Lectura	3
Proyecto educativo individual	3
Asistencia	3
Reglada y no reglada	3
Resultados	3
Logro	3
Metodología/s/ metodológico (APARECE EN EPÍGRAFES)	4
Programación	4
Criterios- subtipos	5
Información	5
Discusión en grupo- grupal	6
Estudio	6
Entrevistas	6
Programaciones-subtipos	7
Currículum	7
Juegos	8
Orientación/or/orientar	10
Evaluación	10
Intervención	10
Itinerario	10

Contenidos	11
Realización de tareas	11
Formación	12
Planificar/ planificación	12
Tareas formativas (hogar, escuela, deberes)	14
Lenguaje verbal / no verbal	14
Instrumentos	14
Objetivos formativos	16
Aprendizajes	20
Educadores/or/a/ tutor	22
Actividades	32
TOTAL	224

* fi: frecuencia absoluta o número de veces que se repite un término.

Tabla Incidencia frecuencial de la categoría de valores formativos.

Estadísticos	FORMATIVOS
Chi-cuadrado*	25,87
gl	32
Sig. asintót.	,000

* 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 14,5.

Tabla Resultados de la prueba de Chi-cuadrado de los términos de las categorías valores formativos desarrollada con un nivel de confianza (1- α) del 95%.

En relación a incidencia frecuencial de los términos que conforman la categoría de valores formativos se producen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) en los aspectos que la configuran con un valor de chi-cuadrado de 25,87 asociados a un significación asintótica de 0.000. Por consiguiente, hay términos que por su presencia (frecuencias absolutas) están por encima del resto.

De esta forma, igual en que en categorías de valores anteriores, hemos implementado un análisis de conglomerados cuyos principales resultados son los siguientes:

Aspectos de la categoría de valores volitivos	Conglomerados de pertenencia
FOR_intervencion_educativa	1
FOR_accion_educativa	1
FOR_lectura	1
FOR_proyecto_educativo_individual	1
FOR_asistencia	1
FOR_reglada_noreglada	1
FOR_resultados	1
FOR_logro	1
FOR_metodologías	1
FOR_programación	1
FOR_criterios	1
FOR_información	1
FOR_discusión	1
FOR_estudio	1
FOR_entrevistas	1
FOR_programaciones_subtipos	1
FOR_curriculum	1
FOR_juegos	1
FOR_orientación	2
FOR_evaluación	2
FOR_intervención	2
FOR_itinerario	2
FOR_contenidos	2
FOR_tareas	2
FOR_formacion	2
FOR_planificar	2
FOR_tareas_formativas	3
FOR_lenguaje_verbal_noverbal	3
FOR_objetivos_formativos	3
FOR_aprendizajes	3
FOR_instrumento	3
FOR_educadores	3

Aspectos de la categoría de valores volitivos	Conglomerados de pertenencia
FOR_intervencion_educativa	1
FOR_accion_educativa	1
FOR_lectura	1
FOR_proyecto_educativo_individual	1
FOR_asistencia	1
FOR_reglada_noreglada	1
FOR_resultados	1
FOR_logro	1
FOR_metodologías	1
FOR_programación	1
FOR_criterios	1
FOR_información	1
FOR_discusión	1
FOR_estudio	1
FOR_entrevistas	1
FOR_programaciones_subtipos	1
FOR_curriculum	1
FOR_juegos	1
FOR_orientación	2
FOR_actividades	3

Tabla Conglomerados de pertenencia de los aspectos que conforman la categoría de valores formativos.

Dendrograma que utiliza una vinculación de Ward

Combinación de conglomerados de distancia re-escalados

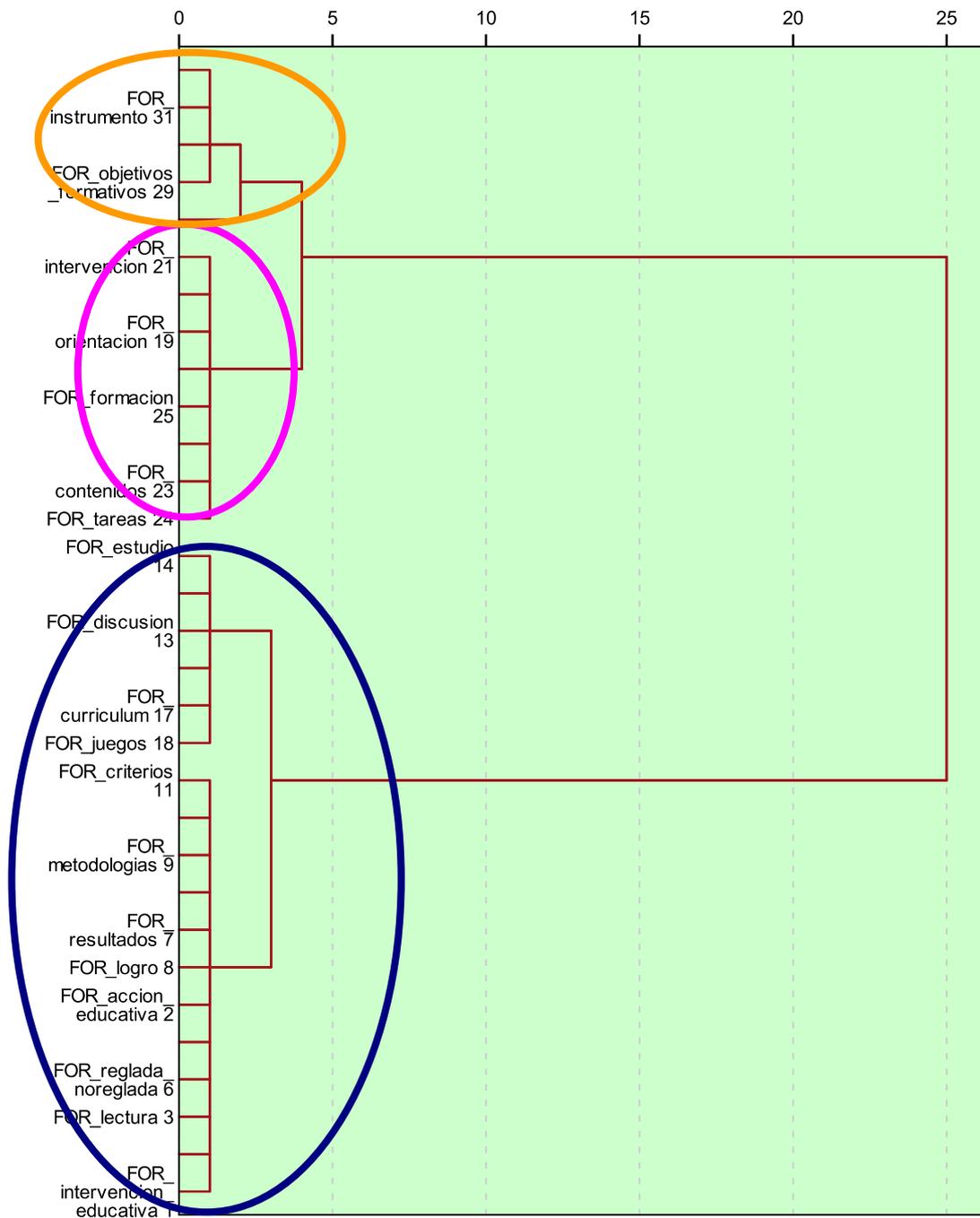


Gráfico Dendrograma de los aspectos que conforman la categoría de valores formativos.

Como se deduce de la observación de la tabla de frecuencias absolutas resultante, además de la tabla pertenencia de conglomerados y del dendograma complementario, se han establecido tres grupos de aspectos de mayor a menor presencia en la categoría de valores formativos.

En el conglomerado 3 (círculo anaranjado) encontramos los términos de mayor incidencia frecuencial, es decir, los que mayor importancia han logrado en la categoría de valores formativos. Estos términos son: tareas formativas (fi=14), lenguaje verbal/no verbal (fi=14), instrumentos (fi=14), objetivos formativos (fi=16), aprendizajes (fi=20), educadores (fi=22) y actividades (fi=32).

En el conglomerado 2 (círculo rosáceo) aquellos aspectos considerados con una presencia moderada y conformada por diversos términos, entre los que destacamos: planificar (fi=12), formación (fi=12), realización de tareas (fi=11), contenidos (fi=11)...

Finalmente, en el conglomerado 1 (azulado) se han situado el resto de aspectos que pueden ser considerados como de baja presencia en la categoría de valores biológicos (consultar tabla de pertenencia).

8. VALORES SOCIALES

Términos de la categoría de valores sociales	fi
Padres	1
Normalización	2
Estructura familiar	2
Iniciación profesional	2
Institucionales	2
Compañero/A	2
Agentes	3
Contacto /s	3
Individuo	3
Jóvenes	3
Dinero	3
Grupo de iguales/ grupos de pertenencia	3
Saludo/s	3
Comunidad	4

Desarrollo social / desenvolverse	4
Sociedad	4
Grupos sociales	4
Parental/ es	4
Paternos / filiales	4
Red social	4
Coordinación Educativa	4
Adolescentes	4
Competencia social	4
Cultura/l	4
Medios de comunicación	4
Interpersonales	4
Diálogo	5
Normas sociales (meter todas las normas aquí)	5
Habilidades sociales	6
Participación	6
Natural	6
Problemas	6
Amigo	6
Costumbres	6
Escucha/r	6
Colaboración	6
Resolución	6
Cooperación	7
Inserción (laboral, profesional y social)	7
Medio ambiente- subtipos	7
Cambio	7
Dinámica	7
Espacio	7
Hogar /casa	8
Empleo/ Búsqueda	8
Identidad- subtipos	8
Modelo/s	8

Ámbito	8
Hábitos y costumbres familiares	8
Historia personal	8
Niños/as	8
Ocio y tiempo libre	9
Características del menor	9
Servicio/os	10
Ayuda/r	10
A otros/ con los demás/	11
Convivencia	11
Adultos/o /a	11
Realidad- subtipos social- familiar	11
Con los demás/ otras personas	12
Tiempo	12
Necesidades de los menores	12
Conflicto/s	13
Integración	14
Escuela	14
Uno/a mismo /a / si mismo/ propio	14
Persona/s	15
Trabajo	15
Laboral	16
Rol/Papel	16
Organización	16
Experiencia/as	18
Residencia/le	18
Profesional	21
Escolar	26
Entorno/s	28
Vida	31
Centro	36
Relaciones/ relacionarse/ relación	40
Contexto/s/ circunstancias	43

Personal	88
Familia/r	53
Social/sociales	53
Menores/ Menor	87
TOTAL	1045

* fi: frecuencia absoluta o número de veces que se repite un término.

Tabla Incidencia frecuencial de la categoría de valores sociales.

Estadísticos	SOCIALES
Chi-cuadrado*	345,78
gl	85
Sig. asintót.	,000

* 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 6,4.

Tabla Resultados de la prueba de Chi-cuadrado de los términos de las categorías valores sociales desarrollada con un nivel de confianza (1- α) del 95%.

Finalmente, en relación a la incidencia frecuencial de los términos que conforman la categoría de valores sociales se producen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) en los aspectos que la configuran con un valor de chi-cuadrado de 345,78 asociados a un significación asintótica de 0.000. Por consiguiente, hay términos que por su presencia (frecuencias absolutas) están por encima del resto.

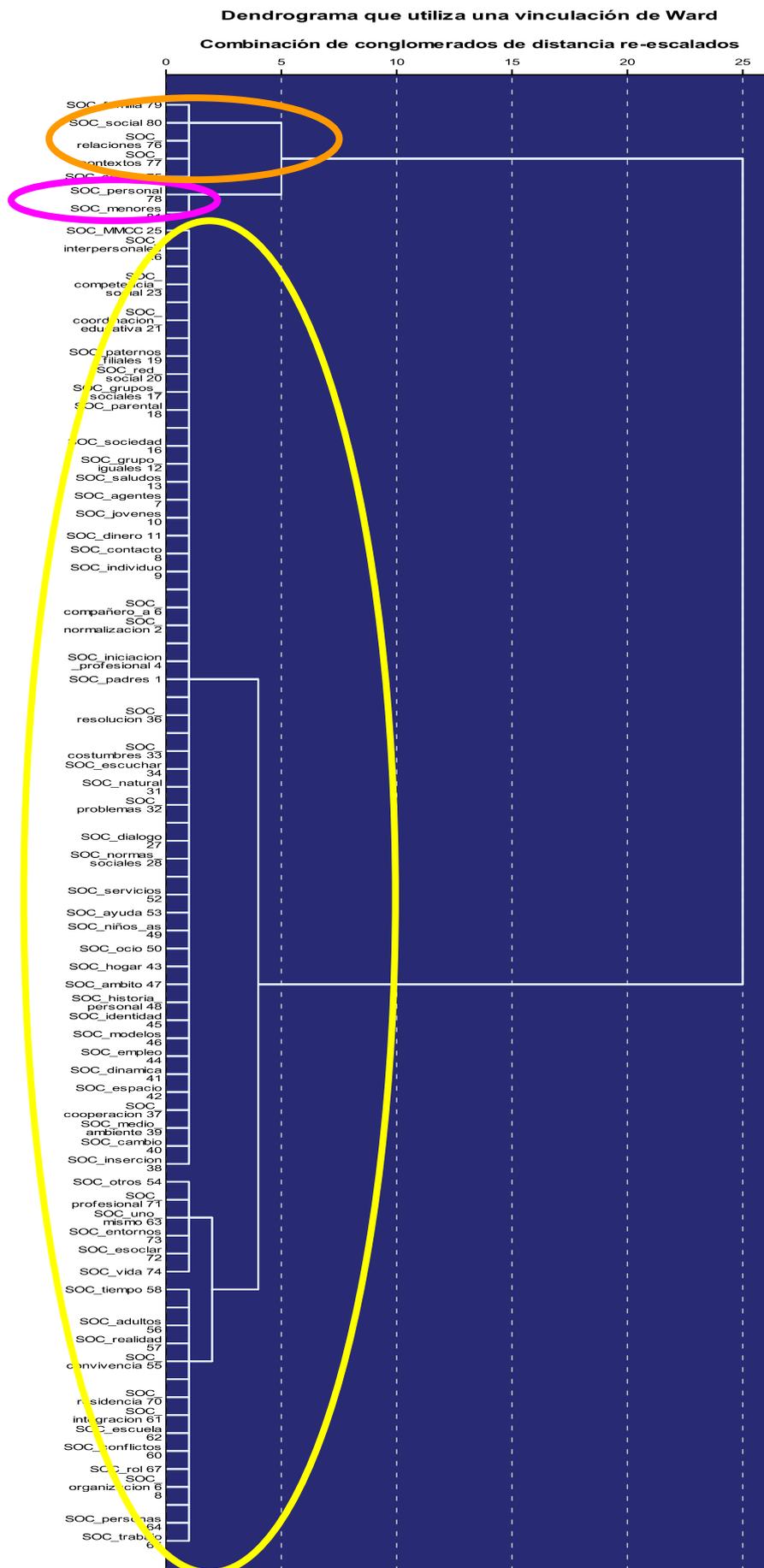
De esta forma, igual en que en categorías de valores anteriores, hemos implementado un análisis de conglomerados cuyos principales resultados son los siguientes:

Aspectos de la categoría de valores volitivos	Conglomerados de pertenencia
SOC_padres	1
SOC_normalizacion	1
SOC_estructura_familiar	1
SOC_iniciacion_profesional	1
SOC_institucionales	1
SOC_compañero_a	1

Aspectos de la categoría de valores volitivos	Conglomerados de pertenencia
SOC_agentes	1
SOC_contacto	1
SOC_individuo	1
SOC_jovenes	1
SOC_dinero	1
SOC_grupo_iguales	1
SOC_saludos	1
SOC_comunidad	1
SOC_desenvolvimiento_social	1
SOC_sociedad	1
SOC_grupos_sociales	1
SOC_parental	1
SOC_paternos_filiales	1
SOC_red_social	1
SOC_coordinacion_educativa	1
SOC_adolescentes	1
SOC_competencia_social	1
SOC_cultura	1
SOC_MMCC	1
SOC_interpersonales	1
SOC_dialogo	1
SOC_normas_sociales	1
SOC_habilidades_sociales	1
SOC_participacion	1
SOC_natural	1
SOC_problemas	1
SOC_costumbres	1
SOC_escuchar	1
SOC_colaboracion	1
SOC_resolucion	1
SOC_cooperacion	1

Aspectos de la categoría de valores volitivos	Conglomerados de pertenencia
SOC_insercion	1
SOC_medio_ambiente	1
SOC_cambio	1
SOC_dinamica	1
SOC_espacio	1
SOC_hogar	1
SOC_empleo	1
SOC_identidad	1
SOC_modelos	1
SOC_ambito	1
SOC_historia_personal	1
SOC_niños_as	1
SOC_ocio	1
SOC_características_menor	1
SOC_servicios	1
SOC_ayuda	1
SOC_otros	1
SOC_convivencia	1
SOC_adultos	1
SOC_realidad	1
SOC_tiempo	1
SOC_necesidades_menores	1
SOC_conflictos	1
SOC_integracion	1
SOC_escuela	1
SOC_uno_mismo	1
SOC_personas	1
SOC_trabajo	1
SOC_búsqueda_trabajo	1
SOC_rol	1
SOC_organizacion	1

Aspectos de la categoría de valores volitivos	Conglomerados de pertenencia
SOC_experiencias	1
SOC_residencia	1
SOC_profesional	1
SOC_escolar	1
SOC_entornos	1
SOC_vida	1
SOC_centro	2
SOC_relaciones	2
SOC_contextos	2
SOC_personal	3
SOC_familia	2
SOC_social	2
SOC_menores	3



Finalmente, como se deduce de la observación de la tabla de frecuencias absolutas resultante, además de la tabla pertenencia de conglomerados y del dendograma complementario, se han establecido tres grupos de aspectos de mayor a menor presencia en la categoría de valores sociales.

En el conglomerado 3 (círculo rosáceo) encontramos los términos de mayor incidencia frecuencial, o lo que es lo mismo, los que mayor importancia han logrado en la categoría de valores formativos. Estos términos son: menores ($fi=87$), así como personal ($fi=88$).

En el conglomerado 2 (círculo naranja) aquellos aspectos considerados con una presencia moderada y conformada por diversos términos, entre los que destacamos: centro ($fi=36$), relaciones ($fi=40$), contexto ($fi=43$), familia ($fi=53$) y social ($fi=53$).

Finalmente, en el conglomerado 1 (círculo amarillo) se han situado el resto de aspectos que pueden ser considerados como de baja presencia en la categoría de valores biológicos (consultar tabla de pertenencia).

9. COMPARATIVA DE TODAS LAS CATEGORÍAS DE VALORES

Otro de los cometidos fundamentales de la presente investigación, ha sido determinar la incidencia frecuencial de las diversas categorías de valores contempladas, es decir, su presencia cuantitativa en el texto contemplado: CURRÍCULUM EDUCATIVO MARCO PARA LOS CENTROS DE PROTECCIÓN A MENORES (Documento Guía para orientar la elaboración de los Currículos de cada Centro).

A este respecto, los resultados estrictamente cuantitativos a nivel de frecuencias absolutas y porcentajes han sido los siguientes:

TIPO DE VALORES	fi*	%	% válido	% acumulado
BIOLOGICOS	128	5,8	5,8	5,8
COGNITIVOS	316	14,4	14,4	20,2
AFECTIVOS	165	7,5	7,5	27,7
Válido S ETICOS	78	3,6	3,6	31,3
VOLITIVOS	197	9,0	9,0	40,2
FORMATIVOS	224	10,2	10,2	50,4
SOCIALES	1045	47,6	47,6	98,0
PSICOLOGICOS	44	2,0	2,0	100
Total	2197	100	100	

*fi : frecuencia absoluta o número de veces que se repite una categoría de valor.

Tabla Incidencia frecuencial de las categorías de valores contempladas.

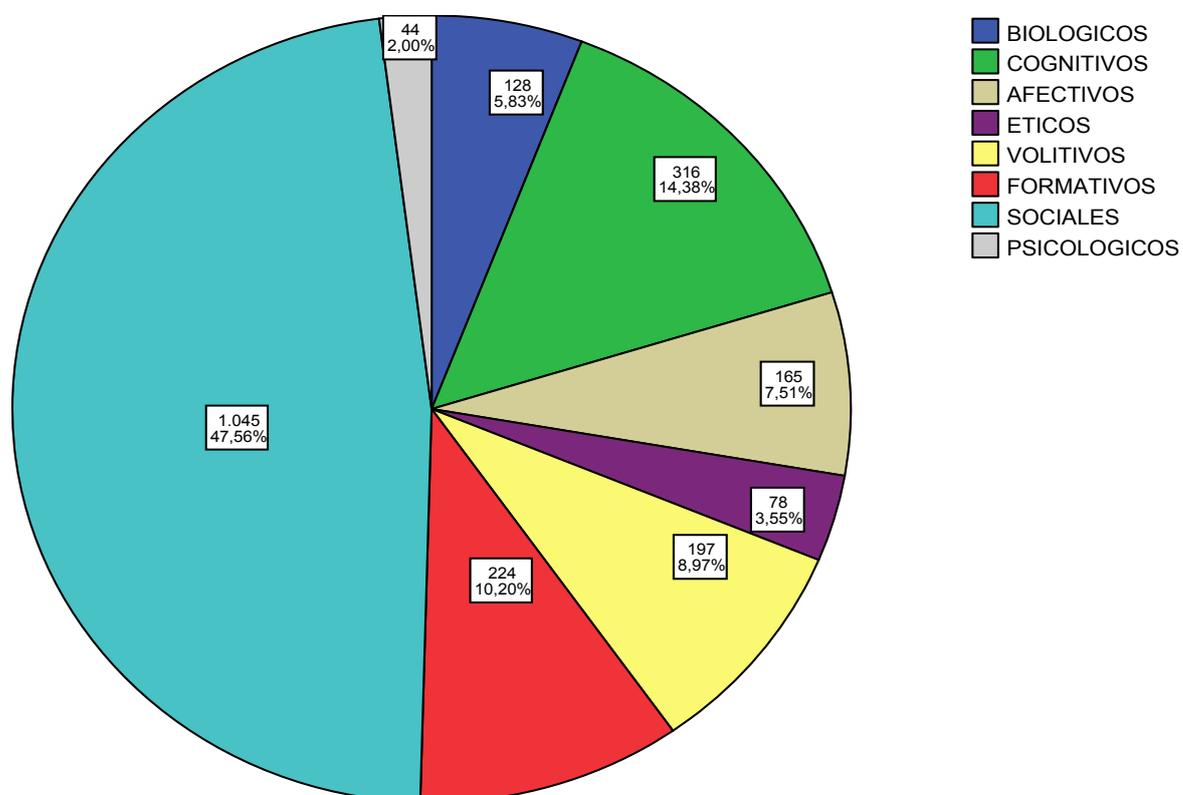


Gráfico. Incidencia porcentual de las categorías de valores contempladas.

Como se desprende de la tabla de frecuencias y porcentajes, así como el diagrama de sectores mostrados anteriormente se da una presencia, ciertamente desigual de categorías de valores en el documento objeto de análisis.

Así pues, puede apreciarse como en el documento sobre CURRÍCULUM EDUCATIVO MARCO PARA LOS CENTROS DE PROTECCIÓN A MENORES, se produce un predominio importante de la dimensión social (47,56%), casi la mitad de las unidades de registro inferidas y, en menor medida, de las dimensiones cognitivas (14,38%) y formativas (10,20%).

Por su parte, las categorías de valores relacionadas con las dimensiones volitivas, éticas, afectivas, biológicas y, no digamos, psicológicas (la de menor incidencia, sólo un 2%) han logrado una menor presencia en el texto analizado.

A este respecto, hemos implementado una prueba de significación de tipo no paramétrica de bondad de ajuste, ideal para datos nominales, nuestro caso.

El fin, es demostrar la presencia de categorías de valores superiores a otras en el texto analizado mediante la aceptación de la hipótesis alternativa (aquella que postula que hay diferencias estadísticamente significativas en la incidencia de cada categoría). Los resultados de la prueba de chi-cuadrado calculada son los siguientes:

ESTADÍSTICOS	TIPO VALORES
Chi-cuadrado*	2655,016
gl	7
Sig. asintót.	,000

* 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 307,6.

Tabla Resultados de la prueba de Chi-cuadrado de las categorías de valores contempladas con un nivel de confianza (1- α) del 95%.

TIPOS VALORES	N observado	N esperado	Residual
BIOLOGICOS	128	274,6	-146,6
COGNITIVOS	316	274,6	41,4
AFECTIVOS	165	274,6	-109,6
ETICOS	78	274,6	-196,6
VOLITIVOS	197	274,6	-77,6
FORMATIVOS	224	274,6	-50,6
SOCIALES	1045	274,6	770,4
PSICOLOGICOS	44	274,6	-230,6
Total	2197		

Tabla. Frecuencias observadas y esperadas con sus correspondientes residuales pertenecientes a cada una de las categorías de valores contempladas.

Como apuntan las diferencias logradas entre las frecuencias observadas y las esperadas (altos residuales) se han producido diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) con la presencia de un valor de chi cuadrado = 2655,016 asociado a una probabilidad $p=0.000$. Ello quiere decir, que existen categorías de valores cuya incidencia es muy desigual y, por tanto, que unas categorías de valores dominan el texto analizado, en detrimento del resto de categorías de valores contempladas.

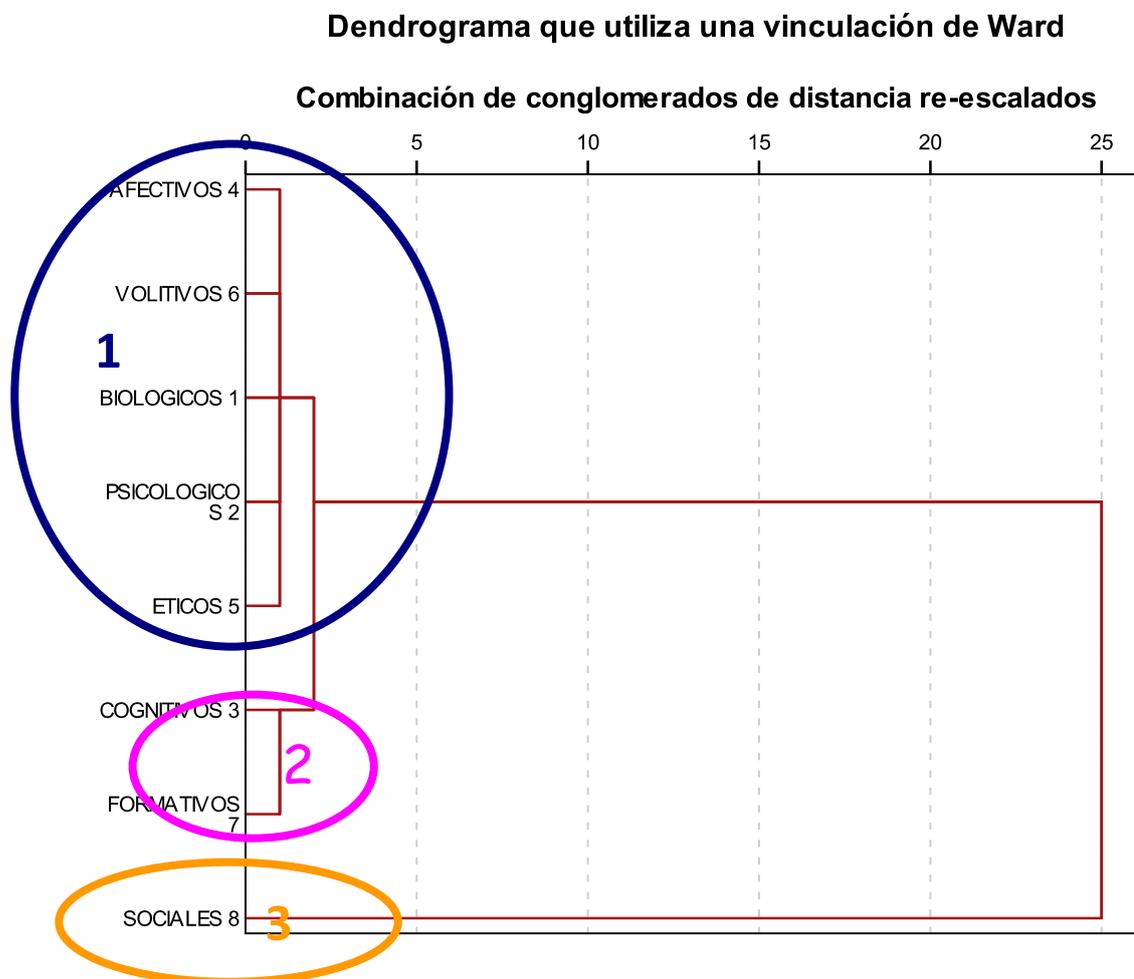
No obstante, para complementar las aproximaciones descriptivas e inferenciales anteriores hemos desarrollado, como en apartados anteriores, un análisis de conglomerados o cluster. Su cometido es determinar cómo se agrupan las categorías de valores, según su mayor o menor presencia en el texto objeto de análisis.

Los resultados alcanzados a este respecto son los siguientes:

CATEGORÍAS DE VALORES CONTEMPLADAS	Conglomerados de pertenencia
BIOLOGICOS	1
PSICOLOGICOS	1
COGNITIVOS	2
AFECTIVOS	1
ETICOS	1

VOLITIVOS	1
FORMATIVOS	2
SOCIALES	3

Tabla Conglomerados de pertenencia de las categorías de valores contempladas.



De la observación de la tabla de frecuencias absolutas resultante, diagrama de sectores, además de la tabla pertenencia de conglomerados y del dendrograma complementario, se han establecido tres grupos de aspectos de mayor a menor presencia entre las diversas categorías de valores contempladas

En el conglomerado 3 (círculo anaranjado) encontramos la categoría de valor de mayor incidencia frecuencial, o lo que es lo mismo, la de mayor presencia en el texto o documento objeto de estudio. Dicha categoría es la de valores sociales con una incidencia que asciende a una $f_i = 1045$, o lo que es lo mismo el 47,6% de las unidades de registro categorizadas y debidamente codificadas.

En el conglomerado 2 (círculo rosáceo) encontramos dos categorías de valores con una incidencia mucho menor que la anterior y, por tanto, que podemos considerar con una presencia moderada en el texto analizado.

Dichas categorías son las de valores cognitivos con una $fi = 316$ y un porcentaje de presencia del 14,4%, así como la categoría de valores formativos con una $fi = 224$ y una presencia porcentual que se eleva al 10,2%.

Finalmente, en el conglomerado 1 (círculo azulado) se han situado el resto de categorías de valores consideradas. A tenor de las frecuencias absolutas y porcentajes de incidencia alcanzados pueden ser considerados como de baja presencia en el documento de trabajo analizado.

10. CONCLUSIONES

Hemos podido comprobar la pluralidad conceptual del término valor, así como sus repercusiones en el ámbito educativo.

Las distintas teorías axiológicas estudiadas sobre el valor, nos muestran los diversos sentidos de este concepto. Por tanto, el valor puede ser objetivo o subjetivo y viceversa. Nosotros hemos optado por una visión integradora en la que se conjugan tanto lo objetivo como lo subjetivo. La definición que nos hace el profesor Gervilla, no ha servido como punto de referencia.

No sólo la Filosofía tiene como objeto de estudio los valores, también la Psicología estudia aspectos relacionados a posiciones axiológicas subjetivistas, y la Antropología junto a la Sociología resaltan el aspecto cultural del valor. Este aspecto cultural nos indica junto al factor histórico la diversidad axiológica y los cambios que se producen en el tiempo de las jerarquías existentes.

También se ha podido comprobar que la educación en su misma esencia, tanto como fines, objetivos, contenidos, actitudes, metodología o en la propia relación educativa que se produce entre los agentes de la educación, posee un carácter eminentemente axiológico que le es inherente.

Una de las aspiraciones que hay que atender de forma prioritaria es la de enfocar la acción educativa hacia la consecución de todas y cada una de las dimensiones de la persona y como hemos podido constatar esta inquietud es una constante a la largo de la

historia.

Existe tanto a nivel nacional como internacional un reconocimiento explícito hacia lo integral, elevándose al rango de criterio de calidad de la enseñanza, de ahí que en nuestro país, se hayan realizado diferentes investigaciones para determinar si el modelo axiológico que nos ofrece el actual sistema educativo, responde o no a un modelo de educación integral.

I. En el estudio llevado a cabo en el Programa marco, hemos podido constatar la presencia de una serie de categorías, todas ellas, presentes en el "Modelo de educación integral del profesor Gervilla (2002).

Los valores detectados en el conjunto de los programas han sido las siguientes: sociales, cognitivos, formativos, volitivos, afectivos, biológicos, éticos y psicológicos.

II. Se constata en el mencionado Programa cómo se le otorga más importancia a unos valores que a otros, lo que se traduce en una mayor frecuencia de aparición de unos indicadores con respecto a otros, siempre en relación a cada categoría. Ello nos ha posibilitado realizar una ordenación de las categorías y, consecuentemente, llevar a cabo una clasificación del conjunto de los valores detectados, quedando, por tanto, jerarquizados de la siguiente forma:

Sociales: La dimensión social es la que con más insistencia pretende ser satisfecha por medio de la intervención socioeducativa. Como valor más señalado, nos indica la gran importancia otorgada a la integración social de los menores, no obstante, ésta ha de ser entendida fundamentalmente como integración en su familia biológica y, si esto no es posible, en un núcleo familiar alternativo, como vía para la normalización y para la integración social más amplia.

Cognitivos: Estos valores hacen referencia a la naturaleza intelectual del hombre, desde la perspectiva de los mecanismos de percepción e interpretación de la realidad. Este modelo perceptivo e interpretativo es consecuencia de las operaciones y procesos, que a nivel cognitivo, generan una forma específica de organizar y procesar la información. Ocupan el segundo lugar, siendo su presencia muy alta en el programa.

Formativos: Son los valores que aluden estrictamente a la enseñanza reglada, impartida por el sistema educativo, ocupan el tercer lugar en la jerarquización realizada.

El alto porcentaje de fracaso escolar detectado en los menores, así como el puente hacia la integración social que supone la integración escolar, parecen razones suficientes para sostener el interés mostrado en esta categoría.

Volitivos: El cuarto lugar es ocupado por esta categoría. Estas necesidades están relacionadas con la capacidad del ser humano para tomar decisiones sin ser sometido a coacciones, así como aquellas que se refieren a la opción ante la pluralidad o el esfuerzo personal.

Afectivos: Los valores afectivos se sitúan en el quinto lugar de la jerarquización. Creemos que los programas presentan un importante déficit con respecto a esta dimensión, la cual tiene una incidencia e importancia vital en los sujetos a los que nos venimos refiriendo. Sin embargo, esta deficiencia puede quedar compensada, en cierta medida, por la gran importancia dada a los valores sociales.

Biológicos: Los valores de carácter biológico ocupan el sexto en la clasificación efectuada. Existe un interés lógico por cubrir las necesidades más básicas desde el punto de vista estructural, funcional y vital de los menores internados. Por otro lado, es necesario recordar que hasta hace algo más de cuarenta años, en los centros de menores no se había acabado definitivamente con la mortalidad infantil, con lo que, una memoria histórica tan reciente, puede actuar como elemento reforzador en el sentido de la preocupación por cubrir las necesidades biológicas de los menores.

Éticos: Estos valores ocupan el séptimo lugar. Se observa interés en cubrirlos. Resulta, cuando menos curioso, que hayan sido detectados un buen número de indicadores explícitos (78), que se corresponden al 3,6% del total de expresiones señaladas en el documento. Resulta llamativo que estos importantes valores en la sociedad aparezcan en un lugar tan bajo de la jerarquía realizada.

Psicológicos: El último lugar está ocupado por estos valores. Se les otorga atención y ello parece lógico ya que, considerando las características que a nivel psicológico presentan los menores internados en estos Centros. Es imprescindible una atención que detecte, intervenga y resuelva los problemas de índole psicológico.

La jerarquización de este conjunto de valores, atiende a las dimensiones esenciales de la persona: sociales, cognitivos, formativos, volitivos, afectivos, biológicos,

éticos y psicológicos. y se adecua al Modelo de educación integral del profesor Gervilla (2002).

Sin embargo, refiriéndonos a la dimensión social, como necesidad más señalada en el programa analizado, entendemos que la educación social no es posible sin una fundamentación moral que la sustente y guíe, a no ser que confundamos la educación social y el aprendizaje de habilidades sociales con simples reglas de urbanidad. La educación moral permite al individuo llegar a ser persona, es decir, el proceso de humanización pasa por la moralización, entendiendo ésta como "la capacidad de aplicar un conjunto de principios, para emitir un juicio de valor sobre la bondad o maldad de la conducta humana y, de acuerdo con ellos, obrar y actuar" (Fermoso, 1994, p. 247).

A continuación señalamos alguno de los aspectos más sobresalientes del estudio empírico realizado.

Tras el desarrollo de las preceptivas tipologías de análisis de datos cuantitativos implementadas podemos mostrar un conjunto de hallazgos y conclusiones generales que complementan y dotan de sentido al proceso de análisis de contenido previamente desarrollado.

En este contexto, debemos destacar que la técnica de análisis de contenido en su vía cuantitativa pretende constatar la incidencia frecuencial (presencial) de un conjunto de categorías previamente contempladas (sistema de categorías previo mediante vía deductiva) o inferida de la atenta lectura, comprensión e interpretación de las unidades de contexto y registro (sistema de categorías emergente o inductivo).

Existe, por otra parte, un tercer posicionamiento que pasaría por la hibridación de ambos posicionamientos, es decir, la vía deductiva+inductiva. No obstante, independientemente del posicionamiento considerado, en nuestro caso la vía deductiva, el objetivo principal del análisis de contenido de corte cuantitativo ha sido determinar la presencia frecuencial de un conjunto de valores en una doble dimensión:

- a) A nivel molar las categorías de valores contempladas previamente, es decir: valores biológicos, psicológicos, afectivos, volitivos, éticos...,o sea, las ocho categorías de valores generales que conforman el sistema de categorías constituido a priori.

- b) A nivel molecular el conjunto de términos que están relacionados con cada categoría de valor general contemplada.

Por consiguiente, a nivel individual o intra, es decir, dentro de cada categoría de valores contemplada podemos afirmar que existen términos, cuya presencia es manifiestamente superior a la de otros en el documento sobre el Currículo Educativo marco para los Centros de Menores en Andalucía:

- a) En el caso de los valores biológicos apreciamos la presencia mayoritaria del término edad, así como de los términos aseo personal, ropa, autocuidado, salud y alimentos. Todos ellos tienen un carácter marcadamente sanitario-alimenticio que domina el texto analizado.
- b) En el caso de los valores psicológicos puede observarse el dominio de términos como conducta y madurez, es decir, comportamientos y procesos de desarrollo.
- c) En el caso de los valores cognitivos se aprecia un predominio de términos como capacidades, elaboración, expresión, adquisición y conocimiento. Podemos advertir, en suma, la importancia del logro de competencias para el desarrollo de otras habilidades como la elaboración, el conocimiento...
- d) En el caso de los valores afectivos puede advertirse la clara presencia de sentimientos y emociones por encima de otros rasgos afectivos en el texto marco analizado.
- e) En relación a los valores éticos se aprecia un predominio de los aspectos axiológicos y los relacionados con el respeto al entorno y al resto de personas que nos rodean, con relación al resto de aspectos considerados.
- f) En cuanto a los valores volitivos observamos el dominio de los aspectos relacionados con lo crítico, la responsabilidad y la valoración de cosas y personas, pero sobre todo apreciamos el predominio de las actitudes como elemento clave en el desarrollo de la dimensión volitiva.
- g) En el caso de los valores formativos puede advertirse el predominio de los objetivos y tareas formativas, la utilización de lenguajes verbales y no verbales, el uso de instrumentos, así como la labor de los educadores en los procesos de

enseñanza-aprendizaje por encima del resto de aspectos relacionados con los valores formativos.

- h) Finalmente, en los valores sociales se observa el dominio de aspectos relacionados con lo individual y personal, así como con los menores. También son importantes aspectos como las relaciones humanas, los contextos que rodean al individuo, la familia a la que pertenece, así como la labor del centro educativo donde desarrolla su labor formativa.

A nivel colectivo o inter, es decir, comparando globalmente todas las categorías de valores puede apreciarse el predominio de los aspectos sociales sobre el resto de categorías de valores contempladas.

A este respecto podemos apreciar como del total de unidades de registro inferidas casi la mitad, un 47,6%, pertenecen exclusivamente a aspectos sociales. Este dato, por si mismo, da una idea de la importancia que los aspectos sociales (menores, relaciones humanas, familia...) han logrado en el texto del documento sobre el Currículo Educativo marco para los Centros de Protección de Menores analizado.

Son también relevantes la presencia de valores cognitivos y formativos en el texto anteriormente mencionado con una incidencia moderada de casi el 25% de la unidades de registro inferidas, si sumamos la incidencia de ambos tipos de valores.

Con una incidencia mucho menos importante encontramos la presencia de valores biológicos, afectivos y volitivos en el documento marco contemplado.

Finalmente, son los valores éticos y psicológicos los que menor incidencia han logrado con casi un 6% del total entre las dos categorías

Por último, queremos defender la necesidad de considerar la existencia de un cierto riesgo en los programas de intervención socioeducativa que se están implementado en los Centros de Menores de la Comunidad Autónoma Andaluza. Este riesgo se basa en la posible existencia de un fuerte componente de gestos simbólicos y de demostraciones de buenas intenciones. Demostración de buenas intenciones en el sentido de invertir recursos económicos, materiales y humanos en el abordaje de tales problemas (Shadish, 1991). Gestos simbólicos de los responsables y los profesionales en

el sentido de demostrar una seria preocupación por el problema y de que hacen cosas para solucionarlo.

Pero es importante que la sociedad no sólo deposite confianza en los programas bienintencionados, pero a menudo ineficaces, que empiece a exigir a los responsables que tales programas estén apoyados en su calidad y valor, para lo cual, obviamente, es indispensable, como premisa, su implementación.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1988): *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana. Tomo II.
- AA.VV. (1997): *Filosofía de la educación hoy*. Diccionario filosóficopedagógico. Madrid: Dykinson.
- ABAD, F. y CORNELLÁ, J. (1976): "El internamiento como factor de deterioro progresivo". En *Rev. Surgam*, 324, 23-26.
- ABER, J.L. y ZIGLER, E. (1981): "Developmental considerations in the definition of child maltreatment". En R. RIZLEY y D. CICHETTI (Eds.), *Developmental Perspectives on Child Maltreatment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ADIMA (1993): *Guía de Atención al Maltrato Infantil*. Sevilla. Adima.
- AGUILAR, M.J. y ANDER-EGG, E. (1992): *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid. Siglo Veintiuno.
- ALFONSO EL SABIO: Partidas, II. 9. 27. MARTÍNEZ ALCUBILLA, M.: *Códigos Antiguos de España*, I. Madrid. 1885.
- ALKIN, M. C. y ELLET, F. S. (1985): "Evaluation Models: Development". En T. HUSEN y T. N. POSTLETHWAITE (Eds). *International Encyclopedia of Education*. Oxford.Pergamon.
- ALKIN, M. C., DAILLAK, R. y WHITE, P. (1979): *Using Evaluation: Does Evaluation Make a Difference?*. Beverly Hills. California Sage.
- ALTEMEIER, W. A. ET AL. (1982). "Antecedents of Child Abuse". *Journal of Pediatrics*, 100, 823-829.
- ÁLVAREZ, L.C. (1980): *Marginación social y mentalidad en Andalucía Occidental: Expósitos de Sevilla (1613-1910)*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1986): "Investigación cuantitativa/investigación cualitativa:¿una falsa disyuntiva?". En COOK, T.D. y REICHARDT, Ch. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- ALVIRA, F. (1991): *Metodología de la evaluación de programas*. Cuadernos Metodológicos nº 2. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

- ALLPORT, G. (1942): *The use of personal documents in psychological science*. New York. Social Science Research Council.
- ANGULO, J. F., CONTRERAS, J., SANTOS GUERRA (1991): *Evaluación Educativa y Democratización de la Sociedad*. Documento fotocopiado.
- ARCO, R. (1947): *Una notable institución social: El Padre de Huérfanos*. Estudios de Historia Social en España. Zaragoza.
- ARIÉS, P. (1987): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid. Taurus.
- ARIZA, M.C. y GÓMEZ, I. (1985): *Cambio en Instituciones*. Actas del I Congreso Nacional sobre el Niño Abandonado. Zaragoza.
- ARRUABARRENA, M.I. Y DE PAÚL, J. (1994). *Maltrato a los niños en la familia: Evaluación y tratamiento*. Madrid. Pirámide.
- ASSET, J. (1973). "Introducción a la Estimativa". *Obras Completas*. Vol. VI. Madrid: Revista de Occidente.
- ATTALI, J. (1982): *Los tres mundos*. Madrid. Cátedra.
- AZAR, T.A., ROBINSON, D.R., HEKIMIAN, E. y TWENTYMAN, C.T. (1984). "Unrealistic expectations and problem-solving ability in maltreating and comparison mothers". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 687-691.
- AZNAR, M. (1985): "Algunos aspectos del derecho comparado sobre los servicios sociales". En *Boletín de Estudios y documentación de Servicios Sociales*, 122, 45-47.
- BANCO MUNDIAL (1989): *Informe sobre el desarrollo mundial*. Washington. Banco Mundial.
- BARBERA, V. (1990): *Método para la evaluación de Centros*. Madrid. Escuela Española.
- BARDIN, L. (1986): *Análisis de contenido*. Madrid. Akal.
- BARQUÍN y FERNÁNDEZ SIERRA (1992): *Investigación e intervención en el ámbito sociocultural*. Málaga. Clave.
- BARRIO, V. (1987): *Ponencia sobre Menores Marginados*. Primeras Jornadas Confederales de Acción Social del Dpto. Confederal de Servicios Sociales de la U.G.T. Madrid

- BARTOLOMÉ, B. (1991): "La crianza y educación de los expósitos en España entre la Ilustración y el Romanticismo (1790-1835)". En *Rev. Historia de la Educación*. 10, 33-62.
- BEATTY, P.T. (1981): "The concept of need: proposal for a working definition". *Journal of the Community Development Society*, 12, 39-46.
- BEEBY, C. E. (1977): "The Meaning of Evaluation". *Current Issues in Education*, nº 4 Evaluation. Wellington, New Zealand. Department of Education.
- BELSKY, J. (1984). "The determinant of parenting: A process model". *Child Development*, 55(1), 83-96.
- BELSKY, J. y ROVINE, (1986): "Causal Analyses of Multiple Determinants of Parenting: Empirical and methodological Advances". En LAMB, M. et al.: *Advances in Developmental Psychology*, vol. 14. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Pub.
- BELSKY, J. (1980). "Child maltreatment: An ecological integration". *American Psychologist*, 35, 320-335.
- BENEDICTH, R. (1949): "Child Earing in Certain European Countries". *American Journal of Orthopsychiatry*, 19, 345-356.
- BERELSON, B. (1971): *Content Analysis in Communication Research*. New York. Hafner Publishing Comp.
- BERK, R.A. y ROSSI, P.H. (1990): *Thinking about Program Evaluation*. Sage. Newbury Park.
- BERNAL, A. y VELÁZQUEZ, M. (1989): *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla. Alfar.
- BESHAROV, D.J. (1981): "Toward better research on child abuse and neglect: making definitional issues and explicit methodological concern". *Child Abuse & Neglect*, 5, 383-390.
- BIANCHI, M. (1983): "Espositi e balie in Liguria tra otto e novecento: il caso di Chiavari". En *Discoli e Vagabondi. Il controllo dell'infanzia nell'Italia liberali*, 1, 7-51. Movimento Operatorio e Socialista.

- BIBLEE, C. y FRENCH, A. (1979). "Depression in the child abuse syndrome". En FRENCH, A.P. y BERLIN, I.N. (Eds.): *Depression in the children and adolescents. Human Sciences*, 184-209.
- BISQUERRA, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariante. Un enfoque informático con los paquetes SPSS, BMDP, LISREL y SPAD* (Vol.II). Barcelona. PPU.
- BLÁZQUEZ, F. (1997). *Diccionario de las Ciencias Humanas*. Navarra: Verbo Divino.
- BLOOM, B. S.y OTROS (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York. David Mckay.
- BOWLBY, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires. Paidós.
- BRADSHAW, J. (1982): "Una tipología de la necesidad social". *Boletín de Estudios y Documentación de Servicios Sociales*, 10, 45-50.
- BRINKERHOF, R. O., BRETHOWER, D. M., HLUCKYJ, T. y NOWAKOSKY, J.R. (1983): *Program Evaluation: A Practitioners' Guide for trainers and educators*. Boston. Kluwer Nijhoff.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- BRONFENBRENNER, U. (1977)." Toward an experimental ecology of human development". *American Psychologist*, 32, 513-531.
- BROWN, J.J. (1979): *La nueva filosofía de la ciencia*. Madrid. Taurus.
- BRUTTINI, T. (1982): "Legitimi e ilegítimi: aspetti istituzionali dell'assistenza all'infanzia abbandonata a Siena nell'Ottocento". *Buletino senese di storia patria*, 89, 221-242.
- BUENO, M.T. (1992): "El maltrato infantil en las instituciones". En Rev. *La cristalera*. 1, 22-26.
- BUNGE, M. (1973): *La investigación científica*. Barcelona. Ariel.
- BYBEE, R. (1979). "Violence toward youth: A new perspective". *Journal of Social Issues*, 35, 1-14.

- CABRA, M.A. (1985): "El sistema de Servicios Sociales en el estado español". En *Cuadernos de acción Social*, 20, 7-34.
- CALVO DE MORA, J. (1991). *Evaluación educativa y social*. Granada. Universidad de Granada.
- CAMARERO, L. (2010). *Estadística para la investigación social*. Madrid. Garceta.
- CAMPBELL, D.T. y STANLEY, E.Q. (1966): "*Experimental and quasi- experimental designs for research on teaching*". En GAGE, N.L. (comp.), *Handbook of research on teaching*. Rand McNally. Chicago.
- CAPITÁN, A. (1979). *Teoría de la Educación*. Zaragoza: Edelvives.
- CAPITÁN, A. (1984): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientificismo pedagógico de J. F. Herbart*. Madrid. Dykinson.
- CARBALLO, R. (1990): "Evolución del concepto de evaluación: Desarrollo de los modelos de evaluación de programas". En *Rev. Bordón*, 42(4), 423-430.
- CARBALLO, R. (1989): *Evaluación de un programa de Formación Ocupacional*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- CARIDE, (1990): "De la evaluación de necesidades a la evaluación de programas sociales en desarrollo comunitario". En MARÍN IBÁÑEZ, R. y PÉREZ SERRANO, G. *Investigación en Animación Sociocultural*. Madrid. UNED.
- CARRERAS, A. (1977). "El problema del niño expósito en la España Ilustrada". En *Cuadernos de la Historia de la Medicina Española*. Salamanca.
- CASARES, P. (1997). *Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa*. Granada: Facultad Ciencias de la Educación . Universidad de Granada.(Tesis doctoral).
- CASAS, F. (1988). "Las instituciones residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades sociofamiliares: Apuntes para una discusión". En *Rev. Menores*, 10, IV Época, Julio-Agosto.
- CELOTTA, B. (1979). "The systems approach. A technique for stablishing conseling and guidance programs". *Personnal and Guidance Journal.*, 57, 412-414.
- CEMBRANOS, M^a.C. (1994). *La educación en valores a través del desarrollo curricular y de la tutoría*. Madrid: IEPS.

- CICCHETTI, D. y RIZLEY, R. (1981). "Development Perspectives on the Etiology. Intergenerational Transmission, and Sequelae of Child Maltreatment". *New Directions for Child Development*. 11, 31-55.
- CICCHETTI, D. y BARNETT, D. (1991). "Toward the development of a scientific nosology in child maltreatment". En W.M. GROVE y D. CICCHETTI (Eds.), *Thinking clearly about Psychology. Volume : Personality and Psychopatology*. University of Minnesota Press. Minneapolis.
- COBO, C. (1984): "Algunas consideraciones sobre la protección a la infancia en España". En *Rev. Menores*. 2, 16-35.
- COLEMAN, E. (1971): "Medieval Marriage Characteristics: A Neglected Factor in the History of Medieval Serfdom". *The Journal of interdisciplinary History*, 2, 205-220.
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- COOK, T.D. y CAMPBELL, D.J. (1979): *Quasi-experimentation, Design, Analysis. Issues for field experimentation*. Cambridge. Houghton Mifflin Co.
- COOK, D. L. (1966): *Program Evaluation and Review Technique: Applications in Education*. Washington. Oficina de Imprenta del Gobierno.
- CORONADO, M. J. (1989): *Evolución jurídica de los derechos de la infancia*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- CORSINI, C.A. (1976): "Materialli per lo studio della famiglia in Toscana nei secoli XVIII-XIX: gli esposti". *Quaderni Storici*, 33, 998-1052.
- CORTINES, F. (1768): *Discurso político sobre el establecimiento de los Hospicios en España*. Madrid. Imprenta de D. Manuel Martín.
- COX, F.M. (1987): *Community problem solving: A guide to practice with comments*. Illinois. Itaca
- CRITTENDEN, P.M. (1988): "Distorted patterns of relation ship in maltreating families: The rol of internal representation models". *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 6, 183-189.

- CRONBACH, J.L. (1980): *Toward Reform of Program Evaluation*. Jossey-Bass. San Francisco.
- CRONBACH, J.L. (1983): *Designing evaluations of educational and Social Programs*. Jossey Bass. San Francisco.
- CHACÓN, F. (1989): "Necesidad Social y Servicios Sociales". En Rev. *Papeles del Psicólogo*, 41/42, 18-24.
- CHACÓN, S. y PÉREZ GIL, J.A. (1992): "Metodología de la evaluación de programas en Servicios Sociales". En Rev. *Apuntes de Psicología*, 36, 77-89.
- CHACÓN, S., LÓPEZ RUIZ, J. y PÉREZ GIL, J. A. (1992): "Metodología de la Evaluación de Programas en Servicios Sociales". En *Revista del Colegio Oficial de Psicólogos de andalucía Occidental*, 36, 77-89.
- CHANDLER, S.M. (1982): "Knows and unknowns in sexual abuse of children". *Journal of Social Work and Human Sexuality*, 1, 51-68.
- DA MOLIN, G. (1981): *L'infanzia abbandonata in Italia nell'eta moderna*. Universita degli Studi. Bari.
- DE PAUL ET AL. (1988). *Maltrato y abandono infantil. Identificación de factores de riesgo*. Vitoria. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- DE PAUL, J. y SANJUÁN, C. (1992). "La representación social del maltrato infantil". En *Anuario de Psicología*, 53, 149-158.
- DE PAUL, J. (1993): "La evaluación de programas en Protección Infantil". En *Revista de Psicología Social Aplicada*, 3, 101-122.
- DE PAUL, J. y ARRUABARRENA, M.I. (1996): *Manual de Protección Infantil*. Barcelona. Masson.
- DEMAUSE, LL. (1982): *Historia de la infancia*. Madrid. Alianza Universidad.
- DEWEY, J. (1933): *How Think*. Boston. Heath.
- DOMÍNGUEZ, A. (1955): *La sociedad Española en el siglo XVIII*. Madrid.
- DOXIADIS, S. (1989): "Kempe memorial lecture: Children, society and ethics". *Child Abuse and neglect*, 13, 11-17.

- DUBOWITZ, H. et al. (1993). "A conceptual definition of child neglect". *Criminal Justice and behavior*, 20, 8-27.
- DUTRENIT, J.M. (1984): "Evaluation du travail social. Aide à la mutation". *Revue Recontre*, 51.
- DUVERGER, M. (1972): *Métodos en las Ciencias Sociales*. Barcelona. Ariel.
- EDIS (1992): *El maltrato a menores en la ciudad de Zaragoza*. Diputación General de Aragón. Documento no publicado.
- EGIDO, T. (1973): "La cofradía de San José y los niños expósitos de Valladolid (1540-1757)". *Rev. de Estudios Josefinos*, año XXVII. Valladolid.
- ELLEKSTEIN, N.S. (1981): *Child abuse and neglect: A medical reference*. New York. Wiley.
- ENTRENA, M. S. (1996): *Análisis de las necesidades de los transeúntes marginados en el ámbito andaluz, primera fase para la confección de programas de intervención socioeducativa con este colectivo*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- ESCÁMEZ, J. (1983). Educación y Normatividad. AA.VV. *Teoría de la Educación I. El problema de la Educación*. Murcia: Límite.
- ESCOLANO, A. (1980): "Aproximación histórico pedagógica a las concepciones de la infancia". En *Rev. Studia Pedagógica*, 6, 5-16.
- ESTROFF, T. W. ET AL. (1984). "Maternal psychopathology and perception of child behavior in psychiatrically referred and child maltreatment families". *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23 (6), 649-652.
- ETXEBERRIA, J. Y TEJEDOR, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid. La Muralla.
- EVALUATION RESEARCH SOCIETY (1980): *Standars for Program Evaluation*. Exposure Draft.
- FERMOSO, P. (1982). *Teoría de la Educación: una interpretación antropológica*. arcelona: Ceac.
- FERMOSO, P. (1989). *Cultura: El medio cultural y tecnológico como medio condicionante de la educación. Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dikyson.

- FERMOSO, P. (1997). ¿Gozan de validez universal los sistemas educativos? Estudio Agustiniano. nº 1-3. Pp. 628.
- FERMOSO, P. (1994): *Pedagogía Social*. Barcelona. Herder.
- FERNÁNDEZ VALLE, J. (1992): "Evaluación de programas residenciales de servicios sociales para la infancia, situación actual y aportaciones de los enfoques ecopsicológicos". En Rev. *Psicothema*, 4, 531-542.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. y OTROS (1990): *Un instrumento para la evaluación de la evaluabilidad de programas y Servicios Sociales: En LCREP. 2º Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos*. Valencia.
- FINKELHOR, D. (1986): *A sourcebook on child abuse*. Beverly Hills. Sage.
- FINKELHOR, D. (1979): *Sexually victimized children*. New York. Free Press.
- FIRESTONE, W.A. (1987): "Meaning in method. The rhetoric of Quantitative and Cualitative research". *Educational Researcher*, October, 16-21.
- FONDEVILA, J.M. (1983). ¿Qué son los valores? AA.VV. *Educación y valores*. Madrid: Narcea.
- FONTANA, V.J. et al. (1963): "The maltreatment syndrome in children". *New England Journal of Medicine*, 269, 1389.
- FOX, D.J. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona. Eunsa.
- FRODI, A. M., LAMB, M. E. (1980). "Child abuser's responses to infant smiles and cries". *Child Development*, 51, 238-241.
- FÜGEDI, E. (1969): "Pour une analyse démographique de la Hongrie medievale". *Annales*, 24, 1299-1312.
- FULLAT, O. (1982a). *Cuestiones de Educación*. Barcelona: CEAC. P. 47.
- FULLAT, O. (1982b). Hay valores porque no todo es racional. FULLAT, O y SARRAMONA, J. *Cuestiones de Educación*. Barcelona: Ceac.
- FULLAT, O. (1982c). *Las finalidades de la educación en tiempos de crisis*. Barcelona: Hogar del Libro.
- GALINO, A. (1960): *Historia de la Educación*. Madrid. Gredos.

- GALTUNG, J. (!981): *Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías*. Unesco.
- GALTUNG, J. (!984): *¿Hay alternativas!. Cuatro caminos hacia la paz y la seguridad*. Madrid. Tecnos.
- GALTUNG, J. (!985): *Sobre la paz*. Barcelona. Fontana.
- GALTUNG, J. (!996): *Peace by peaceful means*. Sage. Londres.
- GALLARDO, J.A. (1988): *Malos tratos a los niños*. Madrid. Narcea.
- GARBARINO, J. (1986): "Can we measure success in preventing child abuse?". *Child Abuse and Neglect*, 10, 140-156.
- GARBARINO, J. y COSTELNY, K. (1992). "Child maltreatment as a community problem". *Child Abuse and Neglect*, 16, 465-464.
- GARBARINO, J. et al. (1977): "The human ecology of child maltreatment. A conceptual model for research". *Journal of Marriage and Family*, 39, 721-736.
- GARCIA LÓPEZ, R. (1990). Marco de referencia de la acción educativa. *Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación II*. Madrid: UNED.
- GARCÍA RAMOS, J.M. (1992): Recursos metodológicos en la evaluación de programas. En Rev. *Bordón*, 43(4), 461-476.
- GARDNER, J. y GRAY, M. (1982). "Violence towards children". En M.P. GARRET, J. (1933): *Life and letters in the Papyri*. Michigan.
- GARRIDO GENOVÉS, V. (1992). "Programas educativos en niños maltratados". En GARCÍA HOZ, V. *La Educación Personalizada en la familia*. Madrid. Rialp, 11, 275-305.
- GEISER, R.L. (1973): *The illusion of caring*. Boston. Beacon Press.
- GELLES, R. J. (1973): "Child abuse as psychopathology: A sociological critique and reformulation". *American Journal of Orthopsychiatry*, 43, 611-621.
- GELLES, R.J. y CORNELL, C. (1985): *Intimate violence in families*. Beverly Hills. Sage.
- GELLES, R.J. (1993). "Child abuse as psychopathology: A sociological critique and reformulation". *American Journal of Orthopsychiatry*, 43, 611-621.

- GERVILLA, E. (1988a). *Axiología educativa*. Granada: TAT.
- GERVILLA, E. (1988b). Fundamentos axiológicos del currículo escolar. *Actas del I Congreso Internacional de Filosofía de la Educación hoy*. Madrid. Pp. 93.
- GERVILLA, E. (1989a). Valores y currículum escolar: reflexiones en torno a unos datos *Educadores*. Nº 149.
- GERVILLA, E. (1989b). Valores y currículum oculto. Posibilidad para la libertad o la manipulación. Universidad Autónoma de Barcelona. *Actas del I Simposio internacional de Filosofía de la Educación*. Vol. II.
- GERVILLA, E. (1991). *El animador/1. Perfil y opciones*. Madrid: CCS.
- GERVILLA, E. (1993a). Los valores de la LOGSE. Enseñanzas de Régimen General. *Revista de Pedagogía* . Año LI-Núm. 195. Mayo-Agosto.
- GERVILLA, E. (1993b). *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dikynson.
- GERVILLA, E. (1994a). Filosofía de la educación, hoy ¿Para qué? En *Bordón*. Nº 46,3. Pp 307-314.
- GERVILLA, E. (1994b). Valores y contravalores. *Revista de Anaya Educación: valores hoy*. Madrid: Anaya. Pp 34.
- GERVILLA, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*. 215, Enero-abril. Pp. 39-57.
- GERVILLA, E. (2000). *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- GIL, D. (1970): *Violence against children: Physical child abuse in the United States*. Cambridge. Harward University.
- GIOVANNONI, J. M. y BECERRA, R.M. (1979): *Defining child abuse*. New York. Free Press.
- GIZALAN, (1991): *Definición de los diferentes tipos y categorías de maltrato*. Servicio Especializado de Orientación y Atención familiar
- GLASER, D. y FROS, S. (1988): *Child sexual abuse*. London. Mcmillan.
- GÓMEZ, C. (1987). Reconocimiento de patrones: aplicación al proceso educativo. AA.VV. *Conceptos y propuestas IV*. Valencia: Nau Llibres.

- GOFFMAN, E. (1987): *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Madrid. Amorrortu-Murguía.
- GONZÁLEZ SOLER (1987): "Evaluación de centros y programas Educativos". En Rev. *Comunidad educativa*, 151, 6-9.
- GRACIA, E. y MUSITU, G. (1993): El maltrato infantil. *Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- GRANJEL, L. (1980): "El niño en la historia de la medicina". En Rev. *Studia Pedagógica*, 6, 54-69.
- GRAWITZ, M. (1975): *Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales*. Barcelona. Hispano Europea.
- GREEN, A.H., GAINES, R.W., SANGRUND, A. (1980). "Child abuse pathological syndrome of family interaction". *American Journal of Psychiatry*, 131, 882-886.
- GROOTHUIS, J.R. (1982). "Increased child abuse in families with twins". *Pediatrics*, 70, 769-773.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1981): *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco. Jossey-Bass
- GUBA, E.G. (1978): *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Center for Study of Evaluation. Los Ángeles. UCA.
- GUTIÉRREZ, J. (1992): *Historia de la Educación*. Madrid. Narcea.
- GUTTON, J.P. (1974): *Société et les pauvres en Europe*. París.
- HAMMOND, R. L. (1972): *Evaluation at the local level*. EPIC Evaluation Center. Arizona. Tucson.
- HARTMANN, N. (1957). *Metafísica del conocimiento*. Buenos Aires: Losada.
- HELPER, R. (1973): "The etiology of child abuse". *Pediatrics*, 51, 777-789.
- HELPER, R. y KEMPE, H. (1968). *The Battered Child*. University of Chicago Press.
- HOLSTI, O. R. (1968): Content Analysis. En LINDZEY, G. y ARONSON, E. *The Handbook of social psychology*. Vol. 2. Research Methods. Addison-Wesley, Reading, Mass.

- HOLSTI, R.O. (1969): *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison Publishing Company.
- HOUSE, E. R. (1980): *Evaluation with Validity*. Newbury Park. California. Sage.
- HUGHES, H. M. (1988): "Psychological and behavioral correlates of family violence in child witnesses and victims". *American Journal Orthopsychiatry*, 58, 77-82.
- INGLÉS, A. (1991). *Els maltractaments infantils a Catalunya. Estudi global i balance de la seva situació actual*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- JACOB, E. (1987): "Clarifying Qualitative Research: A Focus on Traditions". *Educational Researcher*. January-February.
- JIMÉNEZ MORAGO et al.(1995): *El maltrato infantil en Andalucía*. Sevilla. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.
- JIMÉNEZ, M. (1972): El término beneficencia. En *Diccionario de Historia Eclesiástica de España*, vol. I. C.S.I.C. Madrid.
- JOHNSON, H.T. (1974). *Curriculum y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- JOINT COMITEE ON STANDARS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981): *Standars for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials*. New York. Mc Graw Hill.
- KAMAL, M. (1982): *Desarrollo sin destrucción. Evolución de las percepciones ambientales*. Barcelona. Serbal.
- KAPLANET, S.J., PELKOVITZ, D., SALZINGER, S. y GANELES, D. (1983). "Psychopatology of parents of abused and neglected children and adolescents". *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 22(23), 238-244.
- KAUFMAN, R. (1972): *Planificación de sistemas educativos*. México. Trillas.
- KAUFMAN, J., ZIGLER, E. (1987). "Do abused children become abusive parents?" *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 186-192.
- KAUFMAN, R. y ENGLISH, F.W. (1979): *Needs Assessment. Concept and Aplication*. Educational Technology Pub. Englewood Cliffs.
- KAUFMAN, R. (1987): *Guía práctica para la planificación de las organizaciones*. México. Trillas.

- KAVEMAN, R.J. & ENGLIS, F.W. (1979): *Needs assesment concepts and application*.
Educational Technology Publications.
- KEMPE, C. H. y HELFER, R.E. (1972): *Helping the battered child and his family*. Philadelphia. J.
B. Pippincott.
- KEMPE, C. H. et al. (1962): "The battered child syndrome". *Journal of the American Medical
Association*, 181, 17-24.
- KERLINGER, F. N. (1975): *Foundations of Behavioral Research*, (2th ed.). New York. Holt,
Rinehart.
- KERLINGER, F.N. (1975): *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México.
Interamericana.
- KERLINGER, F.N. (1981): *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México.
Interamericana.
- KORBIN (1980). "The cultural context of child abuse and neglect". *Child Abuse and Neglect*, 4,
3-13.
- KRATHWOHL, D. R. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive
Domain*. New York. David McKay (trad.Cast.: Clasificación de las metas educativas.
Tomo I: Taxonomía de los objetivos. Alcoy. Marfil. (1979).
- KRIPPENDORFF, K. (1990): *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*.
Barcelona. Paidós Comunicación.
- LA GRECA, G. (1984): "Tendencias evolutivas en el tratamiento de los menores". En *Rev.
Menores*, 5, 34-35.
- LALLEMAND, L. (1906): *Histoire de la Charité*. París. Picard.
- LANDHEERE, G. (1979): *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. París.
PUF.
- LANGER, W. (1973): Infanticide: "A historical Survey, History of Chilhodd quarterly". *Journal
of Psychohistory*, 1, 353-367.
- LANGER, W. (1982): Prólogo al libro de deMause, Ll: *Hª de la infancia*. Madrid. Alianza
Editorial.

- LANGER, L. (1974): "Infanticide: A historical survey". *History of childhood Quarterly*, 1, 353-362.
- LASALA, G. (1948): La Sociedad de Señoras. *Revista de Estudios Penitenciarios*, 43.
- LEBRUN, F. (1972): Naissances Illègitimes et abandons d'enfants en Aujou an XVIII siecle. *Annales*, 27, 1183-1189.
- LEVIN, H.M. (1985): *Cost-effectiveness. A primer*. Beverly Hills.Sage.
- LINCOLN, Y. (1987). *L'evaluation des programmes en l'an 2000. Problèmes et solutions*. Documento fotocopiado.
- LINDSAY, J. (1968): *The Ancient World*. Londres.
- LIPTON, L., STEINSCHNEIDER, A. , RICHMOND, J. (1965): "A child care practice: Historical culture and experimental observations". *Pediatrics*, 35, 521-567.
- LÓPEZ NÚÑEZ, A. (1992): *Los inicios de la protección social a la infancia en España*. Madrid. CEPE.
- LÓPEZ EIRE, A. (1980): "El niño en la Antigüedad Clásica. En Rev. *Studia pedagógica*", 6, 17-38. Universidad de Salamanca.
- LOZANO, J. Y PEÑA, C. (1978): "El método semántico". En VARIOS: *Métodos de análisis de contenido*. Madrid. Universidad Complutense.
- LUQUE, A. y CASQUETE, A. (1989): "La evaluación de programas de intervención social: criterios y técnicas". En *Revista de Treball Social*. 115.
- MAGURA, J.A. & MOSES, B.S. (1986): "Outcome Measures for Child Welfare Services: Theory and Applications". *Child Welfare League of America*. Washington D.C.
- MALO, J. M. (1992): "Niños de riesgo. Nuestra experiencia". En *Anales Españoles de Pediatría*, 37, 219-222.
- MARIN, I. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñon.
- MARIN, I. (1985). Los valores fundamento de la educación. AA.VV. *Teoría de la Educación*. Salamanca: Anaya.
- MARIN, I. (1990). Valores y fines. AA:VV: *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dikynson.

- MARTIN, M. (1982): "Supervivientes y sustitutos: Hijos y padres del siglo IX al siglo XIII". En DE MAUSE, LL. *Historia de la infancia*, pp. 93-120. Madrid. Alianza Editorial.
- MARTÍN GONZÁLEZ, A. (1983): *Psicología Comunitaria*. Madrid. Visor.
- MARTÍN, J.L. (1980): "El niño en la Edad Media Hispánica". En Rev. *Studia Pedagógica*, 6, 39-50. Universidad de Salamanca.
- MARTÍNEZ ROIG, A. y DE PAUL, J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona. Martínez Roca.
- MARTÍNEZ ROIG, A. (1989): *Maltractament d'infants*. Barcelona. Alta Fulle.
- MARTÍNEZ ROIG, A. (1987). "Paper de l'hospital en el diagnòstic i prevenció dels maltractaments". *Fer Ciutat*, 16, 23-27.
- MARTÍNEZ ROIG, A. (1991): *Detecció, intervenció i derivació de maltractaments infantils pels professionals de la sanitat*. Barcelona. Direcció General d'Atenció a la Infància.
- MASLOW, A.H. (1954): *Motivation and personality*. New York. Harper and Row Publishers.
- Mc NEILL, J. y GAMER, H. (1938): *Medieval Handbook*. Nueva York. Penance.
- McDONALD, B. (1975): "Evaluation and the Control of Education". En D. TAWNEY (Ed): *Evaluation: The State of the Art*. London, School Council.
- McKILLIP, J. (1989): *Needs analysis tools for the human services and education*. London. Sage.
- M.E.C. (1969). La ley General de Educación. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MESSER, A. (1932). *La estimativa o filosofía de los valores en la actualidad*. Madrid: SELE.
- MILNER, J.S. (1990): "Características familiares y del perpetrador en los casos de maltrato físico y abuso sexual infantil" *Infancia y Sociedad*, 2, 5-15.
- MIRET, E. (1985): *La institucionalización-desinstitucionalización y la psicología*. Actas del I Congreso Nacional del Niño Abandonado. Zaragoza.
- MOLLAT, M. (1966): "La notion de la pauvreté du moyen âge: Position de problèmes". *Revue d'histoire de l'Eglise de France*, 52, 5-23.
- MORALES, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.

- MORENTE, M. (1943). *Fundamentos de Filosofía*. Madrid: Espasa Calpe.
- MORONEY, R.M. (1977): "Needs assesment for human services. En ANDERSON, W. F. et AL (Eds): *Managing human services*. International City Management Ass. Washington.
- MUSCATELLO, D.B. (1988): "Developing and agenda that works. The right choice at the right time". En A. McLAUGHLIN, L.J. WEBER, R.W. y INGLE, R.B. (Eds). *Evaluation Utilization. New Directions for Program Evaluation*. San Francisco. Jossey Bass.
- NASSIF, R. (1985). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel.
- NELSON, B.J. (1984): *Makking an Issue of child abuse: Political agenda setting for social problems*. Chicago. Wolfe.
- NEWBERGER, E. H., NEWBERGER, C. & HAMPTON, R.L. (1983): "Child abuse: The Current Base and Future Research Nedds". *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 22(3), 262-268.
- NIETO MARTÍN, S. (1992): "Educación, prensa y valores. Un análisis de correspondencia". En *Rev. Educadores*, 162, 247-259.
- NIETO MARTÍN, S. (1991): "Los valores en los textos educativos de la prensa de Castilla y León". En *Revista de Ciencias de la Educación*, 120, 101-110.
- ORDEN, A. (1985): "Modelos de evaluación universitaria". En *Revista Española de Pedagogía*, 169-170, 522-537.
- ORDEN, A. (1982): *La evaluación educativa*. Buenos Aires. Docencia Proyecto Cinae.
- ORTEGA Y GASSET, R. (1947). *¿Qué son los valores? Introducción una la estimativa*. Madrid: Revista de Occidente.
- OVIEDO, E. Y SÁNCHEZ, J. (1989): *Breve historia de la infancia*. Catálogo sobre la "Exposición sobre los derechos de niños y niñas". Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- OWENS, T. R. (1973): "Education evaluation by Adversary Proceeding". En E. R. HOUSE (Ed). *School Evaluation: The Politics and Process*. Berkeley. California. McCutchan.

- PALACIOS, J. (1988): "La Enseñanza en las Instituciones Españolas para la Reforma de Menores (IX). Los intentos de modernización en la obra tutelar". En Rev. *Menores*, 12, 114-126.
- PALACIOS, J. (1986): "La Enseñanza en las Instituciones Españolas para la Reforma de Menores". En Rev. *Menores*, 12, 54-59.
- PALACIOS, J. (1988): "La Enseñanza en las Instituciones Españolas para la Reforma de Menores. El Periodo Autárquico (1939-1965)". En Rev. *Menores*, 12, 114-126.
- PALACIOS, J. (1988): "La Enseñanza en las Instituciones Españolas para la <<Reforma>> de Menores. El Periodo Republicano y la Guerra Civil". En Rev. *Menores*, 12, 101-111.
- PAPAGIANNIS, G. J. (1986): "Hacia una economía política de la innovación educativa". En Rev. *Educación y Sociedad*, 5.
- PARDINAS, F. (1977): *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Siglo XXI.
- PARDO, A. RUIZ, M.A., SAN MARTÍN, R. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis. Madrid.
- PARKE, R. y KOLLMER, C. (1975). "Child abuse: An interdisciplinary analysis". *Rewiew of child Development Research*, 9, 509-590.
- PARLETT, M. R. y HAMILTON, D. (1977): "Evaluation in Illumination: A new Approach to the Study of Innovativ Programmes". En D. HAMILTON y OTROS. *Beyond the numbers Games*. London. MacMillan Education.
- PATON, W. (1927): *Polibio: The Histories*, vol. 6. Londres.
- PATTON, M. Q. (1980): *Cualitative evaluation Methods*. Beverly Hills. Sage.
- PATTON, M. Q. (1978): *Utilization-Focused Evaluation*. California. Newbury Park. Sage.
- PAYÁ, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- PELTON, L. H., (1978). "Child abuse and neglect: the myth of classlessness". *American Journal of Orthopsychiatry*, 48(4), 608-617.
- PELLISON, M. (1897): *Roman Life in Pliny's Time*. New York. Chautauqua-Century.
- PEÑAFIEL, F. (1996): *Los valores en la L.O.G.S.E. y sus repercusiones educativas*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- PEREZ JUSTE, R. y MARTÍNEZ ARAGÓN, L. (1989): *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid. Cincel.
- PEREZ JUSTE, R. (1988): La evaluación de centros. En *Rev. Apuntes de educación*, 31, 2-6.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid. La Muralla.
- PÉREZ SANZ, J. (1957): "La caridad cristiana en la protección del menor". Seminario Metropolitano de Burgos. 213-238. Burgos.
- PÉREZ JUSTE, R. (1994): "Investigación y mejora de programas: Programas comunes y programas personales", 511-537. En GARCÍA HOZ (Dir): *Problemas y Métodos de Investigación en Educación personalizada*. Madrid. Rialp.
- PÉREZ GÓMEZ. A.I. (1985): *La comunicación didáctica*. Universidad de Málaga.
- PÉREZ CAMPANERO, M. P. (1991): *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid. Narcea.
- PERROT, J. (1957): *Historia de la vida privada*. Madrid. Taurus.
- PINEAULT, R. y DAVELUY, C. (1987): *La planificación Sanitaria*. Barcelona. Masson.
- POLLOCK, L. (1983): *Forgotten children*. London. Cambridge University Press.
- POPHAM, W.J. (1983): *Evaluación basada en criterios*. Madrid. Magisterio Español.
- POPHAM, W. J. (1969): "Objective and Instruction". En R. STAKE (Ed) *Instructional Objectives*. (AERA Monographs Series on Curriculum Evaluation, vol. 3. Chicago. Rand McNally.
- POPHAM, W. J. (1975): *Educational Evaluation*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall (Trad. Cast.: *Problemas y Técnicas de la Evaluación Educativa*, Madrid, Anaya. 1980).
- POPHAM W. J. (1980): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid. Anaya 2.

- POPKEWITZ, T.S. (1988): *Paradigma e ideología educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid. Mondadori.
- PROVUS, M. M. (1971): *Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvement and Assessment*. Berkeley. McCutchan.
- REID, J.B., KAVANAGH, K. y BALDWIN, D.V. (1987). "Abusive parent's perceptions of child problem behaviors: An example of parental bias". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15(3), 457-466.
- REZSOHAZY, R. (1988): *El desarrollo comunitario*. Madrid. Narcea.
- RICHARD, B. y LYMAN Jr. (1982): "Barbarie y religión: la infancia a fines de la Época Romana y comienzos de la Edad Media". En DE MAUSE, LI. *Historia de la infancia*, 93-120. Madrid. Alianza Editorial.
- RIERA, J. (1973): "Antonio Bilvao y la pediatría Española de la Ilustración". En Rev. *Anales Españoles de Pediatría*, 6, 127-130.
- RIPPEY, R. M. (1973): *Studies in Transactional Evaluation*. Berkely. California. McCutchan.
- ROBERSTON, P. (1982): "El hogar como nido: La infancia de la clase media en la Europa del siglo XIX". En DE MAUSE, LI. *Historia de la infancia*, pp.444-471. Madrid. Alianza Editorial.
- ROCA, T. (1968): *Historia de los Tribunales tutelares de Menores*. Madrid. Consejo Superior de Protección de Menores.
- ROSS, L. y CRONBACH, L.J. (1976): "Essay on the Handbook of Evaluation". *Research. Educational Researcher*, 5(10), 9-19.
- ROSSI, P.H. y FREEMAN, H.E. (1985): *Evaluation: A Systematic Approach*. Beverly Hills. Sage.
- ROSSI, P.H. y WRIGHT, S.R. (1987): "Evaluation Research: An Assessment". *Annual Review of Sociology*, 10, 331-483.
- ROUSSEAU, J.J. (1977): *Emilio o de la Educación*. Barcelona. Bruguera.
- RUBIO, V. (1985): *Estudio de carencias afectivas y la posible influencia negativa futura*. Madrid. Dirección General de Protección Jurídica del Menor.
- RUEKER, W.R. (1969): *Human values in education*. Willian C. Brown. Iowa. Book Co.

- RUIZ-JIMÉNEZ, J. (1993): *Prólogo a la Guía de Atención al Maltrato Infantil*. Sevilla. ADIMA.
- RUSELL, B. (1945): *History of Western Philosophy*. New York. Simon and Schuster.
- RUTHMAN, L. (1977): *Evaluation Research Methods: A basic Guide*. Londres. Sage.
- SALZINGER, S. KAPLAN, S. y ARTEMYEFF, C. (1983). "Mother's personal social networks and child maltreatment". *Journal of Abnormal Psychology*, 92(1), 68-76.
- SÁNCHEZ, J. (1974): "Cofradías, Hospitales y Beneficencia en algunas diócesis del Valle del Duero, siglos XIV y XV". En Rev. *Hispania*, 126, 5-51.
- SÁNCHEZ MORO, C. (1988): "Aproximación a la problemática de los malos tratos a la infancia". En Rev. *Menores*, 9, 26-46, Mayo-Junio, 4ª época.
- SANDRÍN, J. (1982): *Enfants trouvés, enfants ouvriers, XVII'-XIX' siecle*. Paris. Aubier.
- SANTALÓ, L.C. (1980): *Marginación social y mentalidad en Andalucía Occidental: Expósitos en Sevilla (1613-1910)*. Universidad de Sevilla.
- SANTONI, A. (1979): *Historia Social de la Educación I*. Barcelona. Reforma de la Escuela.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid. Akal.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *La Evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.
- SANZ, R. (1990): *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid. Pirámide.
- SARRAMONA, J. (1989). Los contenidos del currículum. ESTEVE, J.M. (ed): *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Actas del II Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Málaga: Universidad de Málaga.
- SAXE, L. y FINE, M. (1979): *Social experiments. Methods for Design and Evaluation*. Londres. Sage.
- SCHULER, M. (1942). *Ética*. Madrid: Revista de Occidente.
- SCRIVEN, M. (1967). "The Methodology of Evaluation". *Perspectives on Curriculum Evaluation*. Chicago. Rand Mc-Nally.

- SCRIVEN, M. (1967). "The methodology of evaluation". *Perspectives on Curriculum Evaluation*. Chicago. Rand McNally.
- SCRIVEN, M. (1980): *The Logic of Evaluation Inverness*. California. Edgepress.
- SCRIVEN, M. (1974): "Pros and Cons About Goal-free Evaluation". *Comment*, 7, 3-14.
- SCHUMAN, E.A. (1967). *Evaluative research: Principles and practice public service and social action programs*. Nueva York. Rusell Sage Fundation.
- SCHWAB, J.J. (1983): "Identifyng and assessing needs: A synergism of social force". En BELL, R.A. y OTROS: *Assessing health and human service needs*. New York. Human Sciences Press.
- SHADISH, W.R., COOK, T.D. & LEVITON, L.C. (1991): *Foundations of Program Evaluation. Theories of Practice*. Newbury Park, C.A. Sage Publications, Inc.
- SHERROD, K. B. et al. (1984): "Child Health and maltreatment". *Child Development*, 55, 1174-1183.
- SHUCK, L.E. (1968): *The instructionaltasks proyect*. California. Newport-Mesa Unified School.
- SIEGEL, L.M. y OTROS (1977): "Need identification and program planning in yhe comunity context". En ATTKINSON, CC: *Evaluation of human services programs*. New York. Academie Press.
- SNYDERS, G. (1965): *La pèdagogie en France aux XVII et XVIII siècles*. Paris. PUF.
- SPINETTA, J.J. y RIGLER, D. (1972). "The child abusin parent: A psychologcal". *Rewiew. Psychological Bulletin*, 77, 296-304.
- STAKE, R. (1967). "The countenance of educational evaluation". *Teachers College Record*, Abril, 68, 72,
- STAKE, R. (1975): "Program Evaluation Particularly Responsive Evaluation". *Ocasional Paper Series*, 5. Michigan. University of Western.
- STAKE, R. (1983). "La evaluación de programas en especial la evaluación de réplica". En DOCKRELL, W.B. y HAMILTON, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. 91-108. Madrid. Narcea.
- STARR, R.H. (1988): "Child Abuse". *American Psychology*, 34, 872-878.

- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- STRASSER, S. (1974): *Phénoménologie et sciences de l'homme*. Paris. Beatrice Nauwelaerts.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1985). *Systematic Evaluation*. Dordrecht/Boston. Kluwer-Nijhoff Publishing.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona. Paidós/M.E.C.
- STUFFLEBEAM, D. (1969). "Evaluation as enlightenment for decision making". En A.WALCOTT (comp.), *Improving Educational assesment an inventory of measures of affective behavior*. Washington. ASCD.
- STUFFLEBEAM, D. (1966): "A Depth Study of the Evaluation Requirement". *Theory into Practice*, 5, 121-134.
- STUFFLEBEAM, D. (1967): "The Use and Abuse of Evaluation in Title III". *Theory into Practice*, 6, 126-133.
- STUFFLEBEAM, D. y OTROS (1971): *Educational evaluation and decision making in education*. Peacock. Itasca.
- STUFFLEBEAM, D. (1971). "The relevance of the C.I.P.P. evaluation model for educational accountability". *Journal of Research and Development in Education* (Otoño).
- SUÁREZ, M.T. (1990): "Needs Assessment studies". En *Handbook of research on teacher edacation*. McMillan, 26-31. New York.
- TALMAGE, H. (1982). "Evaluatións of programs". En *Enciclopedia of Educational Research*. New York. 5ª ed. AERA, Mc Millan.
- TAMAYO, M. (1981): *El proceso de la investigación científica*. México. Limusa.
- TANNER, D. Y TANNER, L.N. (1980). *Curriculum Development, Teory into Pratce*. New York, McMillan Pub. Co. Inc.

- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.
- TEJEDOR, F.J. (1990): "Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo". En *Rev. Revista de Investigación Educativa*, 8/16, 15-37.
- TEJEDOR, J. Y ETXEBERRIA, J. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. Madrid. La Muralla.
- TRAD, P.V. (1987). *Infant and childhood depression*. N.Y. Wiley.
- TRAVERS, R. (1971): *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires. Paidós.
- TRIGO, J. (1990): *Deprivación sociofamiliar e institucionalización de menores. Hacia una intervención psicosocial*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.
- TRIGO, J. (1992). "Familia e infancia en riesgo psicosocial". En *Rev. Apuntes de Psicología*, 34, 51-82.
- TWENTYMAN, C.T. Y PLOTKIN, R. (1982). "Unrealistic expectations of parents who maltreat their children: An educational deficit that pertains to child maltreatment". *Journal of Clinical Psychology*, 38, 497-503.
- TYLER, R.W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago. University de Chicago Press.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (1981): *Application of Grants Under Handicapped Personnel Preparation Program*. Washington. Author.
- ULIVIERI, S. (1986): "Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada". En *Revista de Educación*, 281, 47-86.
- UNESCO (1979): *Evaluation Terms: Unesco Glossary*. París.
- UNICEF ESPAÑA (1982): *Alternativas al niño sin familia*. (Informe). Madrid.
- UNICEF ESPAÑA y MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (1985): *Síndrome del niño maltratado*. Madrid. Dirección General de Acción Social.
- VALLECILLO, M. (1990): *Política demográfica y realidad social en la España de la Ilustración. La situación del niño expósito en Granada (1753-1814)*. Universidad de Granada.

- VAN DALEN, D.D. y MEYER, W.J. (1981): *Manual de técnicas de la investigación educacional*. Barcelona. Paidós.
- VARELA, J. (1986): "Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños". En *Revista de Educación*, 286, 155-175.
- VÁZQUEZ, G. (1976). Lo permanente y lo cambiante en los valores educativos. *VI Congreso Nacional de Pedagogía*. Madrid: SEP/CSIC.
- VEGA, A. (1989): *Pedagogía de inadaptados sociales*. Madrid. Narcea.
- VENTURA, R. (1998): "Los menores de edad: Reflexiones sobre su legislación". En *Rev. Menores*, 11/12, 7-14.
- VERLINDEN, Ch. (1976): "L'enfant esclave dans L'Europe Mèdièvale". *Recueils de la Socièté Jean Bodin pour l'istoire comparative des institutions XXXV*. Bruselas.
- VICENS, J. (1977): *Historia de España y América, social y económica*. Vol. II. Madrid. Aguilar.
- VISAUTA, B. (1989): *Técnicas de investigación social*. Barcelona. PPU.
- VIZARD, E. (1989): "The historial and cultural context of child abuse". En *P. MATHER Ed.*), *Child Abuse*, 7-22. Basill Blackwell. Oxford.
- WALKER, C.E., BONNER, B.L. Y KAUFFMAN, K.L. (1988): *The psysically and sexually abused child*. New York. Pergamon Press.
- WASSERMAN, G.A. y ALLEN, R. (1985): "Maternal withdrawal fron hanicapped toddlers". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 381-387.
- WEBSTER-STRATTON, C. (1985): "Comparison of abusive and non abusive families with conduct-disordered children". *American Journal Of Orthopsychiatry*, 55, 59-69.
- WEIS, C.H. (1980): "KnowledgeCreep and Decision Accretion". *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 1, 381-404.
- WEIS, C.H. (1975): *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficacia de los programas de acción*. México. Trillas.
- WEIS, C.H. (1977): "Research for Policy's Shake: The Enlightttenment Function of Social Research". *Policy Analysis*, 3, 531-545.

- WHOLEY, I.S. (1987): "Evaluability Asesment: Developing Program Theory". En L. BICKMAN (Ed). *Using Program Theory in Evaluation New Directions for Program Evaluation*. San Francisco. Jossey Bass.
- WIDOM, C. (1989). "Sampling biases and implications for child abuse research". *American Journal of Orthopsychiatry*, 58, 260-270.
- WILLIS, D.J., HOLDEN, E.W. y ROSENBERG, M. (1992): "Child maltreatment prevention: Introduction and historical overview". En D.J. WILLIS, D.J., HOLDEN, E.W. y ROSENBERG, M. (Eds.). *Prevention and child maltreatment. Developmental and ecological perspectives*, 1-16. New York. J. Willey. & Songs.
- WIRTH, E. (1982): "Naturaleza y educación: Pautas y tendencias de la crianza de los niños en la Francia del siglo XVIII". En DE MAUSE LI. *Historia de la infancia*, 286-332. Madrid. Alianza Editorial.
- WITKIN, B.R. (1984): *Assessing needs in educational and social programs*. Jossey-Bass. San Francisco.
- WITKIN, B.R. (1979): "Need assessment kits, models and tools". *Evaluation Technology*, 17, 5-18.
- WOLF, R. L. (1987): Educational Evaluation State of the Field. *International Journal of educational Research*. Oxford. Pergamon Press.
- WOLF, R. M. (1985): "Judicial Evaluation". En T. HUSEN y T.N. POSTLETHWAITE (Eds). *Internacional Enciclopedia of Education*. Oxford. Pergamon.
- WOLF, R. M. (1984): *Evaluation in Education: Foundations of Competency Assesment and Program Rewiew*, (2th Edition). New York. Preeger.
- WOLF, R. M. (1974): "The Citizen as Jurist: A New Mode of Educational Evaluation". *Citizen Action in Education*, 4, 37-52.
- WOLFE, D. (1987): *Child abuse: Implications for child development and psychopatology*. London. Sage.
- WOLFE, D. (1985). "Child abusive parents: An empirical rewiew and analysis". *Psychological Bulletin*, 97, 462-482.

- WOLOCK, I. y HOROWITZ, B. (1984). "Child maltreatment as a social problem: the neglect of neglect". *American Journal of Orthopsychiatry*, 54 (4), 530-543.
- WORTHEN, B.R. (1985): "Program evaluation". En T. HUSEN y T.N. POSTLE (Eds). *Internacional Encyclopedia of Education*. Oxford. Pergamon Press.
- ZABALZA, M.A. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.
- ZIGLER, E. Y HALL, N. W. (1989): "Physical child abuse in America: Past, present and future". En CICCHETTI, D. y CARLSON, V. (Eds), *Child maltreatment: Teory and research on the causensand consequences of child abuse and neglect*. Nueva York: Cambridge University Press.
- ZURAVIN, S.J. (1991). "Research definitions of child physical and neglect: Current problems". En R.H. STARR y D.A. WOLFE (Eds.), *The effects of child abuse and neglect. Issues and research*. London. Guilford Press.

ANEXO

**CURRÍCULUM EDUCATIVO MARCO
PARA LOS CENTROS
DE
PROTECCIÓN A MENORES**
(Documento Guía para **orientar** la elaboración de
los Currículos de cada Centro)

Julio 2006

Dirección General de Infancia y Familias
Consejería para la Igualdad y Bienestar Social
Junta de Andalucía

2. CONTENIDOS CURRICULARES

Los contenidos que se exponen a continuación se han desarrollado siguiendo las pautas de clasificación por áreas de Jorge Fernández del Valle (Fdez. del Valle y Fuertes Zurita,2000), que han servido también de eje conductor en la formulación de objetivos del Proyecto Educativo Marco y que coincide igualmente con la estructura del Proyecto Educativo Individualizado, manteniendo, de esta forma, la coherencia entre todos los instrumentos y, por ende, de su puesta en práctica. Estas dimensiones de la intervención no pueden ni deben trabajarse de forma aislada pues están fuertemente interrelacionadas. No obstante, esta sistematización ofrece un esquema práctico a la hora de orientar sobre los objetivos que se tendrán que definir tanto en las Programaciones Anuales como en los Proyectos Educativos Individualizados. En cualquier caso, tanto los objetivos como los contenidos que se exponen a continuación deben entenderse como una orientación, debiendo ser modificados, matizados y ampliados por cada centro, adaptándose a la franja de edad que atienden y, por lo tanto, a la etapa evolutiva por la que atraviesan, dando prioridad a aquéllos más acordes a las características personales de cada menor y atendiendo al contexto de cada centro (entorno comunitario) sin perder de vista el encargo institucional o programa que se va a desarrollar.

2.1. RESPECTO AL DESARROLLO DE CADA MENOR

2.1.1. Desarrollo físico y salud.

El enfoque ideológico y metodológico de la Educación para la salud hoy día se contempla desde el punto de vista global del bienestar físico, psíquico y social, así pues se aborda desde el modelo preventivo con la finalidad de evitar los problemas de salud, controlando las situaciones de riesgo y evitando sus posibles consecuencias

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 adultos de gran significatividad natural y que se desarrollarán en la organización de la cotidiana

Objetivos

1. **Elaborar** e **interiorizar** normas **básicas** de **salud**, **alimentación**, **control** de **enfermedades**, **seguridad** básica.
2. **Desarrollar** estilos de **vida** que favorezcan la **salud** mental
3. **Valorar** y rechazar aspectos consumistas perjudiciales para la **salud**, o prevenir **actividades** de riesgo, que puedan **afectar** a **uno mismo** o **violentar a otros**.

Contenidos

1. FACTORES DETERMINANTES DE LA SALUD	
C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentos y hábitos de una alimentación sana. • Normas de seguridad básica (tráfico, sustancias tóxicas, peligros domésticos, etc.). • La salud y el cuidado de uno mismo • Acciones que propician la salud: dieta, descanso ejercicio físico, visitas al médico. • Habilidades domésticas. • El entorno saludable. • La enfermedad: fiebre, dolor, tratamiento • Las adicciones: tabaco, alcohol, otras drogas.
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento de normas básicas para los momentos de la vida del centro en los que se lleva a cabo la alimentación, la higiene personal, utilización de productos tóxicos, medicamentos. • Puesta en práctica de comportamientos o estilos de vida saludable • Colaboración con los educadores en la limpieza y conservación de la casa. • Participación en la mejora de su entorno, orden y organización de su habitación, ropa y pertenencias. • Disminución de las situaciones que ponen en peligro su integridad física. • Manipulación de alimentos para la elaboración de comidas sencillas.

C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación del bienestar <u>propio</u> y el de sus <u>compañeros/as</u>. • Respeto a las <u>normas</u> en general. • <u>Colaboración</u> con los <u>adultos</u> que los educan. • Valorar los logros. • Adquisición de sentimiento de seguridad y confianza, mejora de su propia imagen. • Toma de posición activa y crítica como usuarios. • Toma de conciencia de la importancia <u>personal</u> y <u>social</u> de la salud física y psíquica.
-------------------------	---

2. ESTILO DE VIDA SALUDABLE

C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • El estrés. Estilo de <u>vida</u> minimizador del estrés • La <u>competencia social</u>. La importancia de desarrollar <u>competencias</u> para las <u>relaciones interpersonales</u> • La autoobservación • La asertividad
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición a mensajes persuasivos a través de la inducción o razonamiento • Exposición a <u>modelos</u> de salud positivos • Utilización de estímulos reforzantes • Desarrollo de conductas y actitudes a través de <u>juegos de roles</u> • Análisis e interpretación de estos conceptos a través de la <u>discusión en grupo</u>
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Relativizar nuestro punto de vista • Empatía. Percepción de los sentimientos del otro • Autocontrol • Actitud activa y participativa (ser <u>agente</u> activo en su propia salud) • Estilo sincero, directo y respetuoso <u>con los demás</u> • Saber aceptar críticas • Actitud crítica con los <u>medios de comunicación</u>

3. PREVENCIÓN Y REDUCCIÓN DE CONDUCTAS DE RIESGO

C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de <u>vida</u> saludable en el <u>tiempo</u> de <u>ocio</u>. • Concepto de sustancia tóxica (alcohol, drogas, fármacos...). • Prácticas de riesgo. • Medidas preventivas relacionadas con <u>el ocio</u> y <u>el tiempo libre</u>. • Prácticas potencialmente peligrosas para <u>sí mismos</u> y <u>el grupo de iguales</u>.
------------------------	--

<p>C. Procedimentales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la peligrosidad de los diferentes tipos de sustancias. • Pautas de actuación en el <u>tiempo de ocio y el tiempo libre</u>. • Conciencia de los perjuicios de las prácticas de riesgo. • Puesta en práctica de medidas preventivas. • Control de los <u>propios actos en relación al grupo de iguales</u> • Resolución de <u>conflictos</u>.
<p>C. Actitudinales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorización y aplicación de conductas normalizadas. • Actitud de responsabilidad ante el disfrute del <u>ocio y tiempo libre</u>. • Aceptación de <u>normas</u> tendentes a un estilo de vida saludable. • Actitud crítica frente a las sustancias tóxicas. • Motivación para la minimización de las prácticas de riesgo.

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 motora, ejercicios de **memoria**, actividades y **juegos** de imitación, potenciación de las relaciones con los demás, etc.

Las **capacidades cognitivas** de los menores están estrechamente unidas al **momento evolutivo** de cada uno de ellos. Sin embargo, las experiencias de malos tratos y de abandono producen, por lo general, considerables retrasos a nivel cognitivo. Así mismo, los menores con un considerable absentismo escolar pueden presentar un **desarrollo cognitivo** muy por debajo del que presentan otros niños y niñas de su **edad** con una asistencia regular a la escuela.

Por ello, en el contexto residencial no sólo se estimulará la **adquisición** de las **capacidades cognitivas** acordes al **momento evolutivo** de cada menor, sino que, y sobre todo, deberá 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.

Objetivos

1. **Desarrollar** la **psicomotricidad** y el **esquema corporal**
2. **Adquirir** y **desarrollar** el **lenguaje** y las **capacidades comunicativas**

3. Desarrollar las capacidades cognitivas superiores
4. Conocer y comprender la realidad social

Contenidos

1. PSICOMOTRICIDAD Y ESQUEMA CORPORAL	
C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación dinámica general • Coordinación visomotora • Partes del cuerpo: cabeza, ojos, orejas, boca, ... • Lateralidad
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • 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 del cuerpo en sí mismo y los demás • Interiorización del esquema corporal • Distinción de la derecha y la izquierda en sí mismo y los demás • Establecimiento de dominancia lateral
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del cuerpo y sus posibilidades • Confianza en las propias capacidades • Respeto por uno mismo y los demás

2. LENGUAJE Y CAPACIDADES COMUNICATIVAS	
C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje no verbal: gestos, posturas, ... • Lenguaje verbal: habla. Articulación, vocabulario, comprensión y expresión acorde a la edad y madurez,... • Lenguaje verbal: lectura y escritura, Expresión, comprensión y velocidad lectora. Caligrafía, ortografía, expresión escrita, • Otros lenguajes: corporal, audiovisual, simbólico, informático, .. • La comunicación con los demás: el diálogo, la escucha, etc.
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • 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. Discusión • Saber escuchar atendiendo y respetando a los demás • Comprensión y expresión a través de otros lenguajes

	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje como instrumento regulador de la conducta
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de atención y respeto en sus comunicaciones con los demás • Interés y atención para escuchar • Conductas y actitudes que facilitan la relación y la comunicación con los demás • Cuidado del lenguaje personal (expresiones estereotipadas, palabras o gestos soeces, ...) para no dificultar la relación con los demás

3. CAPACIDADES COGNITIVAS

C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos básicos: formas, cantidad, dimensión, espacio, tiempo, etc. • Operaciones lógicas: clasificaciones, correspondencias, construcciones, seriaciones, numeraciones, • Operaciones formales: paso al razonamiento abstracto • Metapensamiento: conocimiento y control sobre los propios procesos cognitivos
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • 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
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación de uno mismo • Confianza en las propias 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. REALIDAD SOCIAL

C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Los grupos de pertenencia: normas y valores • Las relaciones con los demás: adaptabilidad, empatía, los conflictos, • La realidad social: economía (dinero, trabajo, consumo), política (gobierno, leyes, justicia), relaciones entre hombres y mujeres (la familia, tareas)
-----------------	---

	del hogar, etc.) <u>medio ambiente</u> , historia, <u>medios de comunicación</u> , etc.
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conocimiento</u> y práctica de las <u>conductas sociales</u> convencionales: <u>saludos</u>, dar las gracias, pedir disculpas, • <u>Conductas</u> adecuadas a las <u>normas sociales</u> que rigen en su <u>entorno</u>: <u>centro</u>, <u>escuela</u>, <u>trabajo</u>, <u>familia</u>, etc. • Situarse en los diferentes <u>contextos</u> adoptando la postura apropiada • <u>Análisis</u> de las situaciones para resolver los <u>conflictos</u> de modo adecuado: poniéndose en la postura del otro, buscando alternativas y soluciones, etc. • <u>Análisis</u> e <u>interpretación crítica</u> de la <u>realidad social</u> • Uso adecuado de los <u>medios de comunicación social</u>: tv, prensa, radio, internet • <u>Desarrollo</u> de <u>conductas</u> positivas hacia el <u>medio ambiente</u>
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Sensibilidad</u> a las <u>necesidades</u> y <u>sentimientos</u> de los demás • <u>Apreciación</u> del <u>diálogo</u>, el intercambio y la <u>sinceridad</u> como vías para resolver los <u>conflictos</u> • <u>Actitudes</u> de <u>respeto</u>, solidaridad y <u>cooperación</u> en sus relaciones • <u>Respeto</u> y <u>conservación</u> del entorno físico y <u>natural</u> • <u>Respeto</u> hacia las diferentes creencias y <u>opiniones</u>, la diversidad <u>cultural</u>, étnica y <u>social</u>

2.1.3. Desarrollo afectivo-emocional

Un desarrollo afectivo-emocional ajustado se basa en un contexto rico en experiencias afectivas y significativas para el menor, donde se ponen en juego capacidades cognitivas superiores de razonamiento, pensamiento reflexivo, autorregulación, etc.; pero donde las emociones personales juegan un papel fundamental. De ese modo, las experiencias de afecto están íntimamente unidas a la construcción de la propia identidad, a la percepción de sí mismo y de la propia historia personal, a la expresión de emociones y sentimientos, a la construcción de los principios y valores que rigen nuestros actos, a la manera en la que nos vinculamos a otras personas, etc.

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.

Objetivos

1. Conseguir un adecuado **desarrollo** de la **identidad personal**
2. Ser capaz de establecer y mantener **relaciones afectivas**.
3. Conseguir un adecuado ajuste **emocional**
4. **Apreciar** la importancia de los **valores** básicos que rigen la **vida**, **adquiriendo** habilidades para poder construir permanentemente su **propio código ético** o escala de **valores**, y actuar de acuerdo con él.

Contenidos

1. <u>IDENTIDAD PERSONAL</u>	
C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento. Autoconcepto. Autoestima • El esquema corporal • Conocimiento de la historia personal: quiénes forman mi familia, reconocimiento de personas significativas en mi vida, experiencias importantes en mi vida, etc. • Identidad de género • Orientación sexual • Reconocimiento de características personales: aspectos positivos, aspectos a mejorar • La toma de decisiones • Implicaciones de hacerse adulto. La transición a la vida adulta
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de autocuidado • Valoración objetiva de las capacidades y limitaciones personales • Diferentes roles según las circunstancias y el contexto social • Elaboración de proyectos de futuro • Pensar y hablar de uno mismo de forma positiva • La toma de decisiones que tienen que ver con uno mismo y con el futuro. Fijación de objetivos es. Participación en el Proyecto Educativo Individualizado.

C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación y valoración de sí mismo • Cuidado de la imagen • Sentido crítico en relación con los propios errores. • Confianza en las propias posibilidades. • Sensibilidad por la imagen que otros tienen sobre uno/a mismo/a • Respeto por uno/a mismo (cultura, país de procedencia, familia de procedencia, costumbres, etc.) y por la propia historia . • Actitud abierta a integrar aspectos tradicionalmente relacionados con uno u otro género. • Determinación para la toma de decisiones • Afrontamiento del estrés y el desconcierto que puede suponer la proximidad de los 18 años.
-------------------------	--

2. RELACIONES AFECTIVAS	
C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones afectivas: con la familia, con un/a amigo, con un/a educador/a, con una 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.
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión de sentimientos y emociones. • Inicio de relaciones con iguales. • Afrontamiento de la agresión y resolución de forma competente de los conflictos que aparecen en las relaciones con los iguales. • Habilidades para establecer relaciones afectivo-sexuales. • Capacidad de vivir adecuadamente la sexualidad con conductas acordes al momento evolutivo del menor.
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación y ayuda en las relaciones de amistad. • Sentimiento de pertenencia en los diferentes contextos: familia, amigos, residencia, colegio, lugar de trabajo, etc. • Autonomía e independencia en relación con la presión que pueda desarrollarse dentro del grupo. • Valor y respeto hacia uno mismo y hacia los demás. • Valor hacia los sentimientos de los demás. • Rechazo hacia relaciones basadas en el abuso de poder, el chantaje, la dependencia emocional y la sumisión.

3. AJUSTE EMOCIONAL	
C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> 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 la gente y en la realización de tareas.
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades de autocontrol de impulsos y emociones. Expresión de emociones y sentimientos de forma adecuada en diferentes situaciones. Respuestas adecuadas a las expresiones emocionales de los demás.
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> El valor de las emociones y de su expresión (alegría, llanto, rabia, etc.) Empatía. La experimentación vicaria de las emociones de los demás. Sentimiento de seguridad en las figuras de apego Tolerancia a la frustración. Sensibilidad a los factores es de los demás (preferencias, edad, historia previa, etc.) que pueden modular su respuesta emocional.

4. VALORES
La mayor parte de los contenidos relacionados con el desarrollo moral se especifican en aprendizajes concretos relacionados con contenidos (especialmente actitudinales) en cada área y en cada objetivo de cada área.

<p>C. Conceptuales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los <u>problemas</u> éticos más significativos • Construcción de valores que den respuestas constructivas y facilitadoras a los <u>problemas</u> planteados en la <u>convivencia</u>. • Reconocimiento de <u>conflictos</u> de valores en situaciones cotidianas. • Conocimiento de las dificultades que encuentran las <u>personas</u> con discapacidad o con cualquier <u>necesidad</u> educativa especial.
<p>C. Procedimentales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades necesarias para la <u>resolución</u> de <u>problemas</u> éticos que afectan a los <u>menores</u>. • Construcción autónoma de los <u>propios</u> valores por medio de la razón, la crítica y el <u>diálogo</u> con los otros.
<p>C. Actitudinales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud abierta a la revisión y reformulación de los <u>propios</u> valores. • Responsabilidad por nuestros <u>propios</u> comportamientos y sus repercusiones. • Coherencia entre los <u>propios</u> valores y los comportamientos • Empatía con los <u>sentimientos</u> y <u>experiencias</u> de <u>otras</u> <u>personas</u>.

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 a su propio **cuidado** y a saber interactuar con los demás (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.

Objetivos

1. **Adquirir** las habilidades básicas de **autonomía** física y acorde a su **edad** y **madurez**
2. **Adquirir** las habilidades sociales que faciliten la convivencia y la integración en diferentes circunstancias y contextos sociales

Contenidos

<p>1. HABILIDADES INSTRUMENTALES</p>	
<p>C. Conceptuales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Higiene y aseo : ducha, limpieza dental, limpieza y arreglo de uñas y pelo, <u>cambio</u> y uso de ropa adecuada al clima y situación

JUNTA DE ANDALUCÍA
Consejería para la Igualdad y Bienestar Social
Dirección General de Infancia y Familias

	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentación y sueño: manejo de los utensilios de mesa, reglas de conducta en la mesa, 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 es, etc. • Organización del tiempo: puntualidad, planificación, etc.
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de las actividades necesarias para el cuidado 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
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • 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

2. HABILIDADES SOCIALES

C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Normas sociales. Normas de cortesía • Habilidades de comunicaci • ón: iniciar conversaciones, solicitar ayuda, saber escuchar, etc. • Trámites administrativos • Manejo de dinero. Compras • Servicios: transportes, bancos, etc.
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de las normas de cortesía: saludos, agradecimientos, disculpas, etc. • Participación en conversaciones o discusiones de grupo, escuchando a los demás, 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 juicioso
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes positivas en las relaciones con los demás: respeto, cooperación, solidaridad, etc. • Valoración de la importancia de la iniciativa y la capacidad de comunicación • Facilidad para pedir ayuda • Asunción de responsabilidades de cuidado y autonomía

2.2. RESPECTO A LOS CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS DEL/ DE LA MENOR

2.2.1. Contexto familiar

Los objetivos y bloques de contenidos reflejados en este área deben ir dirigidos al núcleo o núcleos de referencia de cada menor, ya sea la familia de origen o la familia sustituta, en la forma que previamente se establezca.

La familia tiene una importancia trascendental en la preparación del niño o la niña como sujeto social, ya que le 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 y de la que dependerá en gran parte la posterior integración del individuo en los grupos sociales mayoritarios, y en la sociedad, en general.

Los menores que son separados de su núcleo familiar e ingresados en centros sufren un proceso de duelo (pérdida de los principales vínculos afectivos). La elaboración de la pérdida implica tareas importantísimas como:

- Conocer, comprender y asumir su realidad sociofamiliar, analizando y reflexionando sobre la problemática familiar y detectando los roles parentales inadecuados, que están interfiriendo negativamente en su desarrollo psicosocial.
- Trabajar las emociones y el dolor de la pérdida hacia la construcción de nuevos vínculos afectivos, necesarios para su desarrollo social y emocional.
- Adaptarse a una nueva estructura familiar y a un contexto y entorno totalmente diferentes, siendo las alternativas: acogimiento residencial o familiar, según los casos.

De esta forma, parece indispensable incluir el “contexto familiar” como una de las áreas prioritarias en la intervención con los y las menores, ya que de la construcción de la identidad familiar y de la comprensión de su realidad social depende en gran parte el desarrollo de la edad y la integración del mismo en la sociedad. La intervención en el ámbito familiar debe abordarse una vez superada la fase previa de adaptación al centro y tras haberse creado una mínima relación o vínculo afectivo que favorezca esa labor y garantice un mejor y mayor entendimiento de la verdadera situación familiar.

Objetivos

- 1. Construir y valorar de forma adecuada su identidad familiar**
- 2. Reelaborar el concepto de familia y analizar crítica pero constructivamente los roles parentales y las responsabilidades que de ellos se derivan**

3. Alcanzar la **estabilidad emocional** y ser capaz de reestructurar y mantener los **vínculos familiares** y/o crear nuevos **vínculos**, ampliando su **red sociofamiliar**.

Contenidos

1. <u>IDENTIDAD FAMILIAR</u>	
C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de su <u>historia familiar</u>. • Miembros que componen su <u>familia</u> y <u>personas</u> cercanas a ellos • <u>Características</u>, raza o etnia, religión, <u>hábitos</u> y <u>costumbres</u> de su <u>familia</u>. • Acontecimientos y <u>circunstancias</u> que rodearon su nacimiento y la separación familiar • Conocimiento y <u>participación</u> de su Plan de Intervención.
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de su <u>historia familiar</u> gráficamente (árbol genealógico) • Elaboración de su libro de <u>vida</u> • Reconstrucción de sus recuerdos sobre <u>costumbres</u>, <u>hábitos</u>, etc. en su <u>familia</u>. • Práctica de <u>hábitos</u> y <u>costumbres familiares</u>
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación de su <u>historia</u> y raíces <u>familiares</u>. • Respeto a sus orígenes. • Respeto por uno mismo y por los demás • Afrontamiento y actitud crítica ante aquellos valores familiares contrarios a la libertad de las personas y el respeto hacia los demás. • Actitud crítica pero constructiva ante su situación familiar. • Aceptación de su nueva situación. • Actitud respetuosa hacia sus <u>familiares</u> y hacia el <u>entorno</u> del que proviene. • Desculpabilización.

2. CONCEPTO DE <u>FAMILIA</u> Y ROLES DE SUS MIEMBROS	
C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Concepto</u> de familia. • <u>Conocimiento</u> de otros <u>modelos</u> de familia. • <u>Roles</u> paternos y filiales. • El <u>acogimiento</u> residencial • <u>Familias</u> colaboradoras • El <u>acogimiento</u> familiar y la adopción • <u>Derechos y deberes</u> de las principales figuras parentales
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Análisis</u> de esos <u>conceptos</u> a través de discusión de grupo y/o entrevistas es • Práctica del <u>comportamiento</u> propio a su <u>edad</u> y condición de <u>menor</u> • <u>Análisis</u> de los <u>roles</u> parentales, <u>derechos y deberes</u> • <u>Participación</u> activa del <u>menor</u> en la <u>dinámica</u> familiar • Identificación del <u>rol</u> o <u>papel</u> que desempeña dentro de la <u>estructura</u> familiar
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Actitud</u> crítica ante los <u>comportamientos</u> y <u>roles</u> paternos y filiales. • <u>Interés</u> y curiosidad por <u>conocer</u> los nuevos <u>modelos</u> de unidad familiar. • <u>Actitud</u> positiva hacia la <u>familia</u>. • <u>Actitud</u> responsable y coherente con los nuevos miembros de la <u>familia</u>.

3. ESTABILIDAD <u>EMOCIONAL</u>	
C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • El valor de los <u>sentimientos</u> y las <u>emociones</u>. • El <u>Centro</u> como un <u>espacio</u> que le aporta <u>seguridad</u> física, <u>psíquica</u> y <u>emocional</u>. • <u>Conocimiento</u> de su situación <u>familiar</u> y la evolución de la misma. • Factores que influyen en la consecución y el mantenimiento de la estabilidad <u>emocional</u>. • Elementos que perturban o dificultan dicha estabilidad
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Expresión</u> de sus <u>conflictos</u> <u>emocionales</u>. • Establecimiento de nuevas <u>relaciones</u> afectivas con otros <u>menores</u> y <u>adultos</u>. • <u>Comprender</u> las <u>emociones</u> de los demás: <u>empatía</u> • <u>Resolución</u> de <u>conflictos</u> <u>intereses</u>

C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación de los sentimientos dolorosos y legitimarlos. • Desculpabilización. • Actitud crítica ante la falta de respeto y de consideración entre compañeros y/o menores/educador • Actitud abierta y de escucha hacia los demás
-------------------------	--

2.2.2. Contexto escolar y formativo

Uno de los contextos de aprendizaje y socialización más importantes durante la infancia es la escuela, pero muchos de los y las menores 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 16 años (edad escolar obligatoria) el centro motivará y garantizará 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 alcanzados los 16 años, existe un amplio abanico de posibilidades formativas, ya sean regladas (ESO, Bachillerato, FO, etc.), o no regladas (FPO, escuelas taller, etc.).

En cualquier caso, se fomentará la formación académica o profesional de los y las menores, ya que supone una garantía para una inserción sociolaboral exitosa.

Objetivos

1. Alcanzar el nivel formativo de acuerdo a sus **capacidades es.**
2. Integrarse satisfactoriamente en el ámbito escolar/formativo ...

Contenidos

1. FORMACIÓN	
C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • La <u>escuela</u>. Conocimiento de la <u>organización</u> del <u>contexto escolar</u> (etapas educativas, enseñanza, contenidos, calificaciones, etc.) • <u>Itinerario escolar</u> y/o formativo. • Recursos formativos: educación <u>reglada</u> y <u>no reglada</u>. • Conocimiento de las técnicas de <u>estudio</u> y <u>trabajo intelectual</u>. • Planificación de <u>estudios</u> y fijación de <u>objetivos</u> formativos. • Conocimiento de las propias preferencias, aptitudes y <u>capacidades</u> para la <u>elección</u> de <u>itinerario</u> formativo más adecuado.
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de las <u>tareas escolares</u>.

JUNTA DE ANDALUCÍA
Consejería para la Igualdad y Bienestar Social
Dirección General de Infancia y Familias

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo</u> en el <u>contexto escolar</u> / formativo • <u>Organización</u> del <u>tiempo</u> y de las <u>tareas</u> formativas. • <u>Elaboración</u> de un <u>itinerario</u> formativo acorde con sus <u>capacidades</u>, aptitudes e <u>intereses</u>. • <u>Búsqueda</u> de recursos formativos y <u>actividades</u> de <u>iniciación profesional</u>. • <u>Preparación</u> y realización de visitas a los <u>servicios</u> de <u>orientación</u> • <u>Planificación</u> de <u>estudios</u> y fijación de <u>objetivos</u> de tipo formativo.
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Valor de la formación como requisito para una <u>inserción social</u> exitosa y como <u>experiencia enriquecedora</u> y gratificante en <u>sí misma</u>. • Valor del esfuerzo, la constancia y la <u>capacidad</u> de <u>trabajo</u> necesarias para conseguir una formación y académica de calidad. • <u>Rechazo</u> de estereotipos y discriminaciones de todo tipo en la <u>elección</u> de una profesión o carrera. • <u>Interés</u> por las alternativas formativas que se le presentan. • <u>Actitud crítica</u> ante aquellos <u>valores</u> contrarios a la <u>escolarización</u>/ formación. • Expectativas de <u>logro</u> ante la formación.

2. INTEGRACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR/ FORMATIVO (nuevos)

C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • La <u>escuela</u>: distribución del <u>espacio</u>, el horario, la <u>organización</u> de las <u>personas</u> (director, jefe de <u>estudios</u>, <u>orientador</u>, tutor, etc.) • La <u>convivencia escolar</u>. <u>Normas</u> de <u>convivencia</u> en el <u>contexto escolar</u>/ formativo. • <u>Cauces</u> de <u>participación</u> en el <u>contexto escolar</u> • Las <u>actividades</u> <u>extraescolares</u>
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo</u> de forma autónoma por el <u>contexto escolar</u>/ formativo: mi clase, mi profesor, el horario, el recreo, hacer la matrícula, pedir cita para ° con el <u>orientador</u>, etc. • Aprovechamiento de los cauces de <u>participación</u> • Manejarse de forma <u>asertiva</u> en el <u>entorno escolar</u>. <u>Comportamientos</u> que <u>ayudan</u> a prevenir el maltrato entre iguales. • <u>Comportamiento</u> conforme a las <u>normas</u> de <u>convivencia</u>
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Interés</u> por integrarse y participar de forma normalizada en el <u>contexto escolar</u>/ formativo • <u>Valoración</u> de la <u>escuela</u> como un lugar de gran importancia en la educación de los niños y niñas • <u>Respeto</u> hacia las <u>normas</u> de <u>convivencia</u> del <u>centro escolar</u> / formativo • <u>Rechazo</u> hacia <u>conductas</u> de maltrato y abuso entre iguales.

2.2.3. Contexto Laboral

En este área se deben desarrollar **objetivos** encaminados a garantizar una adecuada preparación para el acceso al **empleo** y el mantenimiento del mismo, a través de la **elaboración** de **itinerarios** izados de **inserción** y de la **orientación** y **laboral**, haciendo uso de los recursos externos relacionados con la formación y el **empleo**, además de fomentar la **autonomía** y los procesos de emancipación de los **jóvenes** mayores de 16 años.

Cuando un **centro** atienda a **adolescentes**, el **currículum** tendrá que priorizar este área junto con la de **autonomía** y **social**, ya que la función principal de dicho **centro** será **desarrollar** en los y las **menores** las **capacidades** y las habilidades necesarias para llevar a cabo una **vida independiente** y **alcanzar** una adecuada **integración socio – laboral**.

Asociados a los **objetivos** y **contenidos** de este área, estarán todos aquellos que estén encaminados a **desarrollar** en el/la **menor/joven** la madurez suficiente y la **capacidad** para **desenvolverse** sólo en **contextos** sociales más amplios. El **desarrollo** de la **responsabilidad**, la **toma de decisiones**, **valoración** del esfuerzo, la constancia y la **capacidad** de **trabajo** necesarias para conseguir una formación y un **empleo** de calidad.

Objetivos

- 1. Participar **activamente** en la **elaboración** y puesta en marcha de su **itinerario** de **inserción**, aprovechando aquellos recursos y **servicios** puestos a su disposición por diversas entidades.**
- 2. Actuar con **autonomía** e **iniciativa** en el **contexto laboral** y con una **actitud** abierta y **dinámica** ante los **cambios** que se producen el **mercado laboral****

Contenidos

1. ITINERARIOS DE <u>INSERCIÓN PROFESIONAL</u>	
C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • El perfil <u>profesional</u>. Categorías <u>profesionales</u>, sistema de acceso • <u>Itinerario profesional</u>: rutas de <u>inserción</u> • Técnicas <u>activas</u> de búsqueda de <u>empleo</u> • <u>Habilidades sociales</u> para la <u>vida profesional</u>: obtención, selección y <u>utilización</u> pertinente de la <u>información</u> • Procesos de selección de : la primera <u>experiencia profesional</u> • La <u>capacitación profesional</u> como requisito necesario para el desempeño de <u>tareas laborales</u> • Las prácticas en empresas, los contratos formativos y otras <u>posibilidades</u> de <u>iniciación profesional</u>
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Participación activa</u> del <u>joven</u> en la <u>elaboración</u> de su <u>itinerario de inserción</u>. • Búsqueda y recogida de <u>información</u> de los canales a utilizar en la búsqueda de <u>empleo</u> • <u>Elaboración</u> y redacción de documentos (curriculum vitae, solicitud de <u>trabajo</u>, cartas de presentación...) • Identificación y realización de pruebas psicotécnicas • Los tratamientos y el protocolo ante situaciones del <u>itinerario laboral</u>: <u>entrevistas</u>, presentaciones, <u>saludos</u>, etc.
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Predisposición e <u>interés</u> por su <u>propio futuro laboral</u> e <u>iniciativa</u> en la búsqueda de <u>empleo</u>. • Predisposición a <u>utilizar</u> de un modo regular y sistemático los diferentes medios a su alcance para la búsqueda de <u>empleo</u>. • Sentido de la <u>iniciativa</u> y optimización de sus recursos en la presentación de su candidatura • <u>Valoración</u> de la importancia de <u>expresarse</u> correctamente de forma oral y <u>escrita</u>. • <u>Rechazo</u> de estereotipos y discriminaciones de todo tipo en la <u>elección</u> de una profesión o carrera

2. CONTEXTO LABORAL: EL TRABAJO	
C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Generalidades: <u>trabajo</u> por cuenta propia o ajena (dependiente) • Los sindicatos. <u>Servicios</u> que presta • El SAE. Las oficinas de colocación y los <u>servicios de orientación laboral</u> • Los <u>conflictos laborales</u> • <u>Derechos y deberes</u> del trabajador • El reciclaje <u>profesional</u> y la formación continua de trabajadores.
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Interpretación</u> de una nómina. • Visita a una oficina del SAE de su localidad. • Lectura y <u>análisis</u> de distintos tipos de contratos • Debate y <u>comprensión</u> de las <u>normas laborales</u> • <u>Resolución de conflictos laborales</u> • Manejarse de forma <u>asertiva</u> en el <u>entorno social y laboral</u>
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el <u>reconocimiento</u> de la dignidad del <u>trabajo</u> y del <u>respeto</u> que merece cualquier trabajador • <u>Valorar</u> el <u>trabajo</u> como medio para conseguir las <u>necesidades materiales</u> • <u>Actitud</u> solidaria hacia las <u>personas</u> que no tienen <u>trabajo</u> o que lo tienen en condiciones precarias • Rechazar cualquier tipo de discriminación en el <u>ámbito laboral</u> • Actitud abierta y <u>dinámica</u> ante los continuos <u>cambios</u> que sufre el mercado productivo: <u>reciclaje profesional</u> • <u>Actitud</u> flexible ante la <u>organización</u> de la empresa y los <u>cambios</u> que puedan producirse

2.2.4 Contexto Residencial

El ingreso de menores en recursos residenciales conlleva el que se planteen en este contexto objetivos encaminados a posibilitar la aceptación integración y adaptación de cada menor a su nuevo núcleo de convivencia.

La acción educativa y socializadora en los centros debe centrarse en potenciar el desarrollo y crecimiento en las distintas áreas del desarrollo integral de cada menor menor, para que en la medida de las posibilidades supere las carencias y traumas que pueda presentar. La meta final es lograr integrar a los menores en los principales contextos significativos de socialización, y ofrecer un entorno de seguridad y protección para los menores donde puedan generarse experiencias de aprendizaje

En el momento de la separación los niños/as necesitan ser ayudados a afrontar las pérdidas con el apoyo de profesionales dispuestos a aceptar sus sentimientos y reacciones, a proporcionarles la información necesaria sobre sus circunstancias reales, a mostrarles apoyo y a facilitarles la expresión de sentimientos negativos de forma adecuada. Cuando el menor tome conciencia de su realidad y social se podrá iniciar la construcción de un proyecto de futuro.

La organización de la vida cotidiana en el Centro proporciona un amplio abanico de posibilidades para intervenir y educar, así pues a través de pautas previamente establecidas de manera consistente y coherente se puede contribuir a dar respuesta a las necesidades de los menores fundamentalmente a dar sentido y continuidad a todas las experiencias de su vida, de forma que recuperen los recuerdos y sucesos más significativos que hayan acaecido, desarrollando en ellos una identidad segura haciéndoles sentirse personas únicas, valiosas, competentes y queridas.

Objetivos

1. Integrarse satisfactoriamente en el contexto residencial.

2. Participar en actuaciones y decisiones del contexto residencial.

Contenidos

1. ADAPTACIÓN E INTEGRACIÓN EN EL CONTEXTO RESIDENCIAL	
C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Normas. <u>Derechos y obligaciones</u> • Etapas o fases en el <u>centro</u>. Finalidades educativas <u>Acogida</u>, acomodación, asentamiento, desinternamiento • Hechos y acontecimientos cotidianos de su <u>hogar familiar</u> que repercutían negativamente en su <u>desarrollo</u>. • Discriminación entre hábitos de <u>atención</u> a <u>menores</u> adecuados y no adecuados. • Finalidad de la medida de protección adoptada.
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Valoración</u> objetiva de las causas que provocaron su ingreso. • <u>Expresión</u> verbal y/o gráfica de sus <u>necesidades</u>, <u>derechos y deberes</u> • <u>Expresión</u> verbal y/o gráfica de la <u>responsabilidad</u> de sus <u>padres</u> en la situación. • <u>Reconocimiento</u> de su situación actual • <u>Participación</u> en <u>actividades</u> o talleres promovidos por el <u>centro</u>.
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Respeto</u> a las <u>normas</u>. • <u>Respeto</u> hacia las <u>personas</u> y enseres del <u>centro</u>. • <u>Actitud crítica</u> a pero constructiva ante su situación familiar. • <u>Aceptación</u> de su nueva situación.

	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud respetuosa hacia sus <u>familiares</u> y hacia el <u>entorno</u> del que proviene. • Autodesculpabilización. • Sentimiento de formar parte del grupo. • Asumir <u>responsabilidades</u>.
--	--

2. PARTICIPACIÓN EN EL CONTEXTO RESIDENCIAL

C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer su <u>Proyecto Educativo Individualizado</u>. • Cauces de <u>participación</u>. • Funciones del <u>tutor</u>. • Aspectos de la <u>vida</u> cotidiana en los que se puede participar. • Distribución de <u>tiempos</u> y <u>espacios</u>.
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Acuerdo, elaboración y discusión conjunta de las <u>normas</u> de <u>convivencia</u>. • Planificación y <u>organización</u> de <u>actividades</u> que conlleven la <u>colaboración</u> de todos. • Realización de <u>asambleas</u>. • Elaboración de <u>criterios</u> para la <u>realización</u> de tareas. • Expresión de sus puntos de vista y sus quejas respetando a los demás. • Dar cuenta de sus compromisos ante el grupo. • Desarrollo de <u>es</u> y funciones que propicien un clima de <u>tolerancia</u>.
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud <u>colaboradora</u> y participativa. • Tolerancia con los <u>menores</u> y <u>adultos</u> del <u>centro</u>. • Empatía y actitud de apertura a los demás. • Reconocimiento de las <u>necesidades</u> del grupo. • Valoración de los principios de <u>participación</u>. • Fomento de la <u>responsabilidad</u>.

2.2.5. Contexto Comunitario

En esta área englobaríamos el conjunto de relaciones que mantienen los menores con amigos, vecinos, asociaciones o 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.

Objetivos

1. **Interesarse** por los recursos y equipamientos del barrio: áreas deportivas y de ocio, servicios sociales, centros cívicos, etc., participando activamente en colectivos y organizaciones sociales (campamentos, actividades grupales) e interiorizando los valores democráticos de nuestra sociedad : justicia, igualdad, libertad, etc.

2 . Establecer amistades positivas y duraderas dentro del entorno

3. Comprometerse con el cuidado del entorno y el medio ambiente.

Contenidos

1. EL ENTORNO Y LA PARTICIPACIÓN SOCIAL	
C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • La <u>comunidad</u>, el barrio • Los recursos de la <u>comunidad</u>: áreas deportivas y de <u>ocio</u>, <u>centros</u> cívicos, <u>servicios sociales</u>, <u>centro</u> de salud, <u>centros</u> de enseñanza, etc. • Asociacionismo. Los <u>grupos sociales</u> de la <u>comunidad</u> • Cauces de <u>participación</u> ciudadana • La <u>participación</u> democrática
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de los recursos comunitarios • <u>Análisis</u> y <u>valoración</u> de los fines de los recursos disponibles • <u>Participación</u> en asociaciones o <u>actividades</u> del entorno • Ejecución e <u>interiorización</u> de los <u>valores</u> sociales y <u>democráticos</u> a través de diferentes cauces de <u>participación</u> • <u>Análisis</u> y <u>valoración</u> de la <u>realidad</u> social existente
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Interés</u> por <u>conocer</u> y participar en <u>actividades</u> de grupos sociales • <u>Iniciativa</u> para acudir a las <u>instituciones</u> sociales y <u>utilización</u> de los recursos que se le ofrecen • <u>Interiorización</u> de <u>valores</u> <u>democráticos</u>: <u>justicia</u>, <u>solidaridad</u>, <u>respeto</u>, no discriminación, etc. • <u>Valoración</u> de la <u>participación</u> ciudadana • <u>Motivación</u> ante cualquier tipo de demanda de <u>cooperación</u> social

2. LAS RELACIONES SOCIALES	
C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Red</u> de <u>relaciones</u> sociales • La <u>amistad</u>. La <u>cooperación</u> • <u>Resolución</u> de <u>conflictos</u> <u>intereses</u>
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de <u>amistades</u> <u>positivas</u> y duraderas • <u>Participación</u> en <u>grupos</u> sociales, asociaciones y/o <u>actividades</u> de grupo • <u>Desarrollo</u> de habilidades para resolver los <u>conflictos</u> es de un modo justo y adecuado
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Interiorización</u> de <u>valores</u> de <u>relación</u>: <u>compañerismo</u>, <u>tolerancia</u>, <u>respeto</u> a los demás, <u>cooperación</u>, etc. • <u>Valoración</u> de la <u>amistad</u> como forma de compartir las vivencias, las ideas, las <u>opiniones</u>,

	<p>etc., reconociendo igualmente el valor de otras formas de pensar o actuar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciación del diálogo, la sinceridad, el respeto, etc. como formas de resolver los conflictos
--	--

3. EL CUIDADO DEL ENTORNO Y EL MEDIO AMBIENTE	
C. Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Los espacios naturales • Actividades de ocio y tiempo libre • Desarrollo sostenible • Ahorro energético y energías renovables
C. Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • 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
C. Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • 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

3. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

3.1. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

3.1.1. Pedagogía de la Vida Cotidiana

La **vida** cotidiana es uno de los pilares fundamentales en torno al cual se desarrolla la Atención Residencial. La **vida** y todas las **experiencias** que van surgiendo constituyen el **contexto** en el que el **menor** ha de ir construyendo los **aprendizajes**. La Pedagogía de la **Vida Cotidiana** organiza los **tiempos**, las **experiencias** y, en general, toda la **dinámica** interna del Recurso **Residencial**, de tal manera que se responda a las **necesidades básicas** de los **menores**, al **tiempo** que se 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 estructura de los horarios con los **tiempos** de **deberes** y **ocio** bien establecidos, la articulación de los **espacios** permitiendo la intimidad de cada **individuo** a la vez que se favorezcan las **relaciones interes** entre **menores** y con los **adultos**, el reparto de **tareas** del **hogar** de acuerdo a las **características** de cada **menor**, las **relaciones** con el **entorno** inmediato al **Centro** y los recursos de los que dispone, etc. favorecerán la **normalización** de la **convivencia** en el **hogar** y la **integración** en el **entorno social**.

A continuación presentamos algunos aspectos a contemplar en la organización de la vida cotidiana:

Planificación y disposición de las condiciones físicas del entorno. Seguridad.

Una de las funciones de los centros es constituirse como un entorno seguro y protector, sobre todo, para muchos niños 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 de los menores con los profesionales del propio centro y con personas ajenas al mismo.

Organización de los tiempos.

Proporcionar a los menores orden en sus vidas estructurando los tiempos. Habrán de existir rutinas, aunque permitiendo la suficiente flexibilidad. Las rutinas aportan seguridad y permite a los menores anticiparse e interiorizar hábitos.

Comunicación entre todas las personas del contexto residencial

La coordinación del trabajo de todos los profesionales que trabajan en el centro es fundamental para garantizar la atención integral de los menores acogidos. Los instrumentos de coordinación interna (reuniones, solape entre turnos, libro diario, etc.) que aseguran este derecho están adecuadamente desarrollados en el Reglamento de Organización y Funcionamiento Marco.

Asunción de responsabilidades

La vida diaria ofrece infinidad de momentos para que los menores puedan ir adquiriendo autonomía y responsabilidad. Se trata de ponerlas al alcance de los menores, de acuerdo a su edad y madurez, y asumiendo que el error forma parte del proceso de aprendizaje.

Experiencias diversas y actividades estimulantes

El centro es un contexto educativo donde, sin caer en la sobresaturación de actividades, no deben faltar las experiencias educativas y estimulantes.

Normas bien claras

Celebración de cumpleaños

3.1.2. Pedagogía del Afecto

Pero, ¿en qué consiste la Pedagogía del Afecto?

La Pedagogía del Afecto promueve que los menores crezcan en un entorno que les legitima, donde se les respeta, se les comprende y se les quiere. De ese modo, el educador se convierte en una figura de autoridad legítima con capacidad para poner límites y responsabilizar al menor en su proceso de desarrollo. La Pedagogía del Afecto consiste en un tipo de relación educativa donde se conjuga la empatía, el respeto y la consideración con el límite y la firmeza.

A continuación enumeramos algunos de esos aspectos a tener en cuenta:

- Unas condiciones materiales donde el menor pueda plasmar su identidad: fotos es, juguetes, recuerdos, etc.
- Unas relaciones entre adultos caracterizadas igualmente por el **respeto** y la consideración. No en vano el equipo de profesionales es un modelo en el que se miran los menores.
- Dar muestras de accesibilidad y disponibilidad por parte del equipo de profesionales.
- La **Acogida**, acompañando especialmente y cuidando todos los detalles relacionados con el momento del ingreso del menor en el centro.
- **Interesarnos** por todo lo que es significativo para el menor: su familia, sus amigos, su novio/a, una entrevista de trabajo, sus gustos, su cumpleaños.
- Acompañar al menor en los momentos de crisis y ayudarlo a clarificar sus emociones, disipar temores y darle **seguridad** para establecer nuevos vínculos.
- No confundir el **afecto** con beneficiar indiscriminadamente a un menor haga lo que haga.
- No confundir roles. El educador actúa desde un rol de adulto y no desde un rol de igual. Por tanto, dejar bien claro que el educador es alguien cercano pero que representa la norma y de ninguna manera puede ser cómplice con situaciones en las que se infringen las normas.
- Cuando no respete las normas establecidas, limitarle con firmeza, no aprobando su **conducta** pero validando al menor. Hacer entender al menor que nos importa, que no disfrutamos restringiéndoles privilegios pero que lo hacemos para ayudarlo a crecer.

3.1.3. La acción tutorial

La acción tutorial ha de entenderse como la relación que se produce entre el tutor y el/la menor, en la que aquel actúa como orientador, facilitador y capacitador de los procesos evolutivos del menor, atento no sólo a los aspectos cognitivos, sino también a su mundo **afectivo**, de **intereses**, **actitudes**, temores, etc., y cuya finalidad es conseguir que el menor alcance un estado de **madurez**.

3.2. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Junto a estos principios metodológicos fundamentales en la atención residencial, existen otras características básicas o principios de actuación de la intervención socioeducativa que se concretan en los siguientes aspectos:

- **Programación e Intencionalidad**: tanto la intervención en el ámbito grupal como individual debe estar previamente programada, atendiendo a las características y necesidades más relevantes tanto del grupo como del individuo.

- En el ámbito grupal, la intencionalidad educativa dependerá del perfil, características y necesidades especiales del grupo, lo que vendrá en gran parte predeterminado por el Programa Residencial que el Recurso lleve a cabo.

- Adaptación al **desarrollo** evolutivo y madurativo del **menor**.
- Clarificación de las **responsabilidades** de los **adultos** y de los **ámbitos** en los que los **niños** o **adolescentes** pueden tomar sus propias decisiones y **asumir** sus propias **responsabilidades**.
- **Acción educativa** continúa.
- **Oferta de actividades y metodología** rica y diversa.
- **Evaluación y Retroalimentación**: toda **acción educativa** debe poseer su **evaluación** que arroje **información** sobre la idoneidad de la **intervención**, el procedimiento y estrategia utilizado, los recursos materiales y es, y por supuesto los **objetivos** conseguidos y **resultados** en general.

3.3. LA ORGANIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA

La Pedagogía de la **Vida** Cotidiana se basa en una **organización** intencionada de las diferentes **experiencias** cotidianas: comer, dormir, asearse, divertirse, estudiar, etc. Muchos de los **contenidos** a los que hacemos referencia en el presente **Currículum** Educativo Marco pueden y deben ser abordados desde estos **contextos** cotidianos de **aprendizaje**.

La Comida	
<ul style="list-style-type: none"> • La comida será un momento placentero, de relación y comunicación con los demás. Ha de evitarse comer con la televisión encendida. • Los educadores compartirán este momento con los menores, sirviendo de modelo para el aprendizaje de hábitos de alimentación, hábitos de autonomía y habilidades sociales. • Los menores participarán, según su edad, en tareas como poner y quitar la mesa, fregar su plato, etc. • Se promoverá que los menores participen en la elaboración de la comida. Los más pequeños en la preparación de desayuno y la merienda y, a medida que se alcanza más edad, en la preparación de comidas que requieren más elaboración. • Se propiciarán actividades en las que los menores pongan en práctica las habilidades aprendidas en otros contextos: en casa de un amigo, en un restaurante, en un buffet, etc. <p>Los más pequeños...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los bebés tomarán el biberón en brazos del educador, y se aprovechará este momento para mirar, hablar y establecer un contacto de intimidad con el menor. • Los cambios en la alimentación (biberón- 	<p>Desarrollo físico y salud, desarrollo de habilidades, contexto residencial, contexto comunitario, etc</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentación • Normas sociales relativas a la comida: comer siguiendo la normas básicas y reglas de conducta en la mesa, utilización de los cubiertos, usar el tono adecuado en la mesa, postura corporal en la mesa, etc. • Prevención de trastornos de la alimentación.

JUNTA DE ANDALUCÍA
Consejería para la Igualdad y Bienestar Social
Dirección General de Infancia y Familias

<p>cuchara, puré, sólido) se harán de forma gradual.</p> <ul style="list-style-type: none"> Alrededor de los 10 meses, el <u>menor</u> comerá sentado en la sillita y, progresivamente, se le irá enseñando a comer solo. 	
<p>La <u>Higiene</u> y el <u>cuidado</u> de la <u>imagen</u></p>	
<ul style="list-style-type: none"> Se promoverá que los momentos de <u>higiene</u> y <u>aseo</u> sean <u>momentos placenteros</u>, que aporten bienestar al <u>menor</u>. Un baño puede contribuir a que un <u>menor</u> se relaje si se siente especialmente nervioso. Cada <u>menor</u> debe tener un equipo completo de <u>ropa</u>, que estará guardada en su armario. Dependiendo de la <u>edad</u>, se fomentará que los <u>menores</u> elijan su propia <u>ropa</u>. El <u>educador</u> respetará sus gustos, aunque orientando y haciendo indicaciones de acuerdo con las <u>normas sociales</u>. Se enseñará a cuidar la <u>ropa</u>, a combinarla, a ir vestido adecuadamente según la época del año, la ocasión y, sobre todo, de forma adecuada a cada <u>edad</u>. <p>Los más pequeños...</p> <ul style="list-style-type: none"> Los momentos de <u>higiene</u> aportan bienestar al bebé y son momentos ideales para el <u>desarrollo afectivo-emocional</u>. Se enriquecerán estos momentos con la palabra del <u>educador</u>, los <u>juegos vicarios</u>, las canciones, los <u>juegos</u> de psicomotricidad, etc. 	<p>Desarrollo físico y salud, desarrollo <u>afectivo-emocional</u>, desarrollo de <u>habilidades</u>, <u>contexto residencial</u>.</p> <ul style="list-style-type: none"> Hábitos de <u>higiene</u> y <u>cuidado</u> : <u>lavarse</u> los dientes, <u>peinarse</u>, <u>lavarse</u>, <u>abrocharse</u>, <u>atarse</u> los cordones de los zapatos, etc. <u>Imagen</u> corporal <u>Autoestima</u> La <u>ropa</u>: lo más necesario según cada época del año, cómo combinar los colores y tejidos, etc. El <u>cuidado</u> de la <u>ropa</u>: <u>doblarla</u>, <u>lavarla</u>, <u>plancharla</u>, <u>guardarla</u> cada temporada, etc.
<p>El Sueño</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Los <u>menores</u> dormirán un número suficiente de horas según la <u>edad</u> y las <u>necesidades</u> es. Se prestará <u>atención</u> a que el ambiente antes de irse a la cama esté calmado, sea cálido y transmita <u>seguridad</u>. Se recomienda que los <u>educadores</u> lleven a cabo rutinas que favorezcan este clima de <u>afecto</u> y <u>seguridad</u>, como: dar un beso de “Buenas Noches”, contar un cuento antes de dormir, arropar en su cama a cada <u>menor</u>, etc. Se respetarán las <u>costumbres</u> es como dormir con un juguete, al menos durante los primeros días en el <u>centro</u>. A los más mayores, y como símbolo de transición y de preparación para la emancipación, se les puede regalar un despertador para aprender a levantarse sin que el <u>educador</u> los llame. 	<p>Desarrollo físico y salud, desarrollo <u>afectivo-emocional</u>, <u>contexto residencial</u>.</p> <ul style="list-style-type: none"> El <u>sueño</u>: <u>actividades</u> que favorecen el <u>sueño</u>, <u>horas</u> de <u>sueño</u> necesarias, etc. Hábitos de <u>autonomía</u>: <u>ponerse</u> el pijama, <u>hacer</u> la cama, <u>poner</u> el despertador, <u>despertarse</u> solo, etc.
<p>La <u>Asistencia a la Escuela</u> o al <u>Recurso Formativo</u></p>	

JUNTA DE ANDALUCÍA
Consejería para la Igualdad y Bienestar Social
Dirección General de Infancia y Familias

<ul style="list-style-type: none"> • Los <u>educadores</u> tendrán una <u>actitud</u> positiva y reforzadora de la <u>escuela</u> y de las actividades de formación, en general: <u>interesándose</u> cada día por los <u>deberes</u>, preguntando cómo ha ido cada día, concediendo importancia a las calificaciones, reforzando <u>positivamente</u> al <u>menor</u> en cada pequeño logro, favoreciendo la <u>responsabilidad</u> por las <u>tareas escolares</u>, etc. • En la <u>coordinación</u> diaria entre <u>centro</u> y <u>escuela</u>, puede resultar útil la agenda <u>escolar</u> donde tanto el profesor como el <u>educador</u> hacen anotaciones y ambos están permanentemente informados. • El <u>centro</u> favorecerá la <u>integración</u> del <u>menor</u> en la <u>escuela</u> con <u>acciones</u> como acompañar y presentar en su primer día de <u>asistencia</u>, <u>entrevistarse</u> con el <u>tutor</u> al menos una vez al trimestre, favoreciendo las <u>relaciones sociales</u> con otros <u>niños</u> de la <u>escuela</u>, etc. • Se dispondrá de un <u>espacio</u> adecuado para que el <u>menor</u> realice sus <u>tareas escolares</u>, donde disponga de adecuadas condiciones y de material de consulta (diccionarios, libros, enciclopedias, etc.). Para los más mayores será recomendable que en sus dormitorios dispongan de una mesa de <u>estudio</u> donde estudiar con más <u>autonomía</u> y mayor concentración. • Los <u>educadores</u> elegirán <u>juegos</u> y <u>actividades</u> que, sin dejar de ser lúdicos y recreativos, suponen un refuerzo a los <u>aprendizajes escolares</u>. 	<p>Desarrollo intelectual-cognitivo, desarrollo de habilidades, contexto escolar, contexto residencial, contexto comunitario.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La <u>escuela</u> • El <u>itinerario escolar</u> • Las educación <u>reglada</u> y <u>no reglada</u>. • Las <u>normas sociales</u> en la <u>escuela</u> • Las técnicas de <u>estudio</u> y de <u>trabajo intelectual</u>
<p>El Tiempo Libre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los <u>menores</u> dispondrán de <u>tiempo</u> libre no planificado (para estar solos, para estar en grupo sin el <u>educador</u>) y de <u>tiempo</u> libre planificado, según la <u>edad</u>, <u>madurez</u>, perfil, etc. • Se aprovecharán al máximo las <u>actividades</u> del <u>entorno</u> comunitario para favorecer la <u>integración social</u>. • La oferta de <u>actividades</u> de <u>tiempo</u> libre será variada, enriquecedora de <u>aprendizajes</u> y <u>socializadoras</u>. Así: <u>actividades culturales</u>, deportivas, de aire libre, de distensión, etc. • Se organizarán fiestas, <u>comidas</u>, etc., para introducir momentos especiales y festivos dentro de la <u>dinámica</u> cotidiana del <u>contexto residencial</u>. 	<p>Desarrollo intelectual-cognitivo, desarrollo afectivo-emocional, desarrollo de habilidades, contexto comunitario, contexto residencial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El <u>juego</u> (simbólico, de reglas, • El deporte • La <u>naturaleza</u>: <u>actividades</u> para disfrutar de la <u>naturaleza</u>, <u>actividades</u> para el cuidado del medio ambiente. • <u>Participación</u> ciudadana

<ul style="list-style-type: none">• Se darán a conocer distintos movimientos asociativos e iniciativas sociales del entorno, motivando a los menores a que participen en ellos.• Se promoverá que cada menor cultive una actividad que le guste (leer, oír música, coleccionismo, interpretar un instrumento, etc.). Las propias aficiones de los educadores en ocasiones sirven para “enganchar” a algún menor que comienza a interesarse por esa misma afición.	<ul style="list-style-type: none">• Actividades culturales: conciertos, cine, exposiciones, recitales literarios, etc.
--	---

3.4. LOS GRUPOS DE CONVIVENCIA

3.4.1. La organización de los grupos o unidades de convivencia

Se deben establecer los **criterios** para organizar los grupos de convivencia.

- Sexo y **edad** de los **menores**
- Existencia de grupos de hermanos y conveniencia de agruparlos o no
- **Desarrollo** evolutivo y madurativo de los **menores**
- Número máximo de **menores** por unidad
- Etc.

3.4.2. La programación de grupo

Con el fin de realizar en los **Centros** de Protección de **Menores** una labor educativa intencional, **planificada** y **profesional** es necesario basar la práctica cotidiana en una **programación** que recoja tanto los diferentes niveles de actuación (**centro** en su conjunto, unidades de convivencia e individuo) como los tiempos (largo, medio y corto plazo).

3.4.3. Instrumentos y técnicas de intervención educativa

Algunos instrumentos y técnicas que nos pueden facilitar la **intervención**:

- **La Asamblea**, instrumento clave para el **desarrollo** de la **responsabilidad** y el **autocontrol**.
- El empleo del **juego**, adaptado a la **edad** de los **menores**.
- **Programación** de **dinámicas de grupos**, 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. Ejemplos: Grupos de **discusión**; Simposio; Dramatizaciones; **Juegos** de **roles**; Torbellino de ideas; etc.
- Técnicas de **modelado** y **moldeado** (shapping). El modelado es la técnica más importante en el **aprendizaje** de las habilidades sociales.

- Técnicas de **modificación de conducta**, como la economía de fichas o el reforzamiento **positivo** o negativo, nos pueden **ayudar** a trabajar la normativa del **centro** y el **control** de la **conducta**.
- El **álbum de vida** es un instrumento que proporciona al **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** del **menor**, **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**.
- El **contrato educativo** es un instrumento en el que se recogen las expectativas del Equipo Educativo, del **niño** o **adolescente** y de la **familia** respecto al Plan de **Intervención**.
- **Entrevistas** formales e informales sobre **experiencias**, personas, aspectos relevantes de sus **vidas**, etc.

3.5. CARACTERIZACIÓN DEL EDUCADOR/ LA EDUCADORA

Las **características** que definen a un buen **educador**, según Shealy (1995) deben reunir lo que es un buen padre y un buen terapeuta, pues a la **asunción** de una **responsabilidad** directa, cercana e intensa con el **menor** se une un **trabajo profesional** cualificado y planificado para **ayudarlo** a crecer y madurar superando los **problemas** que pudiera sufrir o hubiera sufrido debido a su pasado de privación. Estas **características** serían las siguientes:

- *Flexibilidad; Madurez; Buen juicio y sentido común; Valores apropiados; Responsabilidad; Buena autoimagen Buena relación con la autoridad; Habilidades sociales; Estabilidad emocional; Franqueza; Coherencia; Abierto a la crítica; Firmeza y afectividad; Autoconfianza; Promotor de competencias es; Cooperación; Buen papel como modelo.*

4. EVALUACIÓN

La **evaluación** se entiende como una **actividad** básicamente de **valoración** e investigación, **facilitadora** de **cambio**, y debe abarcar no sólo los procesos de aprendizaje del **menor** sino también los procesos de planificación y desarrollo del propio **Curriculum Educativo**.

4.1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL PROPIO CURRÍCULUM EDUCATIVO

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 antes, durante y después de su puesta en práctica.

- Respecto al proceso de **elaboración**:

¿Qué **agentes** intervienen en su **elaboración**? ¿qué mecanismos se emplean para **coordinar** dicho proceso? ¿quien se encarga de su supervisión? ¿se parte de unos **criterios** de actuación previamente establecidos? ¿qué otros instrumentos sirven de base? ¿se tiene en cuenta el **entorno**?

- Respecto al instrumento en **sí mismo**:

¿Es coherente con los planteamientos iniciales del equipo educativo? ¿es un instrumento abierto y flexible, capaz de incorporar modificaciones durante su aplicación? ¿responde a la filosofía de la Entidad? ¿parte de un **modelo** educativo teórico, producto de la reflexión conjunta del equipo educativo? ¿son los **objetivos** y los contenidos coherentes con la **realidad**? ¿Están dichos **objetivos** adaptados a las **necesidades** y **características** de los **menores**? ¿y al **entorno**?

- Respecto a los **resultados** (impacto y repercusión)

¿Como ha afectado la implantación del **currículum** en la **vida** de los **menores**? ¿Se toma como referente el **currículum** para la **programación** de **actividades grupales e individuales**? ¿sirve de base para la **elaboración** de la **Programación Anual** y las **programaciones** de grupo? ¿se ha convertido en un instrumento imprescindible para los **profesionales** del **centro**? ¿se utiliza dicho documento como instrumento de formación? ¿supone para los **profesionales** una forma de llevar a cabo la investigación – acción?

4.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA EVOLUCIÓN DE LOS MENORES

Se establecerán diferentes momentos en el proceso de **evaluación**:

- La **evaluación** inicial – diagnóstica: se llevará a cabo al inicio del proceso de enseñanza- **aprendizaje** (que podría coincidir de forma general con el comienzo de curso académico) para detectar las **capacidades** y **conocimiento** previos de los **menores**.
- La **evaluación** formativa – continua: se efectuará a lo largo del proceso con la finalidad de ir abordando las posibles dificultades, y constatando los avances o progresos. Se trata de ajustar la **intervención educativa** en **tiempo** real.
- La **evaluación** sumativa – final: se llevará a cabo al finalizar el proceso de **aprendizaje** y nos permitirá **conocer** el grado de consecución de los **objetivos** propuestos.

Como **criterios** generales de la **evaluación** por áreas podemos destacar:

JUNTA DE ANDALUCÍA
Consejería para la Igualdad y Bienestar Social
Dirección General de Infancia y Familias

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 **sí mismo**

Grado de **desarrollo** de la **capacidad** de **relacionarse** **afectivamente** con los demás y de **expresar** sus **sentimientos** y **emociones**

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

Grado de **adquisición** de las **normas** y **conductas** **sociales** convencionales, **iniciativa** **social**, uso autónomo de los **servicios** de la **red social**

5. **Contexto familiar**

Grado de **conocimiento** y **comprensión** de su **realidad** sociofamiliar.

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** es.

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** e 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 los **adultos** y los otros **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 barrio.

Grado de **adquisición** de las habilidades necesarias para establecer amigos.

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.