



**UNIVERSIDAD DE SONORA**  
División de Ciencias Sociales  
Maestría en Innovación Educativa

*Influencia de la formación de los educadores sobre  
la conducta antisocial de menores en albergues*

Tesis

Que para obtener el grado de:  
Maestra en Innovación Educativa

Presenta:  
Lic. Martha Esther Serrano Arias

Directora:  
*Dra. Martha Frías Armenta*

Hermosillo, Sonora 30 de agosto de 2011

# Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora a 28 de noviembre de 2011

**Dr. Federico Zayas Pérez**

Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa

Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado ***Influencia de la formación de los educadores sobre la conducta antisocial de menores en albergues***, presentado por la pasante de maestría, *Martha Esther Serrano Arias* cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente



---

Dra. Martha Frías Armenta  
Asesor Director



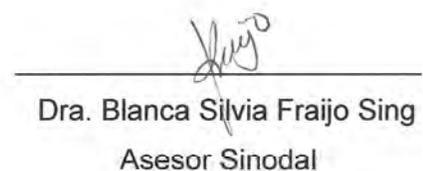
---

Dr. Miguel Melendro Estefanía  
Asesor Sinodal



---

Dr. Daniel González Lomelí  
Asesor Sinodal



---

Dra. Blanca Silvia Fraijo Sing  
Asesor Sinodal

**A mi familia por apoyar cada uno de mis sueños.**

**A London, mi pareja, por enseñarme a confiar  
en mi propio valor.**

## Reconocimientos

*A mi tutora, Dra. Martha Frías,* por aceptarme bajo su orientación y consejo. Ha sido un gusto y un honor tener la oportunidad de trabajar a su lado y beneficiarme de su apoyo.

*A los doctores Gloria Pérez Serrano y Miguel Melendro,* por haberme abierto las puertas de su Universidad y su país de una manera tan generosa y permitirme empaparme de su conocimiento.

*A mis Sinodales,* por acompañarme en cada paso y enderezar cada uno de ellos.

*A los Albergues Infantiles,* por su labor incansable y su deseo de convertirse en un hogar.

*A cada uno de los Educadores Sociales,* por la valentía y dedicación con que enfrentan los momentos que les desbordan y el amor con que perseveran en el intento.

*A la Maestría en Innovación Educativa y cada uno de sus miembros,* por su apoyo y enseñanza.

*A Sistema DIF Sonora,* por su esfuerzo en brindar apoyo a los Albergues y la prontitud con que lo llevan a cabo.

## Resumen

En México, los albergues infantiles son requeridos para garantizar niveles mínimos de bienestar (Gobierno de México, 2002) a niños víctimas de violencia y abandono. En estos albergues, la presencia del educador que cuida de ellos es de suma importancia y ha de ser capacitado y supervisado (Gobierno de Brasil, 2007). A este respecto, la Educación Social sustenta en su teoría el perfil de un educador capaz de atender de manera directa a los grupos vulnerables, incluidos los niños y adolescentes (AIEJI, 2007). De aquí se desprende que el objetivo del presente estudio sea el análisis que la influencia de la formación de los educadores tiene sobre la conducta antisocial de los menores atendidos en albergues, tanto públicos como privados, de Hermosillo, Sonora, México.

La selección de la población de educadores fue por censo, dando un total de 117 de los 10 albergues de la ciudad. Se les aplicó la Escala ELES para conocer datos sobre su formación y la Escala Connors para Maestros para conocer la conducta de la tercera parte de la población de menores atendidos en cada albergue. La escala ELES quedó conformada por 31 reactivos distribuidos en dos factores con una consistencia interna de .80. La Escala Connors es un listado de síntomas en formato Likert. Se utilizaron 9 ítems con una consistencia interna de .87. El modelo probado quedó integrado por tres factores. El factor de competencias del educador, formado con los índices de funciones educativas (peso factorial = .75), habilidades (.47), actitudes (.38), percepción de modificar el desarrollo del menor (.89), percepción de modificar las competencias del menor (.90) y compromiso con la identidad (.51). La variable de satisfacción personal (.58) y lenguaje y razonamiento (.56) formaron el factor ambiente institucional.

Por último, el tercer factor, denominado problemas conductuales, se formó a partir del aprovechamiento escolar (-.20), conducta opositora (.92), agresividad (.95) y problemas de aprendizaje (.79). De acuerdo con los resultados del modelo, el factor ambiente institucional tuvo una influencia directa y negativa (-.34) sobre los problemas conductuales. Las competencias del educador tuvieron una influencia

directa y positiva (.30) sobre el ambiente. Sin embargo, ésta no tuvo un efecto significativo sobre la conducta.

Si bien las competencias no mostraron una relación significativa hacia la conducta, su importancia queda plasmada a través del ambiente que crean. Esto se puede explicar desde la aportación de Cuevas del Real (2003) en que menciona al ambiente educativo como un factor contextual asociado a la aparición de la conducta antisocial, en el que el ambiente, formado por el personal y el entorno son propuestos como factores de riesgo. También hay que recordar que la ambigüedad del rol del Educador influye en el estrés profesional. Ambigüedad debida a la falta de claridad en los límites de su trabajo y los recursos de la institución. Lo que en términos generales pudiera influir en el ambiente a través de la satisfacción de las necesidades del personal (Fernández, Hamido y Fernández, 2008). De aquí que el modelo muestre cómo las actitudes y habilidades interpersonales del educador afectan de manera directa al ambiente institucional y éste a su vez, a la conducta.

# Índice

<b>Introducción</b>	11
<b>Capítulo 1. Antecedentes</b>	
1.1 Menores en situación de riesgo	14
1.1.1 Tipos de abuso	14
1.1.2 Comportamiento antisocial	17
1.1.3 Protección de menores en situación de riesgo	20
1.2 Albergues infantiles	
1.2.1 Marco normativo	22
1.2.2 Situación actual de los albergues	23
1.2.3 Maltrato institucional	25
1.2.4 Consecuencias de la institucionalización	27
1.2.5 Influencia del ambiente institucional	29
1.2.6 Tendencia educativa y buenas prácticas	31
1.3 El educador del albergue infantil	32
1.3.1 El papel del educador	34
1.3.2 Importancia de la formación	35
1.3.3 Influencia de la formación	37
<b>Capítulo 2. De la Necesidad Social a la Educación Social</b>	
2.1 Pedagogía Social	42
2.1.1 Orígenes	42
2.1.2 Definición y objeto de estudio de la pedagogía social	45
2.2 Educación Social	46
2.2.1 Como campo y objeto de la Pedagogía Social	47
2.2.2 Características y profesionalización	49
2.2.3 Competencias y funciones	49
2.2.4 Educación Social en América Latina	53
2.2.5 La práctica educativa y social en el contexto mexicano	55
2.3 La figura del Educador Social	57
2.3.1 Contenido de la formación	58
<b>Capítulo 3. Método</b>	
3.1 Participantes	61
3.1.1 Prueba Piloto	61
3.1.2 Estudio	61
3.2 Instrumento	62
3.3 Procedimiento	64
3.3.1 Prueba Piloto	64
3.3.2 Estudio	64
3.4 Análisis	65
<b>Capítulo 4. Resultados</b>	
4.1 Prueba piloto	68
4.2 Estudio	70
<b>Capítulo 5. Análisis</b>	
5.1 Discusión	85
5.2 Propuesta de innovación educativa	94
5.2.1 Proceso de innovación educativa	94
5.2.2 Planteamiento inicial	96

5.2.3	Implementación	97
5.2.4	Evaluación/Internalización	99

<b>Referencias Bibliográficas</b>	102
-----------------------------------	-----

### **Anexos**

Anexo A: Escala de la Labor del Educador Social	114
Anexo B: Escala de Connors para Profesores	116
Anexo C: Resultados del Modelo de Competencias; Ambiente y Comportamiento Antisocial	117
Anexo D: Curso de Formación para Albergues Infantiles	128
Anexo E: Hoja de evaluación de fin de Curso	146
Anexo F: Constancia de Curso para Directores	147
Anexo G: Constancia de Curso para Educadores	148

### **Índice de Tablas**

Tabla 1: Competencias Transversales Seleccionadas por los tres Perfiles del Educador Social (ANECA, 2005, pp.335-382).	51
Tabla 2: Competencias Específicas seleccionadas por los tres perfiles del educador social (ANECA, 2005, pp. 335-382).	52
Tabla 3: Educadores por Instituciones participantes.	61
Tabla 4: Análisis de Confiabilidad de Prueba Piloto 1.	68
Tabla 5: Análisis de Confiabilidad de Prueba Piloto 2.	69
Tabla 6: Menores Encuestados por Institución (N=233).	75
Tabla 7: Análisis de Confiabilidad y Frecuencia de ELES.	78
Tabla 8: Análisis de Confiabilidad de ELES en Base de Datos.	81
Tabla 9: Análisis de Confiabilidad y Frecuencia de Connors para Profesores.	83
Tabla 10: Educadores participantes en la evaluación.	100

### **Índice de Figuras**

Figura 1: Ámbitos de la Educación Social (López, 2005, p.59).	48
Figura 2: Modelo Hipotético Propuesto.	66
Figura 3: Género de los Educadores.	70
Figura 4: Género de los Educadores por Institución.	70
Figura 5: Edad de la población total de los Educadores.	71
Figura 6: Edad de los Educadores por Institución.	71
Figura 7: Antigüedad de los Educadores por Institución.	72
Figura 8: Grado de Estudio de la población total de los Educadores.	72
Figura 9: Grado de estudios de los Educadores por Institución.	73
Figura 10: Licenciaturas o carreras técnicas relacionadas con el trabajo en	

albergues de la población total de los educadores.	73
Figura 11: Licenciaturas o carreras técnicas no relacionadas con el trabajo en albergues del total de la población de los educadores.	74
Figura 12: Relación entre grado de estudio y antigüedad del total de la población de Educadores.	74
Figura 13: Género de los niños por Institución.	76
Figura 14: Edad de los Menores por Institución.	76
Figura 15: Tiempo de estancia de los Niños por Institución.	77
Figura 16: Modelo de formación del educador y comportamiento del niño.	84
Figura 17. Fases del modelo de innovación.	95
Figura 18. Inauguración de Curso para Directores y Mandos Medios.	96
Figura 19. Presentación de Tema 2 de Curso para Directores y Mandos Medios.	97
Figura 20. Curso para Educadores.	98
Figura 21. Clausura de Curso para Educadores.	99
Figura 22. Temas sugeridos por los Educadores.	100

## INTRODUCCIÓN

En todo el mundo millones de niños son privados de uno o ambos padres (UNICEF, 2007). Más de dos millones de éstos se encuentran “bajo tutela institucional” (UNICEF, 2009a p.19) a veces por períodos innecesariamente largos. Estos niños tienen más probabilidades de sufrir discriminación, cuidados inadecuados y malos tratos. El Fondo Internacional de las Naciones Unidas de Auxilio a la Infancia (UNICEF, 2009a), estima que en América Latina y el Caribe hay aproximadamente 200,000 niños al cuidado de las instituciones. Sin embargo, reporta también que la cifra es muy inferior a la realidad ya que aún no se cuenta con estimaciones exactas de cada país.

En la conmemoración de los 20 años de la Convención de los Derechos del Niño, en uno de los puntos de vista de la Asamblea de las Naciones Unidas se hizo énfasis en los menores que carecen de protección parental y terminan viviendo en las calles tras escapar de “hogares y orfanatos en los que sufrían violencia y abandono” (UNICEF, 2009b, p.37). A veces estos niños simplemente “sobreviven hacinados, mal alimentados y sin atención médica” (González, 2010, p. II). Se ha hecho un llamado sistemático en el ámbito mundial por mejorar las condiciones de los menores atendidos en centros e instituciones de asistencia (Gobierno de Brasil, 2007; Naciones Unidas, 1986, 1990; UNICEF, 2002a, 2002b, 2009a, 2009b) donde abogan específicamente por una correcta capacitación de su personal. Sin embargo, muchas naciones aun carecen de políticas y estatutos de regulación para el cumplimiento de dichas recomendaciones.

México declaró en su Programa de Acción a Favor de la Infancia, que los albergues para menores son necesarios para garantizar “niveles mínimos de bienestar” (Gobierno de México, 2002, p.101) a niños desprotegidos y sin hogar. Son estas instancias, públicas o privadas, las que se encargan de su re-educación, así como en el mejor de los casos, su reinserción al seno familiar. De aquí deriva el argumento de Castro (1996) de que una importante respuesta de prevención al

maltrato infantil es la capacitación del personal que trabaja con los menores en los albergues.

A raíz de los problemas legales en que han incurrido algunas instituciones nacionales de asistencia social como la Iglesia Cristiana Restaurada, las asociaciones civiles de Reintegración Social, Alas y los albergues Casitas del Sur (Contreras, 2009) se propone una Norma Oficial Mexicana (NOM) para determinar las condiciones de operación de los albergues infantiles. Ésta, “incluiría no sólo aspectos de nutrición, educación y atención médica para los infantes sino también aquellos aspectos relacionados con capacitación del personal que los atenderá” (Cámara de Diputados, 2009, p.15).

En el Estado de Sonora algunas instituciones que proveen de albergue a los menores, se encuentran bajo la supervisión de la Junta de Asistencia Privada del Estado de Sonora (JAPS) y otras bajo la supervisión directa de la Ley de Salud para el Estado (1992). No obstante, no se ha encontrado una base de datos estatal que las contenga a todas, el personal con que trabajan o la capacitación con que cuentan. En el directorio de JAPS se tienen registrados 38 de estos albergues infantiles en el estado (JAPS, 2008, pp. 14-16) aunque se conocen otros 15 que actualmente están en operación.

Existen muchas incógnitas sobre el funcionamiento de estos centros, que van desde una apropiada nomenclatura hasta el desarrollo de las actividades desarrolladas en cada uno (Cámara de Diputados, 2009). Sin embargo, el personal que trata directamente con estos menores es objeto de preocupación de manera más específica, lo que hace apropiado preguntarse: ¿qué tipo de formación tienen estos educadores y cuál podría ser la influencia de dicha formación sobre el trato que le brindan a los menores internados en los albergues?, ¿qué tipo de capacitación reciben y con qué frecuencia?, ¿cuáles son las funciones que desempeñan dentro de las instituciones? Sobre los menores atendidos sería pertinente saber, ¿cuáles son las conductas presentadas con mayor frecuencia en estos menores y qué relación guarda con la formación de los educadores?

El 20 de noviembre de 2009, la UNICEF aprobó un anteproyecto de directrices para el cuidado de los menores en albergues donde estipula los contenidos mínimos

en las legislaciones nacionales. Estos criterios estándar servirán para la selección, monitoreo y supervisión de los educadores, así como para proveer de un adecuado reconocimiento de estos profesionales. Hace énfasis en la necesidad de que los educadores entiendan la importancia de su propio rol en el desarrollo de una relación política, segura y de abrigo con el menor (Gobierno de Brasil, 2007). Sin embargo, es difícil llevar a cabo esta labor cuando, en el ámbito nacional, no se les conoce ni reconoce.

Siendo un país con tantos menores en situación de riesgo (Vázquez, 1999) y teniendo en ellos un posible problema de desadaptación social, es necesario poseer un claro conocimiento de las características de formación con las que los educadores cuentan a fin de poder tomar las decisiones pertinentes para asegurar que una educación integral se lleve a cabo y lo haga de una manera digna.

En el Estado de Sonora se han realizado estudios e investigaciones sobre el rol que diferentes profesionales desempeñan en los albergues (Cervantes, 1997; Chávez, 1986) esto a partir de un punto de vista psicológico y de trabajo social. Desde la perspectiva educativa no se han realizado investigaciones sobre las características del educador que atiende de manera directa a los menores. Las funciones de estos sujetos sociales y el impacto que sus acciones puedan tener sobre los niños sigue siendo un tema poco explorado. Se considera necesario, no obstante, disponer de un marco conceptual operativo para la intervención en dichos albergues que defina las fases, responsabilidades y tareas de los involucrados en este proceso (Cruz, 2009).

En este sentido, la presente investigación pretende realizar un estudio sobre las características de formación con que cuentan los educadores de los albergues infantiles, tanto de gobierno como del sector privado, que operan en la ciudad de Hermosillo, Sonora y descubrir si existe algún tipo de relación entre su formación y la conducta de los menores asistidos desde el marco de la Educación Social. Finalmente, una vez recabada la información, analizar la pertinencia de la formación de dicho educador.

# CAPÍTULO I

## ANTECEDENTES

### 1.1 Menores en situación de riesgo

A partir de 1960, cuando se reconoce al maltrato infantil como forma de violencia intrafamiliar extendido a contextos sociales y escolares (Castro, 2003) se convierte en foco de atención debido a varias razones. Primero, por el gran número de niños maltratados alrededor del globo. Segundo, dados los efectos que éste causa en el desarrollo integral del niño y la incidencia que tiene en la presentación de violencia y agresión juvenil como origen de un problema social que preocupa tanto a gobiernos como sociedades (Frías y Corral, 2004).

Uno de los pasos para trabajar con esta infancia maltratada es conocer su tipología y consecuencias. Esto con la finalidad de trabajar en modelos basados en las necesidades de los niños en función de los tipos de maltrato, efectos, duración y gravedad (Fernández y Fuertes, 2007).

#### 1.1.1 Tipos de abuso

Los niños pueden sufrir maltratos físicos, emocionales, abuso sexual y abandono (INMUJERES, 2006; Osornio, 1996), que generan un daño real o potencial “en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder” (OMS, 2003, p. 65).

Dentro del abuso físico se consideran todos aquellos actos provocados por el cuidador, de una manera no accidental, que causan un daño físico (INMUJERES, 2006; OMS, 2003) siendo los más comunes, el traumatismo cráneo encefálico, las contusiones y fracturas y los daños irreversibles como el neurológico, la pérdida de un miembro y las limitaciones físicas (Osornio, 1996). Este tipo de abuso ha sido utilizado tradicionalmente por los maestros y las instituciones educativas hacia los menores. A menudo se usa el regaño y la “humillación en forma de castigo con función pedagógica y para demostrar autoridad” (Castro, 2003, p. 158). Sin embargo, algunos niños que viven permanentemente esta situación llegan a acostumbrarse a ella en un contexto de disciplina (Castro, 2003).

El abuso sexual puede incluir desde tocamientos hasta la violación, pasando por el hostigamiento y el acoso (Osornio, 1996). Este tipo de abuso es mayormente realizado por un familiar o personas conocidas y no necesariamente obligado por fuerza o violencia sino por la intimidación, atracción o coerción. La intención no es el sometimiento, sino la búsqueda de la gratificación sexual (Castro, 2003). El abuso sexual deja una huella grave en el desarrollo psicosexual de la víctima, en su identidad de género y su futura capacidad para la intimidad sexual (Gómez, 1996). Muchas veces, las víctimas de este abuso son incluso rechazadas por su familia, ya que a consecuencia de la agresión sufrida, frecuentemente se tornan agresivos (Ayala, 1996).

El abandono puede dividirse en dos categorías: el abandono físico, que es el descuido del menor y el abandono por omisión que es la negligencia y falta de atención hacia las necesidades del niño (Osornio, 1996). Debe considerar la cronicidad y la permanente inadecuación y fracasos de los padres o cuidadores de aceptar o rechazar las necesidades educativas, de nutrición, vestido e higiene, así como la de proporcionar un ambiente adecuado (Castro, 2003).

El abuso emocional, también denominado abuso psicológico, abandono psicológico o maltrato verbal, no ha recibido la misma atención que el abuso físico y sexual (Castro, 2003; OMS, 2003). Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), el maltrato emocional se produce cuando el cuidador no provee al niño con las condiciones necesarias y agrega actos adversos para su desarrollo emocional. Incluye: la “restricción de los movimientos del menor, denigración, ridiculización, las amenazas e intimidación, la discriminación, el rechazo” (OMS, 2003, p. 66) entre otros. Para Castro (2003), el maltrato emocional se caracteriza también por ataques verbales, retiro de la atención de manera pasivo-agresiva y de atención a las necesidades básicas, limitación del desarrollo de la autoestima, de las habilidades sociales, la autonomía y la integridad personal. Este tipo de abuso puede llegar a ser mucho más destructivo por su impacto sobre el desarrollo y se identifica en dos tendencias dentro del comportamiento del niño. La primera es cuando el niño responde a la agresión en forma pasiva; la segunda, cuando responde a ella por medio de conductas antisociales (OMS, 2003).

También puede considerarse un tipo de maltrato el institucional, considerado como los malos tratos ejercidos dentro del ámbito escolar, guarderías o residencias infantiles tales como los albergues (Vallés, 2009) de los que se hará mención más adelante.

A los niños y adolescentes maltratados se les considera como víctimas de procesos traumáticos, no de eventos traumáticos. Estos están obligados a sobrevivir evitando el dolor y el sufrimiento en su vida cotidiana (Dantagnan, 2005b) pero presentan conductas problemáticas (Barudy y Dantagnan, 2005) en relación con el tipo de maltrato, la exposición, intensidad y momento evolutivo en el que se presenten. En la edad preescolar los niños pueden presentar ansiedad, terrores nocturnos, estrés postraumático, conducta sexualmente inapropiada, así como la erotización de todas sus relaciones interpersonales y comportamientos persistentes de regresión en el desarrollo. Debido a que la maduración tanto del sistema nervioso como del cerebral dependen de la estimulación y los cuidados que reciben de los adultos, cuando estos son escasos o nulos pueden aparecer daños también en las diferentes funciones mentales que aseguran “el aprendizaje, una adaptación sana al entorno y la participación en relaciones interpersonales afectivas basadas en el respeto” (Barudy, 2006, p.2). De aquí que durante la edad escolar, las consecuencias del maltrato pueden girar entre los miedos atípicos, angustia, agresión, depresión, pesadillas, problemas escolares e hiperactividad. El adolescente, por su parte, puede mostrar largos períodos de depresión, aislamiento, pérdida del autoestima, rebelión creciente, quejas somáticas, actividad ilegal, suicidio, autolesiones y abuso de sustancias (Castro, 2003; Pieschacón, 2003).

Algunos autores mencionan otras consecuencias como el daño a la salud física, a la visión que se forme del mundo, al retardo en el desarrollo, deficiencia en sus habilidades sociales (comportamiento antisocial) (Gaxiola y Frías, 2008), carencia de expectativas, inseguridad extrema, poca tolerancia a la frustración (Gómez, 1996; Osornio, 1996) así como trastornos de la personalidad (Castro, 2003; Fonagy, 1999a; Osornio, 1996). Para Fuertes y Fernández del Valle (2001), dentro de los problemas psicopatológicos del desarrollo que sufren más comúnmente los niños maltratados o abandonados se encuentran: a) problemas de comportamiento,

como la agresividad y la violencia; b) trastorno de las relaciones y el afecto, como son el apego inseguro hacia los cuidadores, déficit en el comportamiento prosocial, menos habilidades empáticas y sensibilidad social y c) problemas en juicios sociales y del desarrollo cognitivo manifestados en bajas puntuaciones del coeficiente intelectual y calificaciones escolares. Todos estos problemas, especialmente los de regulación de sus emociones, empatía y personalidades hostiles a largo plazo pueden convertirlos a su vez, en padres maltratadores (Castro, 2003).

Los niños y adolescentes que han sido expuestos desde su edad temprana y por períodos de tiempo prolongados, sea como observadores o víctimas directas del abuso tienen mayores probabilidades de desarrollar futuras conductas agresivas (Cuevas del Real, 2003), de configurarse como una juventud “escasa en recursos personales, afectivos, relacionales” (Melendro, 2007, p.34). Es por esto que autores como Barudy (2006) insisten en la relación entre los trastornos del desarrollo, los comportamientos agresivos y violentos y otros tipos de sufrimiento de la infancia y adolescencia con el hecho de que un número significativo de ellos hayan sido víctimas de violencia tanto en el núcleo familiar como en el institucional y social.

### 1.1.2 El comportamiento antisocial

No se reconoce una definición única para el comportamiento o conducta antisocial (Costa, Mato y Morales, 1999). Algunos autores (APA, 2002; Vallés, 2009) la definen como aquella conducta que viola las reglas sociales pero sin transgredir las leyes, cuya aparición se presenta usualmente desde la infancia. Se puede manifestar con comportamientos negativistas, desafiantes y hostiles (Vallés, 2009). No obstante, la idea de conducta antisocial, no es una que pueda ser analizada solamente en el plano individual, sino también en el familiar y comunitario (Cuevas del Real, 2003).

El término antisocial se precisa en tres niveles: como una conducta, como un rasgo y como constructo (De Grief, Gaviria y Restrepo, 2003). Como nivel conductual, se le considera como una actividad del organismo que tiene “ciertas características topográficas y funcionales” (p. 107). Entre las características

topográficas se definen las físicas, la intensidad y la duración. Las condiciones de funcionalidad son las consecuencias en el comportamiento.

A nivel de rasgo es la disposición a realizar conductas aversivas de forma contingente, estable con el tiempo y en diferentes situaciones. El nivel de constructo se refiere a un término psicológico para facilitar los índices de validez en la aplicación de modelos explicativos (De Grief et al., 2003).

La conducta problemática, para que sea considerada antisocial, ha de poseer determinadas características. La primera de ellas es la estabilidad, esto es, que haya persistencia y tienda a tornarse crónica hasta llegar a la delincuencia. La segunda, la especialización, se diversifica en “agresión, robo, destrucción, cambios temperamentales súbitos, peleas” (Cuevas del Real, 2003, p. 33), y en conformar relaciones con personas inadaptadas, la adhesión a pandillas y robar en compañía de otros. Por último, la conducta antisocial tiene un inicio temprano (Cuevas del Real, 2003; Gómez, 1996).

Existen ciertos factores de riesgo asociados con la aparición de la delincuencia: a) contextuales, como la desventaja socioeconómica; b) las características individuales, como el temperamento difícil, las conductas agresivas tempranas y la dificultad en el control de impulsos y c) padres o cuidadores con estilos afectivos y disciplinarios inadecuados, en conflicto marital, maltratadores y con antecedentes criminales y/o psicológicos (Cuevas del Real, 2003).

Dentro del factor contextual podemos encontrar el ambiente escolar. Éste, para Cuevas del Real (2003), es uno de los principales agentes socializantes del niño y por tanto, algunos elementos constitutivos encontrados en él pueden ser propuestos como factores de riesgo, tal es el caso de los tipos de programas y el ambiente, conformado por docentes, personal administrativo, directivo y el entorno. A este respecto, diversos estudios señalan la relación entre ambientes empobrecidos y delincuencia. Es por esto que en poblaciones marginales se ha propuesto la enseñanza en pequeños grupos, metodologías para el aprendizaje y conocimiento sobre el desarrollo infantil por parte de los maestros como “factores reductores de delincuencia” (Cuevas del Real, 2003, p. 39).

En esta clase de ambientes existe lo que se conoce como “violencia estructural o institucional” (Cuevas del Real, 2003, p. 39) y surgen tanto de los alumnos como del personal, con características tales como una estructura rígida, “en la que docentes, personal administrativo y directivo exhiben irrespeto, desconocimiento de las necesidades y derechos del niño, abuso de autoridad, comunicación inadecuada y discriminación” (p. 39).

Las *características individuales*, del niño incluyen el temperamento difícil, que exhibe respuestas de “mayor intensidad, negativas y variables” (Cuevas del Real, 2003, p. 34), no se adaptan fácilmente a cambios de rutina o del ambiente y es posible que desarrollen conductas problemáticas “al ocurrir en un contexto interactivo inadecuado de padres o cuidadores” (p. 34). La conducta agresiva temprana se caracteriza por problemas de impulsividad, inatención, exceso de actividad y el rechazo por parte de los compañeros.

Los factores de riesgo asociados a los padres o cuidadores pueden ser mencionados dentro de las subcategorías de factores distales o proximales. Entre los proximales se encuentra la calidad en la relación existente entre padres e hijos, considerado como el factor más directamente vinculado con el desarrollo de la conducta antisocial, donde la adaptación mutua depende de la sensibilidad que el padre o cuidador tenga para notar “las señales emitidas por el niño, la responsividad ante el malestar infantil y la habilidad para facilitar el crecimiento social, emocional y cognitivo” (Cuevas del Real, 2003, p. 39). Los factores distales son considerados como aquellas condiciones que pueden provenir del contexto y se presentan previamente. Incluyen ciertas competencias que los padres o cuidadores deben poseer como las habilidades sociales, el manejo de la vida emocional y el uso de la información que se posea acerca del desarrollo del niño. Booth, Spieker, Bernard y Morisset (1992) mencionan también el manejo del estrés y del cambio de vida como una de estas características. Cuando el padre o cuidador adolece de estas, se interfiere con la habilidad del niño y adolescente para crear y mantener relaciones adecuadas (Booth et al., 1992; Cuevas del Real, 2003).

Este pasado violento o compulsivo de los niños les induce a una futura violencia y a comportamientos agresivos duraderos a lo largo de la infancia (Petrus,

2000). Ya como adolescentes presentan entonces, una doble dificultad: por un lado, muestran una desestructuración de su propia personalidad, “con desequilibrios emocionales y falta de los mínimos elementos de poder personal para comportarse equilibradamente” (Quintana, 1993, p. 394) y, por otro, muestran carencias graves para solidarizarse e incorporarse al mundo del trabajo.

Debido a que la agresividad temprana, la exposición a la violencia y la experiencia de maltrato parecen contribuir al desarrollo de conductas antisociales (Costa et al., 1999) se han realizado estudios acerca de la prevalencia de éstos en los albergues infantiles. En España, en el 2002 al menos 65% de los acogidos presentaban problemas de carácter ansioso, sentimientos de infelicidad y depresión. El 35% presentaron problemas de conflicto como el uso de violencia, conductas delictivas, consumo de sustancias y fugas (Bravo y Del Valle, 2009).

En el 2006, Llanos, Bravo y Del Valle mostraron una acentuación en los problemas conflictivos que dificultaban la convivencia. Encontraron también una mayor incidencia de problemas emocionales, como la ansiedad, la depresión y el aislamiento, a medida que aumentaba la estancia en este tipo de instituciones (Bravo y Del Valle, 2009).

### 1.1.3 Protección de menores en situación de riesgo

Según los datos publicados por UNICEF (CDHDF, 2009) existen en el mundo 100 millones de niñas, niños y adolescentes quienes trabajan y viven en la calle. De éstos, aproximadamente 40 millones se encuentran en Latinoamérica, ocupando México el segundo lugar (CDHDF, 2009). No obstante, de acuerdo a varias fuentes (Gaxiola y Frías, 2008; González, 1996; INMUJERES, 2006; UNICEF, 2009a, 2009b) hay un “problema de ausencia de estadísticas confiables” (González, 1996, p.35) en lo que se refiere a los menores de edad en situación de riesgo.

Al hablar específicamente de menores maltratados, las cifras también varían considerablemente pues, como se mencionaba anteriormente, no hay datos fidedignos que muestren su magnitud, en particular porque la mayoría de las violaciones a los derechos de los niños son difíciles de medir (UNICEF, 2009b). El número de denuncias recibidas en México, por maltrato infantil entre 1995 y 2007,

pasó de 15 mil 391 a 43 mil 985 y tan sólo del 2006 al 2008 se reportaron a nivel nacional, 23 mil homicidios de infantes y adolescentes de ambos sexos (INEGI, 2010a). Otro estudio realizado en el 2002 por el Sistema DIF y el Programa de Prevención al Maltrato Infantil (PRENAM), menciona haber recibido, en ese año 23,585 denuncias por maltrato infantil de las cuales únicamente 13,332 fueron comprobadas (Gaxiola y Frías, 2008).

En el Estado de Sonora, las cifras también hacen palpable un problema social. Conforme a los resultados del Módulo de Trabajo Infantil 2009 de la Encuesta de Ocupación y Empleo (ENOE), en el estado 42,428 niños de 5 a 17 años de edad realizan alguna actividad económica, lo que en términos relativos se traduce en siete de cada cien (6.5%). Cuatro de cada diez niños que trabajan (36.3%) no asisten a la escuela; 27.2% están expuestos a riesgos en su trabajo y 25.3% tienen jornadas de más de 35 horas a la semana (INEGI, 2010b).

La necesidad de proteger a los menores de cualquiera de estos tipos de abuso se ha hecho patente desde 1924 con la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño hasta su culminación en 1990 con la Convención de los Derechos del Niño, aprobada por 191 países, donde se considera como prioridad la búsqueda del interés superior del niño (Naciones Unidas, 1990). México ratificó la Convención en septiembre de 1990, el mismo mes en el que fue declarada. Fue uno de los seis países en convocar la Cumbre Mundial a favor de la Infancia en ese mismo año. Colaboró para la verificación del cumplimiento de compromisos por parte de otros países y lideró el Grupo de Trabajo del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas sobre Niños en Conflictos Armados (UNICEF, 2009b).

A partir de la ratificación, México promovió de manera nacional, diversas leyes y proyectos para asegurar el cumplimiento de la Convención, como la aprobación de la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en 2000 y la Promoción de los Derechos de los Niños/as en y de la Calle, impulsada por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF, 2009). Aun así, en el país continúan las “dificultades para establecer políticas y sistemas integradores de protección infantil” (UNICEF, 2009b, p.66) como la necesidad de protección de los menores que carecen de cuidado parental.

## 1.2 Albergues infantiles

Una de las recomendaciones para los menores maltratados o en situación de calle es que se les proporcionen alternativas para su cuidado (OMS, 2003) consideradas indispensables para “garantizar niveles mínimos de bienestar a niños y niñas sin hogar” (México, 2002, p. 101). Sin embargo, la infancia acogida en albergues infantiles es muy infravalorada (Casas, 2007), predominando sobre ellos “una imagen negativa que los relega al último puesto en el sistema” (Cruz, 2009, p. 29).

### 1.2.1 Marco normativo.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1990), primer instrumento jurídico a nivel internacional, en su artículo 20, especifica como uno de sus derechos la protección y la asistencia especial por parte del Estado cuando se encuentre privado del cuidado de sus padres. Además, estipula que deberá estar colocado en albergues a los que denomina “hogares de guarda”, y en instituciones adecuadas de protección de menores (Naciones Unidas, 1990, párrafo 3).

En el 2002, la UNICEF expuso como una de las estrategias para lograr los objetivos de desarrollo para el milenio: el establecimiento de mecanismos que aseguren la protección de los menores que no tengan quién vele por ellos y la adopción de políticas de prevención, protección, rehabilitación y reinserción para los niños en situaciones de riesgo (UNICEF, 2002b). En diversos documentos se recomienda también como derecho del niño, el albergue (Gobierno de Brasil, 2007; Naciones Unidas, 1990; UNICEF, 2007, 2009a) aunque a este tipo de recursos de protección se les denomine de diferentes maneras.

A partir de estas recomendaciones, México se ha comprometido a asegurar que las instituciones, los servicios y establecimientos encargados del cuidado y la protección de los niños, niñas y adolescentes cumplan las normas decretadas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación a la existencia de una supervisión adecuada (CEDH, 2006).

Las leyes que forman el marco jurídico mexicano sobre el que deben trabajar estas instituciones son varias. Van desde la Ley Orgánica de la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia (1971), hasta la Norma Oficial Mexicana para la Prestación de Servicios de Asistencia Social para Menores y Adultos Mayores (1997) y la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2000) que se adapta a cada estado en particular. Aunque las normas nacionales aplican tanto a las instituciones privadas como a las instituciones gubernamentales (Ley de Asistencia Social del Estado de Sonora, 1986) no establecen lineamientos en cuanto al uso de programas de readaptación, desempeño educativo por parte del personal, ni sobre el proceso de selección del mismo. Esto, aunado a la falta de datos confiables y las investigaciones a los albergues llevadas a cabo en distintos lugares de la República ha ocasionado que algunos Estados busquen modificar su propia legislación.

En el Estado de Baja California, algunos diputados han exhortado al gobierno a promover una ley que garantice un adecuado funcionamiento de los albergues infantiles de la entidad (Poder Legislativo del Estado de Baja California, 2011) y en Veracruz actualmente se trabaja en la promoción de una ley que mejore las condiciones de atención y servicio de las instituciones de asistencia (Flores, 2011). Otros estados han sido más fructuosos en este sentido. Tal es el caso de Guerrero, que publicó en 2010 la Ley No.363 de Casas Asistenciales para las Niñas, Niños y Adolescentes y Nuevo León con la Ley de Instituciones Asistenciales que Tiene Bajo su Guarda, Custodia o Ambas a Niñas, Niños y Adolescentes (2011).

### 1.2.2 Situación actual de los albergues

Desde principios de los años 90 se han multiplicado en el país los albergues infantiles (Gobierno de Sonora, 2006). Sin embargo, debido a la falta de una regulación uniforme de estas instituciones, se desconoce “la cantidad, las causales de ingreso, las condiciones en las que se encuentran y los impactos económicos de dicha institucionalización (Schreiner, 2009, p. 1). La misma UNICEF (2007) estimó que en el 2005 en América Latina y el Caribe había 10.7 millones de niños huérfanos.

Puesto que en México no todas las entidades federativas realizan investigaciones o tienen el mismo modo de operar, no hay datos exactos del número de menores atendidos por estas múltiples instituciones (Cámara de Diputados, 2009) por lo que se recomienda que como parte de las estrategias de protección del niño se incluyan el fortalecer la base de datos empíricos de manera que sea posible detectar a los niños que pasan desapercibidos por los sistemas de protección (UNICEF, 2009a). Según los datos estadísticos de 1997 en México los menores víctimas canalizados a instituciones de asistencia fueron 1,863, sin embargo, el total de los menores maltratados durante ese mismo año fue de 25,259 (Vázquez, 2009).

En el 2005, de acuerdo al Censo Nacional de Población había en el país 28,107 menores internados en albergues infantiles (Gutiérrez, 2010). Para el 2007, la cifra había ascendido a 150 mil (Arriola, 2007). Pero para el 2009, los datos del Sistema Nacional de Información de la Asistencia Social mencionaban una cifra de 10,326 viviendo principalmente en albergues privados. Sin embargo, El Sistema Nacional no incluyó la información de 17 estados pues no existía (Cámara de Diputados, 2011). El Censo del 2010 (INEGI, 2010c) informó de 25 mil personas viviendo en albergues infantiles en el país; cifra que reunía tanto a niños como al personal, dejando a un lado a otros 29,310 privados no sólo de cuidado parental, sino incluso institucional (Cámara de Diputados, 2011). Como se puede notar, los números varían considerablemente en un periodo de tiempo reducido y son muchas las entidades federativas que no tienen registro de su población, lo que hace que el censo varíe tanto.

Otro problema de falta de números exactos lo sufren los mismos albergues puesto que no se conoce a nivel nacional cuántas instituciones hay de esta índole y son catalogadas, según su constitución jurídica, como Institutos de Asistencia Social (IAP) o Asociaciones Civiles (AC). Mientras que las AC no cuentan con un organismo regulador *per se*, las IAP han de encontrarse registradas en la Junta de Asistencia Privada, “órgano desconcentrado de la Secretaría de Salud Pública” (JAPS, 2008, p.3) cuya misión es “cuidar y promover la asistencia privada para que cumpla con sus propósitos humanitarios con honestidad, eficacia y transparencia, dentro del

marco legal” (p.9). Aun así, hay albergues que trabajan fuera de todo marco legal (Poder Legislativo del Estado de Baja California, 2011).

En el Estado de Sonora, hasta el 2009 se tenían registradas 644 personas viviendo en albergues infantiles, incluyendo al personal (INEGI, 2010d). En el 2008, la Junta de Asistencia Privada tenía registradas 38 IAP para el cuidado de menores, 14 de ellas en el municipio de Hermosillo (JAPS, 2008, pp. 14-16). Sin embargo, no se especifica qué tipo de cuidado y atención se les ofrece a los menores y alguna de la información de contacto no está disponible o es errónea. Además, por diversas fuentes se sabe que existen otros 15 albergues infantiles operando en el estado (IAP y AC), 2 de ellos en Hermosillo.

### 1.2.3 Maltrato institucional

En países de Europa y Asia Central se ha registrado un gran problema de violencia contra los niños institucionalizados. María Calvis, Directora Regional de UNICEF para Europa Central y del Este, en un comunicado de prensa declaró que los niños en instituciones, desde hogares infantiles hasta centros de detención juvenil, son extremadamente vulnerables debido al aislamiento del resto de la sociedad que los internos sufren (UNICEF, 2005).

En México se han encontrado en funcionamiento albergues insalubres, con personal no capacitado y un alto *ratio* de niños por educador (Gribble, 2007), carentes de todo tipo de programas de trabajo (CEDH, 2006), abandonados a la hiperactividad o inacción y a “un universo vocabular de espanto” (Núñez, 1999, p. 26). Algunos autores consideran que los menores en las instituciones llegan a sufrir maltrato físico, psicológico y sexual, además del maltrato al no proporcionar al niño la protección adecuada o la atención necesaria, sea por la misma dinámica del albergue o por negligencia (Redondo, Muñoz y Torres Gómez, 1998). A esta falta de cobertura de las necesidades elementales, aunado al hacinamiento y la indefensión “ante medidas y procedimientos arbitrarios o maltratantes por parte del personal en materia de sanciones o limitaciones injustificadas” (Fuertes y Fernández del Valle, 2001, p. 48) se le conoce como maltrato institucional.

El uso del castigo, por más pequeño que pueda parecer está relacionado con una falta de sensibilización, preparación y educación y una alta frustración y pobre manejo de la misma (CEDHJ, 2006). Es entonces que al sufrimiento por el abuso ya vivido se suman los traumas por intervenciones fuera de tiempo de “profesionales e instituciones incompetentes cuya labor era educarles, cuidarles, sanarles y protegerles y que, sin embargo, no lo han hecho de manera coherente” (Barudy y Dantagnan, 2005a, p. 213).

Hay quienes creen que el educar y reeducar es mostrar de manera constante los errores y las faltas. Esto es maltrato. Se les estimula así para la rebelión o sumisión, lo que les mantiene emocionalmente dependientes del educador y les impide madurar responsablemente (Barudy, 2005).

A los albergues se les han detectado tanto carencias como malas prácticas. Entre las carencias se encuentran: la detección tardía, prolongación de los períodos de diagnóstico, insuficiencia de recursos diseñados según las necesidades derivadas del maltrato y el síndrome de peloteo<sup>1</sup> (Barudy, 2005b). Las malas prácticas son identificadas como la inestabilidad en la plantilla del personal, así como su falta de preparación, el seguimiento a la separación familiar, (Melendro, 2010), la inexistencia de controles de calidad y un mal desarrollo de la intervención y en peores condiciones que la ausencia de protección que sufrían antes de su ingreso (Cruz, 2009). Algunas de estas malas prácticas fueron identificadas también en un estudio español sobre jóvenes que vivieron en albergues por un periodo mayor a los dos años durante su infancia. Éstos, hacían mención a las actitudes negativas de sus educadores, a su falta de preparación y seguimiento y la inestabilidad por cambios frecuentes (García-Barriocanal, De la Herrán e Imaña, 2007).

A raíz de las investigaciones realizadas en dos albergues del Estado de Jalisco, se encontraron situaciones de maltrato como la carencia de personal profesional, falta de supervisión constante, instalaciones insalubres, uso de castigos excesivos, hacinamiento y ausencia de programas y actividades, por lo que ambos

---

<sup>1</sup> Síndrome de peloteo es el proceso destructivo por el que atraviesa el niño al ser trasladado de un albergue a otro perdiendo “episodios importantes de su biografía” (Barudy, 2005c, p. 65).

centros fueron clausurados y los menores distribuidos entre los albergues restantes (CEDHJ, 2006).

No se tienen datos exactos acerca de esta problemática (Redondo et al., 1998) pues existe un desconocimiento institucional sobre el verdadero alcance social de los albergues (García-Barriocanal et al., 2007). Es difícil encontrar trabajos que reflejen los efectos que puede causar en el niño “largos años en instituciones cerradas, con escasez de recursos materiales, deficiente alimentación y falta de personas capacitadas para ejercer un rol educativo” (Fernández del Valle y Fuertes, 2001, p. 32). Esta carencia de cuidados refleja lo que ha sucedido y sucede en los albergues en la actualidad (Fernández del Valle, 1992).

#### 1.2.4 Consecuencias de la institucionalización

Una parte significativa de la población institucionalizada termina pasando por los juzgados o correccionales debido a que, durante su paso por el albergue, no sólo no se les modificaron sus actitudes y conductas, “sino que se agravaron con el tiempo desintegrando aún más” (Galet, 2009, p. 340). El estudio mencionado anteriormente mostró que el 11.4% de los ex residentes se encontraban, o lo habían hecho en algún momento, ingresados en centros penitenciarios y el 12.3% vivía en otro tipo de recursos, ya fueran residencias para discapacitados, psiquiátricos o centros de desintoxicación o drogodependencia.

El niño y el adolescente, al ser institucionalizado sufre una ruptura con su medio, una pérdida de referencia (Vallina, 1999). Esta continuidad de los vínculos afectivos no siempre se garantiza adecuadamente (Barudy, 2005c) lo que ocasiona que esta población presente necesidades especiales, que su experiencia no sea igual a la de los niños que viven con sus familias (Gribble, 2007).

Una de las deprivaciones más serias experimentadas durante la institucionalización es la falta de un cuidador consistente y sensible con quien el niño pueda formar un apego saludable y confiable (Gribble, 2007) que le asegure lazos afectivos de calidad (Barudy, 2005c). A esta persona también se le conoce como adulto significativo (Barudy, 2005b; 2006, Melendro, 2007), adulto alternativo (Arruabarrena, 2001) o persona de referencia (Bravo y Fernández del Valle, 2009).

Esto, no obstante, no siempre es tomado en cuenta por las administraciones o el sistema judicial (Barudy, 2005c).

Los infantes, están adaptados para tener flexibilidad en su habilidad para crecer y prosperar en un rango de ambientes y bajo una variedad de estilos de educadores. Sin embargo, los niños vulnerables debido a la negligencia institucional pueden tornarse menos flexibles en el tipo de cuidado que requieren para sobrepasar las adversidades tempranas (Gribble, 2007). También comienzan a perder la confianza en los educadores, en su disponibilidad y llegan a dudar de que otros vayan a ser responsivos y estar disponible para ellos en el futuro. Se crea en ellos la expectación y sentimiento de abandono desde el que comienzan a desarrollar comportamientos antisociales (Nesmith, 2006).

Para estos niños, la pérdida de la regulación externa, normalmente orientada por la madre, produce como resultado un aumento en los niveles de estrés y puede llegar a alterar la capacidad para sobrellevar el estrés (Gribble, 2007) y el desarrollo cerebral, provocar retraso del lenguaje y una incapacidad para establecer relaciones afectivas profundas con otros con carácter de irreversible (Fernández del Valle y Fuertes, 2007). Si bien para Barudy (2005a, p. 86) los aprendizajes después del período más sensible del apego, aún pueden darse aunque se hacen más lentos ya que los “neuromediadores y la memoria están impregnados de experiencias y emociones desagradables”.

El permanecer por periodos prolongados en una institución [más de dos años de acuerdo a García-Barriocanal et al.(2007) y más de tres según Mondragón y Trigueros (2004)], puede aumentar el riesgo de fuga en los niños y adolescentes y el desapego hacia su cuidador principal (Nesmith, 2006). Particularmente cuando la institucionalización se da desde una edad temprana, ya como adultos, éstos mostrarán una escasa capacidad para realizar elecciones saludables para sí mismos y sufrirán un impacto en su vida en el área productiva, familiar y social (Schreiner, 2009).

Esta situación, hace que los niños tengan como primera necesidad la de seguridad y afecto (García-Barriocanal et al., 2007). Diferentes autores manifiestan un aumento de la población infantil con problemas emocionales y de

comportamiento, como alteraciones graves de conducta, patologías psiquiátricas, discapacidades y carencias psicosociales (Cruz, 2009) dentro de los albergues (Fuertes y Fernández del Valle, 2001). Por lo tanto, los albergues deberán de abordar, además de las necesidades básicas y educación escolar, “los trastornos derivados de graves carencias y relaciones afectivas distorsionadas” (Fernández del Valle y Fuertes, 2007, p. 48).

Los niños en albergues, lo mismo que los de familia, pueden presentar comportamientos conflictivos, sin que se trate necesariamente de trastornos, tales como los problemas de adaptación y temperamento difícil (March, 2007) y de ajuste personal y social a corto y largo plazo (Redondo et al., 1998). Aun así, los estudios también han encontrado ciertos trastornos asociados a la vida en una institución durante los primeros años de vida. Algunos de ellos son el trastorno de movimientos estereotipados debido a la falta de estímulo (March, 2007) y el trastorno disocial y el negativista desafiante, asociados a una reactividad elevada, hiperactividad y frecuentes conflictos con la autoridad (APA, 2002; Vallés, 2009).

Debido a las separaciones repetidas, pueden desarrollarse también un trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez (APA, 2002) o un trastorno de apego desorganizado debido a que el niño ha pasado por varios educadores, desgastando su capacidad de vincularse y confiar en él y en otros (March, 2007). Lo que también puede tener origen en la influencia del ambiente y estilos de educadores inconsistentes y permisivos o muy autoritarios (March, 2007).

#### 1.2.5 Influencia del ambiente institucional

Los albergues infantiles son lugares imprescindibles dentro del sistema de protección a la infancia (Fuertes y Fernández del Valle, 201) dedicados a la atención de una población a la que se le ha negado un clima familiar que facilite su desarrollo (Comunidad Valenciana, 1991). Es importante por eso, poner énfasis en la calidad de la relación que surge entre el niño o adolescente y el ambiente en el que se desarrolla, del que el educador que lo atiende forma parte (Fernández del Valle, 1992).

La adolescencia y juventud, más que otras etapas, vivencian con mayor fuerza el medio físico y social en el cual se encuentran insertos (Melendro, 2007). Es por esto que el albergue ha de ofrecerles un ambiente sano, abierto y sin prejuicios en el que la persona pueda expresarse tal y como es sin temor a sentirse rechazada (Mondragón y Trigueros, 2004). En la medida que el ambiente físico y social permite y estimula su participación, tanto conjuntamente con un adulto como por sí mismo, el potencial evolutivo del entorno aumenta. Por el contrario, las condiciones laborales inadecuadas pueden tener una influencia negativa en el desarrollo de la práctica educativa y en la situación profesional (Cruz, 2009). Los menores se tornan entonces vulnerables debido a la carencia de recursos personales y la “ausencia o la presencia limitada de un entorno social acogedor, vincular, que ofrezca los apoyos necesarios en caso de crisis o conflictos” (Melendro, 2007, p. 34).

La importancia de la evaluación del ambiente se centra en la valoración de los efectos de la pluralidad de variables de las instituciones. Para Fernández del Valle (1992) estas variables las constituyen: a) las funciones arquitectónicas; b) los datos socio demográficos de la población; c) las funciones organizativas que incluyen el funcionamiento de la dependencia administrativa, del personal, suficiencia de plantillas; d) funciones psicosociales (aspectos del ambiente estudiados a través de la percepción de los habitantes); e) funciones conductuales y f) interacciones entre los habitantes y con las personas del exterior. Otros autores (Redondo et al., 1998) hacen énfasis de manera particular en la interacción establecida entre el personal educativo y el menor.

En la valoración realizada por los ex residentes hacia los centros (García-Barriocanal et al., 2007) se estima como positivo el apoyo y buen trato recibido por parte de los educadores, la educación recibida, las semejanzas entre el albergue y un ambiente familiar y el ambiente estructurado con normas claras y espacios personalizados

Para que los jóvenes se incorporen a una dinámica de proximidad y afecto que les ayude a establecer esta relación duradera con sus educadores es necesario mantener un clima de respeto (Melendro, 2007), cálido y acogedor (Bravo y Fernández del Valle, 2009; Nesmith, 2006) que facilite “situaciones que permitan y

estimulen las relaciones interpersonales y contribuyan a que la infancia acogida construya una imagen fiel y positiva de sí misma” (Cruz, 2009, p. 589). El niño o adolescente ha de sentir el valor de la estabilidad y consistencia en los cuidados del educador (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001) y recibir reacciones sanas y espontáneas hacia su conducta, de tal manera que pueda realizar los ajustes personales y de comportamiento necesarios para alcanzar una convivencia gratificante que le permita generar, a partir de aquí, “esquemas relacionales nuevos y utilizables” (Mondragón y Trigueros, 2004, p. 196) para el futuro.

#### 1.2.6 Tendencia educativa y buenas prácticas

Con el paso del tiempo, se ha visto la necesidad de cambiar la perspectiva del trabajo de los albergues infantiles, de un modelo basado en la asistencia social centrado únicamente en las carencias, a uno educativo (Fernández y Fuertes, 2007) basado en el bienestar del niño (Cruz, 2009). Sin embargo, la definición de lo que resulta la educación en un albergue es un tema al que se le ha dedicado poca atención (Fernández y Fuertes, 2007).

Uno de los primeros programas que se recomienda manejar en estos centros para apuntar hacia una atención de calidad es uno basado en las necesidades relacionadas con la separación del niño de su familia, así como la separación de la vida institucional. Dentro de éstas se consideran importantes la edad y momento evolutivo, la vinculación afectiva entre el niño y su familia biológica, las experiencias previas de separación, así como la preparación del niño para ésta, el ambiente al que se incorpora, su temperamento, y las características del ambiente del que es separado (Fuertes y Fernández del Valle, 2001). Esto es importante ya que las historias de vida de estos niños y adolescentes, sus “creencias, actitudes, intereses y motivaciones no varían significativamente” (Galet, 2009, p. 19) al ingresar a los albergues, sino que pueden incluso consolidarse y reforzarse entre ellos. Por lo que no incluir esto dentro de un programa deja a la intervención parcializada.

Existen también varias prácticas identificadas por otros autores (Arruabarrena, 2001; Bravo y del Valle, 2009; Melendro, 2010, Mondragón y Trigueros, 2004) como buenas y necesarias para el funcionamiento del albergue, a saber: la estabilidad de

los equipos educativos, disponibilidad y apoyo a los jóvenes, trabajo con grupos reducidos, formación de los educadores en el ejercicio de sus funciones y el diseño de espacios adecuados. Algunas de estas prácticas fueron señaladas también por ex residentes, entre las que destacan: condiciones organizativas de los centros, grupos reducidos, estabilidad de los educadores (para generar confianza y poder establecer vínculos referenciales reparadores emocionalmente), cualidades personales del educador, disponibilidad, apoyo, comprensión, afecto y tacto educativo (García-Barriocanal et al., 2007).

Otra de las tendencias educativas gira en torno a la esfera afectiva del buen trato (Barudy, 2005c). Dicha tendencia se constituye por la satisfacción de tres de las necesidades que priman en esta población: a) de vínculo, que ayude al niño a alcanzar un apego sano que le permita desarrollar la capacidad de diferenciarse y convertirse en una persona singular; 2) de aceptación, satisfecha cuando el niño recibe gestos y palabras que le confirman y acogen y 3) de ser importante al menos para un adulto (Barudy, 2006) para ayudar a que la vida del niño adquiera dirección y sentido.

### 1.3 El educador del albergue infantil

La preparación del personal que trabaja dentro de los albergues se ha regulado en el plano internacional desde 1986 por medio de las Naciones Unidas. Paulatinamente, la UNICEF ha realizado recomendaciones más específicas sobre la formación especializada que los profesionales que trabajan con víctimas de delitos han de poseer, especialmente en el área jurídica y psicológica (UNICEF, 2002b).

No fue sino hasta la aprobación del Anteproyecto de Directrices (Gobierno de Brasil, 2007) que se esclareció de manera más puntual lo que estos educadores significan y los esfuerzos que se deben hacer para que se encuentren debidamente preparados.

Entre las recomendaciones se establece que cada país ha de desarrollar criterios para evaluar la capacidad profesional de los educadores, lo mismo que para su acreditación, monitoreo y supervisión (Gobierno de Brasil, 2007). Este punto, tratado de manera explícita en su capítulo sobre políticas, hace énfasis en las

habilidades profesionales y los procesos de selección y capacitación. Advierte también que su rol y funciones deben definirse y diferenciarse de manera clara en contraste con las de los padres o tutores. Además, las agencias pertinentes deberán aprobar políticas escritas y códigos de conducta que normen su actividad y aseguren que los educadores sean sometidos a evaluaciones psicológicas e investigación de sus antecedentes personales y penales antes de ser contratados. Aun así, el personal que trabaja directamente con los niños ha planteado siempre notorios problemas en su perfil laboral (Fuentes y Fernández del Valle, 2001).

Las administraciones, en muchos países, han contratado y contratan personas con formación diferente a la de educación, con capacitación más bien escasa e inespecífica e incluso, sin formación alguna (Núñez, 1993). Los límites y funciones de su trabajo no son claros y dependen del perfil de ingreso con el que han de trabajar y con los recursos que cuenta la institución. Esta ambigüedad en la que se encuentran es una de las variables originarias de estrés profesional que padecen tantos educadores (Cruz, 2009; Fernández-Millán, Hamido y Fernández-Nava, 2008). “El principio profesional ocupa así un lugar de desvalor social desde el que la empresa” se vuelve irrealizable (Nuñez, 1993, p. 136).

En Galicia, a raíz de una investigación sobre prácticas socioeducativas en contextos residenciales (Cruz, 2009), se encontró que los educadores mostraban sentimientos de infravaloración, desamparo, desprotección, impotencia, insatisfacción, angustia y de llegar siempre tarde para marcar una diferencia. Gran parte de esta infravaloración tiene su génesis en la ausencia de una formación específica, de la percepción que de ellos tienen los niños y una dificultad real en establecer límites entre la vida de los niños y la de los propios educadores. A esto se añade la calidad de la situación laboral, que en ocasiones no potencia las condiciones de la labor educativa (Ayerbe, 2000), muy condicionada a la disponibilidad presupuestaria (López-Aróstegui, 1995), a la irregularidad en las contrataciones e inestabilidad en los puestos de trabajo (Cruz, 2009).

Esto contribuye a una falta de identidad profesional ya que los educadores “van perfilando su identidad a partir de lo que consideran que son y que no son como profesionales” (Cruz, 2009, p. 513), al área de trabajo, a la población objeto y las

funciones que desempeñan. Esta cuestión de la identidad se presenta como un problema de indefensión que causa numerosos conflictos acarreado, a su vez, “posteriores desajustes y mayores insatisfacciones en el desempeño profesional” (Romans, 2000, p. 179). Este malestar experimentado por los educadores se refleja en el inmovilismo, ausencia de perspectivas de promoción, falta de tiempo, demasiada expectativa del porvenir, falta de confianza en sí mismo y miedo al cambio (Ayerbe, 2000). De aquí que se aconseje que el educador conozca acerca de las posibilidades y límites de su trabajo (Núñez, 1993), que posea madurez personal, capacidad de análisis continuo de la realidad, saber relacionarse funcionalmente (Petrus, 1993), que cuente con herramientas de comunicación (Fernández del Valle y Fuertes, 2007; Mondragón y Trigueros, 2004) y favorezca el autoconocimiento: “asumir el propio sufrimiento para poder ayudar a otros/as que sufren” (López-Aróstegui, 1995, p. 70)

Todo lo mencionado hasta ahora ha resultado en que la labor de este profesional reciba poco reconocimiento social, visto incluso como perjudicial para los niños (Ayerbe, 2000, Cruz, 2009, Fernández del Valle y Fuertes, 2007) y que se encuentre entre las que provocan “más alto nivel de cansancio emocional, despersonalización y sensación de falta de logro personal” (Fernández-Millán et al., 2008, p. 161).

### 1.3.1 El papel del educador

De acuerdo a una investigación realizada al interior de Estados Unidos sobre los hogares sustitutos, hay aproximadamente 532 mil niños en el sistema. A pesar de esto, existen pocas evaluaciones rigurosas sobre la efectividad en el entrenamiento para padres sustitutos (Oriana, Montalvo, Min Min y Oza, 2006). Esto resulta importante ya que el educador de niños y adolescentes, debe ser considerado como dispensador de una “parentalidad social” (Barudy, 2006, p. 79). Parentalidad que compensa las incompetencias en los cuidados de los padres (Barudy, 2006) permitiéndoles sobrellevar mejor su sufrimiento (Barudy, 2005b).

Componentes fundamentales de esta parentalidad son la flexibilidad, capacidad para enfrentar y resolver problemas, habilidad de comunicación (Barudy,

2005b), capacidad de apego, de empatía y los modelos de crianza, es decir, “saber responder a las demandas de cuidado de un hijo, así como protegerle y educarle” (Barudy, 2006, p. 5). El trato de estos educadores, “verdaderos tutores de resiliencia<sup>2</sup>” (Barudy, 2006, p.5) puede influir de manera positiva en el desarrollo de los niños cuando sus padres son incapaces de hacerlo . Con ellos han de establecer relaciones afectivas y significativas (Bravo y Fernández del Valle, 2009). Este apoyo social y afectivo los ayuda a disminuir “el sufrimiento y resiliar experiencias traumáticas en fuerzas constructivas” (Barudy, 2006, p.7).

### 1.3.2 Importancia de la formación

Dentro de las recomendaciones realizadas a los educadores como resultado del estudio de ex residentes, se mencionan la demanda de implicación emocional por parte del educador y la exigencia de “conocimientos teóricos y prácticos de contenido psicológico, educativo y de intervención social” (García-Barriocanal et al., 2007, p. 165).

Para algunos, lo que convierte al profesional en tal es la capacitación para realizar su tarea, la solvencia de su formación (Núñez, 1993). Cuando un educador carece de conocimiento y recursos técnicos “suele operar él mismo (aun sin saberlo), como barrera de contención. En ello suele “poner el cuerpo”, en lugar de un aparato conceptual adecuado” (Núñez, 1993, p. 136). Durante las situaciones límite, “ésta le han estallado en las manos”. De aquí que para Petrus un número importante de fracasos en la intervención se deban a una “inadecuada capacitación personal para ubicarse frente a los problemas sociales” (Petrus, 1997, p. 9).

Por el contrario, cuando los educadores están formados en materia de infancia y adolescencia, disminuye el abandono del albergue por parte de los menores (Melendro, 2007). Esto implica la existencia de equipos de trabajo dotados y la presencia de educadores que intervengan con actitud de respeto y sepan “establecer vínculos desde lo emocional” (p. 173).

---

<sup>2</sup> Resiliencia es capacidad para hacer frente a los desafíos del crecimiento, incluyendo las experiencias adversas (Barudy, 2005b).

Una de las tendencias de futuro a nivel internacional es la relativa a los cambios en materia de personal, a la profesión de los trabajadores que atienden directamente a los niños y a otorgar mayor importancia a la formación permanente (Fernández del Valle y Fuertes, 2007).

A este respecto, algunos países de Europa y de América Latina, han llevado a cabo esfuerzos por delimitar un profesional capaz y bien entrenado para atender de manera directa a los grupos vulnerables, incluidos los niños, adolescentes y adultos (AIEJI, 2007) desde una perspectiva de educación para la vida, denominado “educador social”. Asociaciones como la Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) fundada en Alemania hace más de medio siglo y la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) en Barcelona, entre otras, han trabajado arduamente en la creación de un marco teórico, metodológico y jurídico para una educación concebida como “la teoría de cómo las condiciones psicológicas, sociales, materiales y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo, el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo” (AIEJI, 2005b, p.5), denominada *educación social* que, de acuerdo a Camors (2005) es una “perspectiva particular de la educación general” (p.14).

A pesar de ser un tema relativamente nuevo y no del todo conocido o reconocido, acciones se han realizado con el fin de defenderla y desarrollarla en un espacio profesional “ante marcos institucionales que ignoran y desconocen su lugar” (Camors, 2005, p.18). Cataluña, Andalucía, Castilla-León y Asturias se han dedicado al “educador especializado” y “educador de calle” (Valero, Cavalle & Gimeno, 1989). A raíz del XV Congreso Mundial de AIEJI celebrado en Barcelona en el 2001, se redactó el Código Deontológico del Educador y la Educadora Social con el fin de orientar su práctica profesional. En el 2005, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) publicó en Madrid el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social con la finalidad de adaptarlo al espacio europeo.

Poco a poco y de manera relativamente rápida, las recomendaciones internacionales y las acciones para adaptarlas que han realizado otros países han llegado a América. En México, sin embargo, los educadores de albergues infantiles

no cuentan con un reconocimiento profesional (Núñez, 2008). Algunos no poseen títulos de educación superior y, en el mejor de los casos, provienen de perfiles académicos variados, agrupándolos por denominaciones que tienen que ver más con su posición dentro del organigrama institucional que con las funciones que desempeñan. En algunos estados del país como Jalisco, México y Puebla, ya se cuenta con los esfuerzos por dotar a este sujeto social de un carácter específico. Tal es el caso del Diplomado en Educador de Calle impartido de manera esporádica por la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Licenciatura de Educación a Distancia de la misma Universidad, así como la Maestría en Educación impartida por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (La BUAP y la U. de G. signaron convenio en educación a distancia, 2005), ambas con marcado tono social.

A nivel nacional, Comité de Normalización de Competencia Laboral (CONOCER) en un intento por promover la profesionalización del recurso humano del sector de asistencia social, lanzó en 2007 la “Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL) en la atención a niños y niñas en centros de atención infantil y la NTCL en el cuidado de niñas, niños y adolescentes en casas hogar, albergues e internados” (CONOCER, 2007). A pesar de ser excelentes estos esfuerzos iniciales que consisten en dotar al personal de algún tipo de capacitación, se pueden considerar aún escuetos en cuanto al contenido.

En el Estado de Sonora los esfuerzos han sido menores aún. Se llevó a cabo un estudio sobre la niñez vulnerable y cautiva, que abordó el tema de la pertinencia de la profesionalización del personal en internados para menores de escasos recursos (Núñez, 2008), distinguiéndolo como un “facilitador de los procesos de formación, ajeno a los roles tradicionales del docente” (p.6).

### 1.3.3 Influencia de la formación.

Las características que el cuidador posea son importantes para el desarrollo del niño ya que las experiencias que existan entre ambos serán incorporadas por el niño en su sistema de representaciones, esto es, la representación mental que el niño tenga de sí mismo, así como de las relaciones con otros (Fonagy, 1999b).

Dentro de los elementos considerados básicos para facilitar una adecuada interacción entre los educadores y los niños o adolescentes se considera la minimización en los cambios del personal, la asignación de un educador designado a cada uno (Fuerte y Fernández del Valle, 2001) y la selección y formación del personal que asegure poseer las características y capacidades suficientes “para interrelacionarse y comunicarse de forma adecuada” (Redondo et al., 1998, p. 74).

A esta capacidad para relacionarse y comunicarse con la infancia institucionalizada se le da gran importancia pues las carencias afectivas que ellos sufren, particularmente durante el primer año de vida, se encuentran relacionadas con la tendencia antisocial (Barudy y Dantagnan, 2005). Sin embargo, el apego y la vinculación al educador puede reducir sus comportamientos delincuentes (Costa et al., 1999). El propio proceso de ajuste emocional que el niño sufre al ser sometido al cuidado alternativo se facilita cuando el cuidador reconoce su propio rol, se sabe comunicar de manera directa y sabe negociar durante los conflictos interpersonales (Oriana et al., 2006).

De entre las características y actitudes que el educador ha de poseer, relacionadas con lo anterior, tiene particular importancia la habilidad o capacidad de éste para desarrollar una relación de apego con el niño ya que el aislamiento psicológico que sufre al ser maltratado aumenta su malestar activando su “sistema de apego” (Castro, 2003; Fonagy, 1999a) incrementándose su necesidad de proximidad. Si el educador no atiende a estas necesidades, las consecuencias pueden darse no sólo a nivel funcional, sino también a nivel neuronal (Fonagy, 1999b). No podrá desarrollar un sentimiento de confianza apropiado y, posiblemente, crecerá inseguro hacia los demás pensándose siempre desplazado debido a sus experiencias previas de abandono (Amar y Berdugo, 2006).

Para la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI, 2005b) la profesión del educador tiene un aspecto personal que es el trabajar con rigor las relaciones con el menor. La creación de este contacto, su sensibilidad e interpretación son el instrumento que crea un vínculo con el niño que dejará huella. Este contacto es llamado también *relación de apego*.

Si no se ha establecido el apego primario con un adulto significativo en los dos primeros años de vida, habrá lagunas en ámbitos de comportamiento social y daño a las relaciones de vinculación positiva (Dantagnan, 2005a). Cuando el apego no es activado antes de los tres, el funcionamiento adulto se ve afectado de manera significativa, particularmente en su sentido de autonomía (Castro, 2003). En Estados Unidos, se han realizado numerosos estudios (Amar y Berdugo, 2006; Cole, 2005; Fonagy, 1999a, 1999b) sobre la influencia del educador en el desarrollo de vínculos de apego en los menores atendidos. Estos explican que los menores que no gozan de vínculos seguros hacia sus educadores sufren daño en el desarrollo cognoscitivo y social. Se explica también que el mismo personal ha de recibir entrenamiento para entender sus propios vínculos de apego ya que serán éstos los que normen su capacidad para relacionarse con los niños. Esto surge de la comprobación de que los niños maltratados que crecen con apegos desordenados hacia sus educadores pueden sufrir ciertos trastornos de personalidad (Fonagy, 1999a) como los que se mencionaban anteriormente.

Dentro de la formación en habilidades de interacción o comunicación se encuentra también la capacitación para el autocuidado del educador (Romans, 2000). El trabajo con personas que han sufrido violencia erosiona a quienes no saben delimitar distancias y límites adecuados (Núñez, 1993), ocasionando desgaste, no sólo a nivel personal, sino también a nivel profesional (Quintana, 2005; Santana y Farkas, 2007). Resulta una labor muy absorbente con una alta implicación personal y emocional (Romans, 2000). El educador se convierte así en punto de convergencia de las tensiones entre los diferentes actores y la institución (Romans, 2000). La lentitud en alcanzar resultados, la escasez de recursos tanto personales como institucionales, los cambios de orientación de corte político, las limitaciones del equipo y las dudas acerca de si lo que se hace es correcto son foco de contradicción que va pesando en el desempeño profesional (Romans, 2000).

Cuando este desgaste llega a ser físico y emocional e involucra una desvalorización del autoconcepto y actitudes negativas hacia el trabajo y las personas beneficiadas por él, se le conoce como síndrome de queme profesional o "burnout" y aplica sólo a trabajadores de servicio asistencial (Barudy y Dantagnan,

2005; Santana y Farkas, 2007). Este tema ha sido abordado ya que se ha reconocido que las consecuencias del queme profesional pueden repercutir en la atención a los menores, puesto que los educadores se encuentran despersonalizados y con trastornos físicos, conductuales y problemas de relaciones interpersonales (Quintana, 2005). Esto se puede comprobar por el grado de absentismo, abandono profesional y las bajas por enfermedades psicosomáticas (Fernández-Millán et al., 2008).

Para evitar este desgaste de los educadores y asegurar el buen trato a los niños (Barudy y Dantagnan, 2005) es necesario capacitarlos para el autocuidado, es decir, “estrategias de afrontamiento como prevención de déficit y fortalecimiento de bienestar integral, físico, emocional o psicoespiritual” (Santana y Farkas, 2007, p. 79). Dichas estrategias han de ser implementadas tanto a nivel personal como institucional, en aras de que sean los mismos albergues quienes velen por el bienestar de su personal. Barudy y Dantagnan (2005) declaran que las instituciones que no son capaces de proteger a su propio recurso humano ejercen una doble violencia: hacia los educadores y a los niños bajo su cuidado.

Los programas implementados para la protección infantil, dependen en gran parte del compromiso de los profesionales con los niños (entendido éste como una implicación emocional) y de la capacidad de la propia institución para llevar a cabo programas que les provean de los cuidados necesarios para protegerles del queme profesional (Barudy y Dantagnan, 2005); prevención que ha de ser la finalidad de cualquier programa de apoyo a la infancia.

La noción de autocuidado tiene pues una doble perspectiva: la necesidad de que la institución cuide de ellos y la capacidad profesional de autocuidarse para lo que es necesario arbitrar medios teóricos y técnicas que permitan superarlo (Núñez, 1993) tal como la educación en el manejo de emociones, mejora de la autoestima, conocimientos del marco legal y la “asunción de limitaciones del trabajo como aspecto imprescindible en el desempeño de sus funciones” (Romans, 2000) Y que además requiere que el educador sea respetado en su centro de trabajo y que tanto sus necesidades, dificultades y logros sean reconocidos (Barudy y Dantagnan, 2005).

Es necesario que la institución considere que el queme profesional conlleva el “alto costo que significa perder un profesional formado y con experiencia” y “la pérdida de una persona significativa para muchos niños que necesitan, para reparar el daño de sus malos tratos, no sólo cuidados y protección, sino, sobre todo, una continuidad en sus vínculos afectivos” (Barudy y Dantagnan, 2005, p 220).

## CAPÍTULO II

### DE LA NECESIDAD SOCIAL A LA EDUCACIÓN SOCIAL

#### 2.1 Pedagogía Social

En la tradición relativamente nueva de la pedagogía social y de la educación social existe aún dificultad para diferenciar ambos conceptos, siendo utilizados usualmente de manera indistinta (Ortega, 2005; Pantoja, 1998; Sáez, 2007). Sin embargo, la relación entre ambos es crucial para su mutuo desarrollo (Cruz, 2009).

De manera general, la Educación Social se considera como fenómeno, realidad y profesión y la Pedagogía Social como reflexión y disciplina científica (Cruz, 2009; Ortega, 2005) “que considera, conceptúa e investiga esa educación social” (Ortega, 2005, p. 114). Es por esto que una revisión acerca de los orígenes y el estudio de los dos términos es importante para el futuro entendimiento de la acción del educador social.

##### 2.1.1 Orígenes

La Pedagogía Social surgió vinculada al trabajo práctico lo que justifica su aparición a partir de realidades concretas (Pérez-Serrano, 2003). Tras la aparición de la Didáctica Magna de Comenio (1638), primera gran reflexión sobre la transmisión del conocimiento, se sientan las bases para lo que más adelante será la institución de la educación. La escuela será entonces “un espacio privilegiado de socialización y transmisión de saberes” (Sáez, 2007, p.48). De aquí que el surgimiento de la pedagogía como tal se haya vinculado a la escuela. Lo que conseguirá que años después, ésta se ocupe casi con exclusividad a la instrucción, dejando de lado la socialización.

Con la aparición en el escenario histórico de la Revolución Industrial (mitad del siglo XVIII a principios del XIX), nace la Pedagogía Social como una necesidad de atención a las personas y grupos que, debido al asentamiento sobre la industria y la urbanización, sufrían los efectos de la creciente complejización que la vida social provoca: la migración, la explosión demográfica, las luchas políticas, entre otros

(Torío-López, 2006). Lo que privaba paulatinamente a los individuos de referentes sociales y culturales (Sáez, 2007).

A pesar de que esta revolución sacudió el mundo entero, fue en Alemania donde se entiende la necesidad de dar respuesta a los nuevos problemas que los cambios radicales en la sociedad había provocado (Torío-López, 2006). Hacia finales de 1800, comienza el surgimiento de instituciones de beneficencia (orfanatos), instituciones educativas del humanismo e instituciones cristianas; todas estas consideradas como antecedentes de la Pedagogía Social (Pérez-Serrano, 2003). Este nacimiento está basada en corrientes filosóficas que ven a la educación como “dimensión esencial para el desarrollo de la comunidad” como el kantismo, idealismo y hegelianismo (p. 196) con tonos mesiánicos y utópicos.

A partir de 1900, se instaura la posibilidad de ordenar la educación pública en circunstancias especiales: en caso de delincuencia, cuando los padres fallaran en el cumplimiento de la educación de sus hijos y en aquellos casos de inadaptación juvenil (Pérez-Serrano, 2003)

Comienza entonces a gestarse la Pedagogía Social por medio de dos corrientes. La primera, toma como base a la comunidad en el sentido de una idea reguladora, recreada en la conciencia de cada individuo y tiene en Paul Natorp (1854 – 1924) su fundador (Petrus, 1993). Natorp, inspirado en la teoría pedagógica de Kant (Sáez, 1997) parte de esta idea, entendiéndola en, por y para la comunidad y la justifica en contra de la abstracción que le supone la pedagogía individual. Para él, la pedagogía social era *toda* la pedagogía y ésta tenía para Natorp, una doble dimensión: teórica y práctica. Si bien se inclinó más por la dimensión teórica al intentar formar, a través de ella, una nueva conciencia moral en la comunidad, como solución para los problemas asociados al desarrollo industrial de la sociedad (Sáez, 2007).

La segunda corriente (1920-1933) de tradición historicista y hermenéutica (Pérez-Serrano, 2003) centra su intervención educativa en una población determinada al reconocer que los problemas de la vida social afectan a personas concretas por lo que se hace necesario crear soluciones concretas. Puesto que esta corriente efervesce tras los estragos de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), es

aquí donde la Pedagogía Social comienza a vincularse con la ayuda social y el bienestar de la juventud. Es esta corriente la que termina por imponerse en toda Europa (Sáez. 2007).

Los autores más influyentes en esta etapa son Hermann Nöhl y su discípula Gertrud Bäumer, quienes veían a la Pedagogía como una de la necesidad. Para Nöhl (discípulo de Dilthey), el pensar pedagógico suponía remitir la tarea de educar a tres dimensiones fundamentales: una política, con las condiciones contextuales en su espacio y tiempo; una ética, es decir, las metas y valores propios de su quehacer pedagógico y una metodológica, con sus modos y maneras particulares de educar (Pérez-Serrano, 2003; Sáez, 2007).

Nöhl, a diferencia de Natorp, tras la Gran Guerra entiende la necesidad de “generar una pedagogía social decididamente orientada a la práctica” (Sáez, 2007, p.73), pero sin desvincularla de la reflexión teórica, antes bien, consolida la teoría de la Pedagogía Social y la proyecta hacia la práctica. Interpreta el trabajo educativo como movimiento vital surgido de la necesidad que apunta hacia la ayuda de la infancia y la juventud desvalida, abandonada o inadaptada. Comienza aquí la conexión entre el sistema de asistencia educativa pública con el trabajo de asistencia y protección de la juventud.

De esta manera se desprende la Pedagogía Social de la concepción general natorpiana y se vuelve a un sentido más restringido, el de la tarea educativa de socorro. De aquí que en Alemania se instauren y consoliden las instituciones sociales de ayuda a la infancia. De acuerdo a varios autores (Pérez-Serrano, 2003; Rodríguez 2006) dos etapas más siguen a estas corrientes. Una, que abarca de 1933 a 1949, donde la pedagogía sufre un estancamiento debido a su apego a la ideología propagada por el nacionalsocialismo y en donde no desarrolla grandes aportaciones; y otra que comienza en 1949 y continúa hasta la actualidad en la que se destaca el auge de la pedagogía crítica y “prevalece a la idea de conflicto como clave para entender la intervención propia de la Pedagogía Social” (Rodríguez, 2006, p.134). Entre algunos de los rasgos de esta pedagogía crítica se encuentran el partir de una situación concreta, la autocrítica, dialéctica, la base en supuestos emancipatorios y una perspectiva de la realidad y concienciación que entiende a la formación como “el

desarrollo y maduración de capacidades físicas, psíquicas y espirituales” (Pérez-Serrano, 2003, p. 233). Después de 1960 hay una consolidación de la Pedagogía Social en el curriculum de grandes universidades y una potenciación de la investigación den el campo.

Aunque hay corrientes geográficas de gran tradición en Pedagogía Social, como la alemana, belga, francesa e italiana (Pérez-Serrano, 2003) cada una tiene perspectivas diferentes. Italia y Bélgica comparten las mismas líneas, incluso con la terminología. América del Norte no lleva ni el mismo lenguaje ni el mismo discurso (Sáez, 1997). Sin embargo, es la alemana, que en la concepción española ha sido pionera y la que más ha impulsado la terminología (Sáez, 1997), la que se extiende con el paso del tiempo, abarcando a Suiza germano hablante, Austria, Holanda y Dinamarca, así como algunos países del este de Europa (Ortega, 2005). Su influencia se extendió a Italia, Grecia y España y, como se verá más adelante también a Latinoamérica.

### 2.1.2 Definición y objeto de estudio

Debido a las múltiples disciplinas y temas que convergen en la pedagogía, es natural que su concepción sea también rica en definiciones. Pantoja (1998) considera a la Pedagogía Social como una disciplina que fundamenta a la profesión de la educación social. Sáez (1997) la definía de manera genérica como un campo de conocimiento teórico y práctico de la educación cuyo objeto es mejorar la situación de individuos y grupos, quienes viven en situaciones que requieren de asesoría en procesos de “prevención, promoción o reinserción” (p.60). Posteriormente, coincide con otros autores en pensarla como un campo científico y de conocimiento que pretende dar razón de ser a una profesión. La pedagogía social tendrá entonces una triple dimensión: de ciencia, disciplina y materia de enseñanza (Sáez, 2007).

Pérez Serrano (2005) ve a la Pedagogía Social como una ciencia, conocimiento, acción y técnica “necesaria para la Educación Social de los seres humanos en situaciones normalizadas y conflictivas” (p. 10). La entiende como un término con el que se designa, al mismo tiempo a “una disciplina científico teórica y

pedagógica del sistema de las ciencias de la educación”, y a “la praxis ejercida, en sus múltiples formas” (Pérez-Serrano, 2003, p. 73).

Para Trilla (2000, p. 15) la Pedagogía Social pertenece al orden del conocimiento. Es una disciplina, una de las ciencias de la educación, “conjunto de saberes teóricos, técnicos, experienciales, descriptivos o normativos”. Rodríguez (2006) concluye que se encuentra enmarcada en el ámbito de la educación no formal y es vertebrada por dos conceptos: sociabilidad y socialización, definiéndola también como ciencia, pero práctica. Para él, se imbuyen en ella educación y sociedad. De esta manera se procesa “la socialización de los diversos actores, facilita los medios para que toda persona despliegue la sociabilidad y sea protagonista de los cambios dentro del ámbito social en el que se desenvuelve” (p. 145).

De toda esta tradición de autores, la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES, 2007), en sus Documentos Profesionalizadores la define como ciencia y disciplina “que toma como objeto de estudio la Educación Social, proporcionando modelos de conocimiento, metodologías y técnicas para la praxis educativa” (p.15).

## 2.2 Educación Social

Como la educación en general, la Educación Social comenzó por la práctica, antes que por la reflexión teórica. De aquí que sus antecedentes se remonten a las prácticas caritativas, benéfico-asistenciales de España y Europa del siglo XVI (Sáez, 2007). Para Rodríguez (2006) la Educación Social es una dimensión social de la educación que:

Ha sido cultivada desde la antigüedad de uno u otro modo, según predominase una visión con el foco de atención en individuos o en la sociedad. Las primeras especulaciones sistematizadas sobre el tema se registran a partir de la segunda mitad del siglo XIX (p.132).

La Educación Social está basada en la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU (AIEJI, 2005b) y de la misma forma ha de ser considerada “un derecho democrático al que todos pudieran acceder” (Sáez, 2003, p. 56) quienes deseen

incorporarse a la cultura de su tiempo. De igual manera ha de ser capaz de “crear un ambiente de libertad, de cierta independencia” (Petrus, 1993, p. 178) que ayuda al individuo a comprender su entorno social, político, económico y cultural y de integrarse al mismo de manera adecuada.

Debido a que su responsabilidad es grande, la Educación Social se define por varias ciencias y disciplinas, conocimientos teóricos, habilidades, así como áreas de las políticas de bienestar y de la comunicación (AIEJI, 2005b). De aquí que esta educación está “alcanzando una vigencia extraordinaria” (Pérez-Serrano, 2005, p. 7) debido a las constantes transformaciones del contexto social (Pérez-Serrano, 2005) y que su conceptualización varía de acuerdo a la “ideología, filosofía, visión antropológica desde la que se aborda” (Petrus, 1993, p. 178).

### 2.2.1 Como campo y objeto de la Pedagogía Social

Para la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI), la Educación Social se considera “la teoría de cómo las condiciones psicológicas, sociales, materiales y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo, el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo” (AIEJI, 2005b, p.5). Se distingue aquí que, a diferencia de las concepciones de pedagogía y educación que se mencionaron con anterioridad, en esta, la Educación Social es tomada como una teoría ya en sí, constituida por disciplinas humanísticas y sociales entre las que se encuentran la psicología del desarrollo, la ética, antropología, sociología en general y sociología cultural.

La Educación Social es a menudo definida en función de sus ámbitos de acción (ASEDES, 2007b; López, 2005; Ortega, 2005) a saber, la animación sociocultural, la educación de adultos y la educación especializada (Figura 1), centrada particularmente en los menores desamparados, quienes han sido objeto de maltrato y aquellos en conflicto social que a menudo son denominados “asociales, disociales, delincuentes, desadaptados, infractores o inadaptados” (Galet, 2009, p. 52).

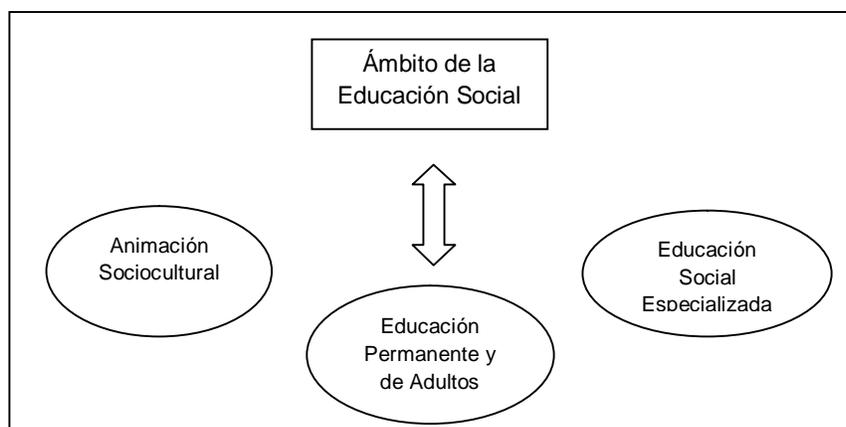


Figura 1. Ámbitos de la Educación Social (López, 2005, p.59).

Cruz (2009), entiende la Educación Social como el trabajo “de lo social y profesional de la educación que interviene, desde una clara intencionalidad educativa y en el marco de la vida cotidiana, con sujetos, grupos y comunidades a través de una relación educativa, de orientación, mejora, enriquecimiento y oportunidades a sus procesos educativos” (p. 143). Galet (2009) la define como la intervención que modifica situaciones sociales, se erige en agente de cambio, estableciendo la conexión entre la práctica pedagógica y la realidad cotidiana.

Para Petrus (1993) esta educación se centra en la adaptación y adquisición de competencias sociales. Debe ser abierta, una acción e intervención cambiante para ajustarse a la realidad también cambiante que ha de mantenerse siempre en proceso de construcción. Sus esfuerzos han de girar en torno a potenciar los recursos tanto personales como comunitarios, posibilitar las relaciones entre los miembros así como facilitar sus pautas de convivencia, adaptar estrategias de intervención para restar el desequilibrio social, entre otros.

Teorías más generalizadas consideran que la Educación Social debe buscar siempre el cambio y permitir la adaptación social. Es considerada como un campo de acción importante en la marginación (aun cuando su radio de acción no se constriña a ese ámbito) que requiere de intervención cualificada y trata de hacer protagonista de su cambio a los propios destinatarios (Pérez-Serrano, 2005).

Sin embargo, siguiendo sobre la línea de pensamiento que considera a la educación social como una forma de educación que es a su vez objeto y ámbito de la pedagogía social (Ortega, 2005) se indica como la definición más apropiada la de la

Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES) que la establece como un “derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbitos de competencia profesional del educador social” (ASEDES, 2007b, p.11) misma que lo posibilita para coadyuvar en la “incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales” así como a la “promoción cultural y social” (p.12).

### 2.2.2 Características y profesionalización

Cada ciencia y disciplina es fruto de una evolución histórica (Sáez, 2007). La Educación Social en España ha evolucionado hacia una profesionalización cada vez más estructurada (Ballesteros, s/a). El Código Deontológico explicita los rasgos que deben caracterizar a la práctica social del educador: a) el conocimiento especializado, es decir, la teoría; b) la formación para adquirir ese conocimiento, que se traduce en competencias y habilidades y c) la asunción de un código ético “como elemento de autorregulación que justifique la acción responsable en el uso de tales habilidades” (ASEDES, 2007a, p.23).

La traducción en competencias y habilidades de estas características fue un esfuerzo colegiado, plasmado en el Libro Blanco de pedagogía y educación social (ANECA, 2005). Este documento, que consta de dos volúmenes, es el resultado de una investigación en la que participaron 16 países de la Unión Europea, 39 instituciones universitarias, ocho asociaciones profesionales y dos colegios profesionales con el fin de reconsiderar las “actuales titulaciones en función de la realidad de la inserción laboral, las nuevas demandas sociales y la perspectiva europea a raíz del cambio propuesto en el proceso de convergencia europea” (p.19).

### 2.2.3 Competencias y funciones

El educador social debe ser competente, poseer aptitudes y técnicas (Ayerbe, 2000) su ejercicio requiere de una formación tanto en “habilidades como en supuestos teóricos, históricos y culturales” (Sáez, 2005, p.137). Mas este cúmulo de

conocimientos se debe concretar con el fin de hacerlo asequible, evaluable y medible.

La Plataforma para las Educadoras y Educadores Sociales en Europa, define el término competencia como el potencial de acción que el educador social tiene respecto a una “tarea, situación o contexto del trabajo socioeducativo que abarca el conocimiento y las aptitudes intelectuales, manuales y sociales, así como las actitudes y la motivación” (AIEJI, 2005b, p.8). Esta definición incluye las características señaladas por ANECA en cuanto que las competencias enfatizan el carácter teórico práctico porque comportan “todo un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y se complementan entre sí” (ANECA, 2005, p.54).

ANECA concluyó que las competencias con las que un educador social debe contar son 20 transversales (generales) divididas en 7 *instrumentales*, 5 *interpersonales* y 8 *sistémicas*; y 26 competencias específicas. Estas 46 competencias son consideradas más o menos significativas de acuerdo al perfil específico que el educador social desarrolle, pues como se ha comentado con anterioridad, los ámbitos de acción de la educación social son: la educación permanente y de adultos, la animación sociocultural y la educación social especializada.

Puesto que el ámbito de acción de la educación social especializada en los centros para menores se desarrolla en la calle, orfanatos, centros penitenciarios, entre otros (López, 2005), existen tres perfiles del educador, presentados por ANECA, que pudieran confluir para este ámbito en específico, a saber: a) Educador en procesos de intervención social; b) Educador de instituciones de atención e inserción social y c) Educador en procesos de acogida y adopción (ANECA, 2005). Para estos tres perfiles las competencias se reducen a 19, cuatro transversales y 14 específicas, quedando configuradas como se muestran en las Tablas 1 y 2. Estas 19 competencias fueron resultado de la opinión que profesores, egresados, profesionales y empleadores tienen sobre la importancia de las competencias para los determinados perfiles.

Tabla 1. Competencias transversales seleccionadas por los tres perfiles del Educador Social (ANECA, 2005, pp.335-382).

Competencia transversales	Instrumental	Interpersonal	Sistémica
1. Resolución de problemas y toma de decisiones.	X		
2. Habilidades interpersonales.		X	
3. Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en diferentes contextos.		X	
4. Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.			X

Puesto que en varios países no se cuenta con estudios normalizados en Educación Social, no a todos los educadores sociales se les puede evaluar en cuanto a competencias específicas se refiere. Sin embargo, todos los profesionales que trabajan en intervención social sí deben poseer las competencias generales para poder desarrollar su trabajo. Dos son las competencias a las que la mayoría de autores consideran imprescindibles: habilidades interpersonales (Barudy, 2005b; García-Barriocanal, De la Herrán e Imaña, 2007; Melendro, 2007; Mondragón y Trigueros, 2004) y el compromiso con la identidad (Barudy y Dantagnan, 2005a; Cruz, 2009; Oriana, Montalvo; Min Min y Oza, 2006).

Por habilidad interpersonal se entiende a aquella capacidad de expresar los sentimientos, de “relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o siente por medios verbales y no verbales” (ANECA, 2005, p. 145). Estas habilidades son las que lograrán que el educador se vincule de manera afectiva particularmente con el niño o adolescente, vinculación que dará paso al logro de la función educativa, pues los niños siempre aprenden para alguien (Barudy, 2005a).

El compromiso con la propia identidad es la capacidad para reconocerse y valorarse como profesional que ejerce un servicio a la comunidad y se preocupa por su actualización” (ANECA, 2005, p. 146). Esta permitirá que el educador social busque su propia formación de manera permanente y realice su trabajo con un sentido de mayor logro personal.

Ya que la Educación Social surgió de la práctica, las competencias así como el perfil profesional del educador social, se van clarificando en la medida en que se

definen sus funciones (Vallés, 2009). Éstas pues, están sometidas a la propia evolución del contexto social en el cual se ejercen (Petrus, 1993) y entrañan ciertas dificultades ya que deben tenerse en cuenta los distintos ámbitos de intervención sobre los que se actúa (Serna, 2009; Vallés, 2009). El perfil del educador social queda definido entonces “no sólo por las funciones que históricamente han sido de su competencia, sino también por aquellas que en respuesta a las actuales demandas sociales le han sido paulatinamente atribuidas” (Petrus, 1993, p. 165).

Tabla 2. Competencias específicas seleccionadas por los tres perfiles del Educador Social (ANECA, 2005, pp. 335-382).

Competencias específicas
1. Conocer supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación.
2. Conocer políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa.
3. Conocer teorías y métodos para evaluar en intervención socioeducativa.
4. Conocer características fundamentales de los entornos sociales.
5. Conocer estudios evolutivos de los niños.
6. Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa.
7. Conocer factores biológicos, ecológicos y ambientales.
8. Identificar y diagnosticar factores habituales de crisis familiar y social, y desarrollar una capacidad de mediación.
9. Diseñar, aplicar programas de estrategias de intervención.
10. Incorporar recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo.
11. Mostrar actitud empática, respetuosa, solidaridad y de confianza hacia los sujetos e institucionales de educación social.
12. Saber utilizar procedimientos y técnicas sicopedagógicas para la intervención, mediación y análisis de la realidad personal, familiar y social.
13. Utilizar técnicas concretas de intervención (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad...).
14. Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social.

Es así que al educador social se le atribuyen funciones de acuerdo al campo de proyección al que se dirige (Vallés, 2009), al medio en donde se trabaja (Romans, 2000) y al colectivo al que se atiende (ANECA, 2005). Sin embargo, independientemente de la clasificación, las funciones del educador se concretan, entre otras en: educativa, docente (en determinados ámbitos), informativa, de

animación y dinamización de grupos, organizadora, de gestión, observación y detección de necesidades, reeducación, relación con otras instituciones y elaboración de proyectos (ANECA, 2005; Vallés, 2009).

#### 2.2.4 Educación Social en América Latina

La educación social en América Latina se considera aún en desarrollo, es decir, como una disciplina joven.

“Hay una tradición de lucha en los pueblos latinoamericanos y de compromiso político en sus educadores, que habría que rescatar y reubicar en una perspectiva de reconstrucción de una educación y cultura popular permanente” (Camors, 2005, p.19).

La vivencia latinoamericana de la Pedagogía Social y la Educación Social no ha “podido delimitar y separar “lo formal” de lo “no formal” en su configuración práctica” (Vélez, 2006, p. 14). La influencia Centroeuropea y Germánica que han tenido estos países ha sido diversa según se observe desde cada uno de ellos. Se pudiera mencionar a Freire en Brasil con su educación para la liberación y la animación sociocultural de Ander-Egg en Argentina (Sáez, 2007). No obstante, y a pesar de que el trabajo en Educación Social lleva décadas de gestación, la profesionalización y reconocimiento profesional llevado a cabo por los educadores sociales ha sido más reciente.

En la declaración del XVI Congreso Mundial de AIEJI en el 2005, llevado a cabo en Montevideo, Uruguay, los educadores y educadoras hicieron énfasis en la reafirmación de “la existencia del campo de la Educación Social como un quehacer específico” (AIEJI, 2005a, núm. 1). Reiteraron la consolidación de la figura del educador como imperativa y necesitada de formación inicial y permanente, y la importancia de la “sistematización de las prácticas profesionales como una forma de contribuir a la formación, el perfeccionamiento profesional (...) y la problematización” (núm. 5).

Uruguay es uno de los países latinoamericanos que se ha esforzado por cumplir con los puntos declarados por AIEJI. En 1996 se creó la Asociación de

Educadores Sociales de Uruguay (ADESU), entidad jurídica conformada por más de 250 educadores y educadoras sociales egresados del Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Estos, tienen entre sus objetivos del Plan Estratégico 2005-2010 el continuar dinamizando y fortaleciendo movimientos de Educación Social en América Latina (ADESU, 2009).

De la misma manera, en Ecuador se fundó en 1992, el Centro Ecuatoriano de Capacitación y Formación de Educadores de Calle (CECAFEC) como una organización no gubernamental formada por un colectivo de instituciones que atienden a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en riesgo. Entre sus principales líneas de acción se encuentran, la formación, la capacitación, la investigación aplicada, el apoyo a organizaciones, la participación y el financiamiento de redes institucionales.

En Venezuela, durante el IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social, se discutió la necesidad de “gestionar la formación no escolarizada que contribuya a resolver problemas socioeducativos en los que la educación escolarizada tiene limitaciones para llegar con efectividad” (Graterol, 2004, p.1). Se planteó también, la importancia de repensar el objetivo de la educación y el tipo de educador que los retos del siglo XXI requieren, los cuales se presentan principalmente como dificultad para encontrar nuevos paradigmas capaces de colocar al concepto de la Educación Social más allá del aula.

Estos ejemplos hay también en Argentina, Perú y Brasil, pero con diferentes grados de desarrollo. Podría aplicarse para esta región Sudamericana la definición que Camors (2005) da a la Educación Social al decir que es una “determinada forma de concebir la educación rescatando y enfatizando su función social, en la historia y cultura de los pueblos” (p.3).

Para Petrus (2000, p. 69), el resurgir de la educación social se debe a “su capacidad para aceptar nuevas reconceptualizaciones y adaptarse a los cambios de la sociedad”. Particularmente para América Latina, esta educación ha de verse como una “búsqueda alternativa de adelanto propio, sostenido y sustentable” (Vélez, 2006, p. 235) que se amolda a las necesidades sociales y culturales particulares de cada región. La Educación Social ha de ser flexible para “pensar nuevas formas de

transmisión y producción educativa y cultural, en función de las nuevas formas de socialización, derecho, necesidades, intereses y problemas que requieren las infancias, adolescencias y juventudes, actualmente” (Camors, 2005, p.18)

#### 2.2.5 La práctica educativa y social en el contexto mexicano

Debido a los problemas que la infancia ha presentado en nuestro país, desde principios del siglo pasado se comenzó a luchar por su protección y asistencia. Las primeras manifestaciones y legislaciones al respecto sucedieron entre los años de 1928 y 1929 cuando algunos ciudadanos, organizados en grupos de apoyo, influyeron en la creación de la Asociación Nacional de Protección a la Infancia (Gobierno del Estado de Sonora, 2010).

Años después, dos Decretos Presidenciales ayudaron a consolidar la labor de la asistencia social. El primero, en 1961, creó el Instituto Nacional de Protección a la Infancia, cuyo objetivo era el apoyar a la niñez por medio de desayunos escolares. Posteriormente, el Decreto de 1968 establece la Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez (IMAN), encargada de la atención a niños huérfanos, abandonados, desvalidos y discapacitados. Durante los años 70s, se creó el Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia que en 1977 fue fusionado con IMAN para dar origen al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF). Este organismo público ha sido desde entonces, el encargado de aplicar las políticas públicas sobre asistencia social a través de sus delegaciones estatales y municipales (Pérez, 2009).

Con estas bases, cada entidad federativa se ha apropiado de la legislación de acuerdo a sus propias necesidades. En el Estado de Sonora, el Instituto de Protección a la Infancia del Estado fue creado también en 1961 y cambió de denominación en 1976 a Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia del Estado de Sonora. Al año siguiente fue creado el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado. En 1986 fue publicada la Ley de Asistencia Social estatal y en el 2008 la Ley (No. 170) Orgánica de la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia cuyo objetivo residía en la orientación, asistencia jurídica, protección y vigilancia del menor y la familia (Gobierno del Estado de Sonora, 2009).

A pesar de que en las leyes (Gobierno de México, 2000; Gobierno del Estado de Sonora, 1992) se establece la capacitación del personal, los esfuerzos mayores han sido llevados a cabo por el Comité de Normalización de Competencia Laboral de Asistencia Social, que forma parte del Consejo Nacional de Normalización y Certificación (CONOCER). Este Comité, con el fin de promover la profesionalización del recurso humano del sector asistencial, trata de reconocer formalmente los conocimientos acumulados a través de la vida laboral. Esto es que, quienes tienen tiempo desempeñándose en la práctica, tendrán ahora una certificación que avale sus habilidades y capacidades técnicas. De esta manera se establecen bases para normar y regular las competencias laborales, a partir del establecimiento de “estándares mínimos de calidad” (CONOCER, 2006, p.4).

En referencia específicamente a los niños, entre el 2003 y el 2007 fueron creadas la Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL) para la Atención a Niños y Niñas en Centros de Atención Infantil y la NTCL en Atención a Niñas, Niños y Adolescentes en Casa Hogar, Albergues e Internados. Esta última, se encuentra dirigida a los cuidadores que desempeñan actividades programadas, rutinarias y que dependen de la guía de un superior (CONOCER, 2006).

Estos y algunos cursos de capacitación, como los impartidos por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y el Instituto Nacional de Desarrollo Social, han sido los únicos resultados obtenidos hasta hoy para la formación de los educadores de los albergues infantiles. Aún queda un largo camino por recorrer “que asegure la integralidad de los derechos a aquellos niños, niñas y adolescentes institucionalizados” (Schreiner, 2009, p.1), así como el establecimiento de conocimientos básicos para los encargados de su cuidado. Afortunadamente, como escribe Petrus (1998) “convencidos de que el presente no es el único estado de cosas, podemos cambiar la realidad de la educación social” (p.22). Así como la Educación Social en otros países surgió de la práctica, podría también aquí ayudar a aglutinar los esfuerzos formativos del país.

### 2.3 La figura del Educador Social.

El desarrollo de la profesión del educador social surgió en respuesta a demandas sociales concretas, no suficientemente cubiertas por otros profesionales (Pérez-Serrano, 2005). Es por esto que muchos de quienes comenzaron a trabajar en el ámbito de la Educación Social fueron voluntarios (Fermoso, 1999) o profesionales no completamente conscientes de las dificultades de las situaciones “inesperadas, inciertas, cambiantes, trabadas en las historias personales, ideológicas, culturales” (Melendro, 2007, p. 18) que comporta el trabajo con una infancia y adolescencia en situación de riesgo y dificultad social (Barjau, 2001). Esto dificulta la labor pues cuando no existe un marco de referencia sobre el cual basar las prácticas educativas éstas se degradan, permitiendo que quien sea pretenda educar sin exigir una capacitación específica (Núñez, 1997). Se olvida que en nombre de la buena voluntad y a pesar de una gran implicación y entrega “se pueden causar auténticos perjuicios a los sujetos” (Ayerbe, 2000, p. 60).

Es por esto que especialistas e investigadores consideran fundamental la formación inicial, específica y permanente para estos profesionales (Barjau, 2001; Fernández del Valle y Fuertes, 2007; Redondo, Muñoz y Torres Gómez, 1998) pues cuanto más “variada, desconocida, imprecisa y devaluada haya sido una profesión, más necesario se hace precisar su configuración y formulación” (Petrus, 1993, p. 187).

Puesto que el modelo de intervención actualmente está cambiando de uno asistencial a otro educativo (Cruz, 2009; Fernández del Valle y Fuertes, 2007; Galet, 2009) la figura del educador social está transformándose a su vez de uno meramente controlador y de “apoyo básico (comidas, mantenimiento de orden, cumplimiento de los horarios, etc.)” (Fuertes y Fernández del Valle, 2001, p. 436) al de un educador con estudios especializados.

Este perfil del educador social lleva tiempo consolidándose. Izarra, López y Prince (2003) definen el perfil del educador como una agrupación de conocimientos, destrezas y habilidades y distinguen en él tres tipos: el personal, el ocupacional y el especialista. Este último, ha de poseer conocimientos, habilidades, destrezas y

actitudes para desempeñarse en el nivel, modalidad o área de conocimiento específico.

El educador social es pues, un profesional regido por un código ético, con formación específica que trabaja con niños, adolescentes y adultos, personal o colectivamente, compartiendo con ellos situaciones de la vida diaria y que requiere de acciones socioeducativas que garanticen la convivencia y la resolución de conflictos en diferentes contextos (AIEJI, 2007; Mondragón y Trigueros, 2004; Petrus, 1993).

### 2.3.1 Contenidos de la formación

Distintas entidades y especialistas concuerdan en que la formación, para este colectivo, es una necesidad (Cruz, 2009, Fernández-Millán, Hamido y Fernández-Nava, 2008), si bien no se puede afirmar que exista una relación entre experiencia y competencia profesional, pues ni la experiencia ni la formación por sí mismas garantizan que el educador realice bien su trabajo (Santibañez, 1999). Se debe conocer, no obstante, la formación de los actuales educadores sociales, sus conocimientos, competencias y funciones, así como el código ético que los rige (Cruz, 2009) puesto que el trabajo desempeñado sobre un marco teórico dotará a los educadores “de unas formas de hacer ágiles, aparentemente intuitivas, que utilizan las estrategias y herramientas educativas disponibles para ir adecuándose en cada momento a las necesidades precisas del joven” (Melendro, 2007, p.156).

En un estudio realizado en el País Vasco cuya finalidad, entre otras, era el establecer los criterios para la profesión del educador y la educadora social destacaron entre los más importantes: 1) motivación del personal; 2) disponibilidad; 3) grado de ajuste de sus expectativas a la realidad; 4) trayectoria de voluntariado; 5) titulación oficial; 6) formación complementaria y 7) haber realizado prácticas (López-Arostegui, 1995).

Se hace énfasis también en la preparación técnico-práctica (Ayerbe, 2000; Cruz, 2009; Romas, 2000) que acompaña a las características propias para prevenir la idea de que para la profesión de educador valen todas las personas (Ayerbe, 2000; García-Barriocanal et al., 2007).

Entre los conocimientos que se aconseja al educador dominar se encuentran aspectos psicológicos, pedagógicos y antropológicos (Romans, 2000; Vallés, 2009), criterios diagnósticos de psicopatología (Vallés, 2009), las fases del proceso de duelo debido a la separación (Fernández del Valle y Fuertes, 2007) así como estrategias para el autocuidado (Cruz, 2009; Romans, 2000).

Pero no sólo la formación teórico-práctica se sabe imprescindible, sino también, y especialmente en relación con esta población, la formación en habilidades de interacción o comunicación, incluida la formación en actitudes (Cruz, 2009, Baudy, 2005b; Izarra et al., 2003; Romans, 2000; Melendro, 2007).

La habilidad para comunicarse es considerada como una de las principales herramientas del educador puesto que son estas actitudes de diálogo y escucha, asertividad y empatía, la base para una relación de confianza (Cruz, 2009; García-Barriocana et al., 2007; Melendro, 2007). De poco o nada sirve la experiencia y reflexión de los educadores si no se comparte con el adolescente o joven (Melendro, 2007). Se deben proporcionar al menor las oportunidades y los medios necesarios para expresarse (Barudy y Dantagnan, 2005; Cruz, 2009). Esto supone por parte del educador, el expresarse por medio de la palabra, el gesto y el movimiento (Melendro, 2007) a fin de generar contacto y proximidad (Mondragón y Trigueros, 2004) en el menor. Esta interacción les hará sentir a los menores el interés que se tiene por su bienestar, de manera que puedan ir construyendo su propia identidad (Redondo et al., 1998).

A fin de que esta comunicación se dé adecuadamente, el educador debe ser consciente de las propias actitudes y creencias que guarda hacia los niños y adolescentes, hacia sus familias y hacia la misma labor que desempeñan (Redondo et al., 1998). Entre las actitudes que resaltan se encuentran el respeto, la aceptación incondicional, proximidad (Cruz, 2009), paciencia, apoyo y afecto (García-Barriocana et al., 2007) ya que el tipo de relación que se establecerá con los menores dependerá de la imagen que los educadores tengan de ellos (Melendro, 2007) pues toda acción socioeducativa está vinculada a la ideología con la que interpretan su realidad (Cruz, 2009). Muchos profesionales son “prisioneros de sus representaciones teóricas, lo que les impide ofrecer un vínculo afectivo y de apoyo

social a los niños” (Dantagnan, 2005b; p. 147). El trabajo educativo basado en la psicología humanista, por ejemplo, que considera al ser humano de naturaleza intrínsecamente buena, que tiende siempre a la autorrealización, puede ayudar a paliar la conducta antisocial (Vallés, 2009).

Es por esto que el objetivo general que rigió este estudio fue el de analizar la influencia de la formación de los educadores en la conducta antisocial de los menores atendidos en albergues en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México.

Los objetivos específicos que permitirían llegar a éste fueron:

1. Analizar las características de formación de los educadores de los albergues infantiles. Entendiendo por características de formación:
  - a) Nivel de estudios.
  - b) Manejo de habilidades interpersonales.
  - c) Comprensión de la propia identidad y percepción de su propia labor.
2. Analizar la influencia de la formación de los educadores en el ambiente del albergue.
3. Examinar la conducta antisocial de los menores en los albergues.
4. Descubrir la relación entre la formación de los educadores de los albergues infantiles y la conducta de los menores atendidos en ellos.

La conducta del niño será tomada como variable dependiente y como independientes, las competencias del educador, así como el ambiente institucional.

## CAPÍTULO III MÉTODO

### 3.1 Participantes

#### 3.1.1 Prueba piloto

Los sujetos fueron seleccionados de instituciones públicas y privadas. La encuesta fue entregada a todos los docentes de las instituciones que se encontraban en el momento de la aplicación. La prueba fue aplicada a 64 maestros en total, 23 impartían en nivel preescolar y 21 en primaria. De estos, 82% eran de sexo femenino. La media de edad se encontró en los 31 años y 68% tenían como último grado de estudio la licenciatura.

#### 3.1.2 Estudio

Se encuestó a los 117 educadores de 7 instituciones de asistencia social privada y 3 instituciones de asistencia social pública (Tabla 3), dedicadas al albergue de menores maltratados o en situación de riesgo o pobreza de la ciudad de Hermosillo, Sonora, México.

Tabla 3. Educadores por Instituciones participantes (N=117).

<b>Institución</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Internado de Enseñanza Primaria Coronel Cruz Gálvez	10	8.5%
Casa Guadalupe Libre IAP	4	3.4%
Casa Esperanza para Niños IAP	4	3.4%
Casa Hogar Luz y Sal AC	2	1.7%
Hogares Providencia AC	3	2.6%
Instituto Kino AC	3	2.6%
Casa Hogar Todos Somos Hermanos AC (T.S.H.)	2	1.7%
Ciudad de los Niños AC	6	5.1%
Casa Hogar Unacari	64	54.7%
Casa Temporal Jineseki	19	16.2%

El personal de cada una de las instituciones varía según el presupuesto y el número de beneficiarios que tiene. En el estudio se consideraron a todos los educadores sociales que cada uno de los albergues tenía en el momento del

levantamiento de datos. Así, en el Internado Cruz Gálvez, se encuestaron a los 10 que cubrían el puesto, en Casa Guadalupe Libre IAP a 4 y el mismo procedimiento se siguió con las demás.

### 3.2 Instrumentos

Para el estudio de la formación de los educadores se elaboró una escala de evaluación basada en los indicadores establecidos por el Libro Blanco de Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005) con modificaciones. Se escogieron algunas de las competencias de entre las 19 seleccionadas por los tres perfiles que convergen en la labor realizada con los menores en los albergues: a) Educador en procesos de intervención social; b) Educador de instituciones de atención e inserción social y c) Educador en procesos de acogida y adopción. La razón para la reducción de las competencias se debió a dos razones. La primera, que el instrumento no podía ser muy extenso debido al tiempo que los educadores tenían disponible para contestarlo y segundo, que esas competencias están basadas en la formación recibida en la Diplomatura española. En México, debido a que no hay una licenciatura con las mismas características y que los educadores actuales de los albergues no han sido entrenados en ellas, carece de sentido tratar de evaluar competencias especializantes como lo son las características de intervención. Es por estos motivos que sólo se eligieron dos competencias transversales y una específica.

La elaboración del instrumento “Evaluación de la Labor del Educador Social” (ELES), se llevó a cabo en tres etapas. La primera de ellas fue un sondeo realizado en los diez albergues infantiles de la ciudad de Hermosillo. Por medio de visitas y llamadas telefónicas a los directores de cada institución, se recopiló información general acerca del número de educadores, los requisitos de contratación, perfiles y cursos de capacitación con que cuentan. Con base en esta información y en las competencias propuestas por ANECA, se elaboró el instrumento formado por cinco áreas o dimensiones: a) habilidades; b) funciones educativas; c) percepción; d) compromiso con la propia identidad y e) actitudes.

En la segunda etapa se aplicó la escala a 32 maestros de primaria y preescolar de la ciudad de Hermosillo, Sonora (México). La prueba aplicada constó

de 11 ítems presentados en una escala tipo Likert que van de 0 a 4 donde 0 equivale a Totalmente en Desacuerdo y 4, Totalmente de Acuerdo.

Las dimensiones a evaluar fueron:

*Actitudes.* La escala está formada por 4 ítems basados en el Cuestionario para Profesores (Doménech, Esbrí, González y Miret, 2004) con una confiabilidad interna de .66. El cuestionario está diseñado para medir las actitudes de los profesores hacia los niños con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por lo que se realizaron algunos cambios en los reactivos.

*Funciones.* Se tomaron 7 de las funciones del Educador Social propuestas por Aneca (2005) y Vallés (2009) como fueron utilizados en el inventario utilizado por Escarbajal (2009) en su Modelo de Cuestionario para medir los objetivos de actuación profesional, que reportó un alfa de .86.

*Percepción.* Se tomaron 8 de los 10 ítems utilizados por Escarbajal (2009) en su Modelo de Cuestionario para medir los objetivos de actuación profesional con una confiabilidad de .93.

En la tercera etapa la prueba se aplicó a 32 maestros, también de primaria y preescolar, de cuatro escuelas de la ciudad de Hermosillo. La prueba contenía las áreas anteriores y 13 ítems más comprendidos en las dimensiones:

*Compromiso con la propia identidad.* Consta de 4 ítems tomados de la Escala de Clima Organizacional (Franco, 2008) con modificaciones con alfa de .60. La escala utilizada es tipo Likert de 0 a 4 donde 0 equivale a Totalmente en Desacuerdo y 4, Totalmente de Acuerdo, al igual que en las dimensiones anteriores.

*Habilidades.* Se tomaron 9 ítems de la escala de competencias de comunicación interpersonal (Rubin y Martin, 1994) que mostraron un coeficiente alfa de .77. Los reactivos están diseñados para medir las habilidades de empatía, asertividad y expresividad con la misma escala Likert.

*Ambiente.* Se agregaron 5 ítems de la Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R) (Harms, Clifford y Cryer, 2005) que presenta un alfa de entre .86 a .90 según la población a la que le sea aplicada. Se eligieron las dimensiones de Lenguaje y Razonamiento, de la que se excluyeron la mitad de los ítems, dando un total de 2, y 4 ítems de la dimensión Satisfacción de Necesidades

del adulto, a la que se le realizaron pequeñas modificaciones con el fin de medir el grado de satisfacción que el educador tiene hacia su institución. Todos los reactivos fueron estructurados para ser medidos con escala de 0 a 6, donde 0 equivale a Inadecuado y 6 Excelente.

Escala ELES. La escala quedó conformada por 24 reactivos distribuidos en dos factores: el factor de competencias del educador, compuesto por las dimensiones de habilidades, funciones educativas, funciones administrativas, actitudes, percepción y compromiso con la propia identidad y el factor ambiente institucional conformado por las variables satisfacción de las necesidades del personal y lenguaje y razonamiento con consistencia interna de .74.

Cuestionario de Conners para Profesores (Conners, 2008). Esta escala es un listado de síntomas en formato Likert. Se utilizaron 9 ítems de la versión abreviada para profesores que consta de 28 reactivos. Que han mostrado una consistencia interna de .87. Cada pregunta describe una conducta característica que el profesor valoró según la intensidad con la que ésta se presenta, en una escala de cuatro grados donde cero equivale a nada, 1 a poco, 2 a bastante y 3 a mucho.

### 3.3 Procedimiento

#### 3.3.1 Prueba Piloto

Las encuestas de la primera prueba piloto se realizaron de dos maneras: una en sus instituciones y otra por Internet debido a las ocupaciones de los participantes. La segunda prueba se llevó a cabo sólo en las instituciones, dos públicas y dos privadas. Se solicitó permiso de la dirección en cada una de las escuelas y se realizaron las encuestas entre aquellos docentes que tenían menos ocupaciones. Cada encuesta fue contestada en un tiempo entre 15 y 20 minutos. Sin embargo, debido al trabajo y horario de los profesores, algunos las contestaron en sus hogares y las entregaron al día siguiente.

#### 3.3.1 Estudio

En cada una de las instituciones se concertó una entrevista con el director o directora del albergue con el fin de solicitar permiso para realizar el estudio y explicar

los objetivos de la misma. El procedimiento para la aplicación de los instrumentos, sin embargo, fue diferente en cada una. En algunos albergues, los educadores dispusieron de un tiempo y lugar determinados para contestar, de manera individual, a las preguntas del ELES, lo que les tomó alrededor de 25 minutos. En otras, debido a la falta de tiempo disponible, los educadores conservaron la prueba para contestarla en su tiempo libre y entregarla al día siguiente. Todos fueron entrevistados por personas entrenadas en la técnica de entrevista y se les explicaron los objetivos y propósito general de la investigación, asegurándoles la confidencialidad de la información, así como la posibilidad de dejar de contestar en el momento que ellos dispusieran.

Se seleccionó el nombre de la tercera parte de los menores de cada Institución y se aplicó la prueba Connors a los profesores de dichos menores. En algunos de los Albergues en que no se permitió conocer la identidad de los niños, la escala fue contestada por los mismos educadores. Las encuestas se llevaron a cabo en las escuelas o en los Albergues y tuvieron una duración de 10 minutos.

### 3.4 Análisis de datos

Por medio del paquete estadístico SPSS, se realizaron análisis univariados que incluían la obtención de medias y desviaciones estándar para las variables continuas, frecuencias para las variables categóricas y alfas de Cronbach para determinar su confiabilidad (consistencia interna). Con el fin de agrupar las variables, se formaron índices con la suma de cada uno de los reactivos de las escalas incluidas en el estudio.

A partir de las dimensiones necesarias para el Educador Social propuestas por diversos autores (ANECA, 2005; Oriana, 2006; Quintana, 2005; Santana y Farkas, 2007), se elaboró un modelo hipotético (Figura 2) conformado por tres factores: Formación del Educador, Actitudes del Educador y Conducta Antisocial del Niño.

El factor de Formación del Educador está compuesto por las dimensiones de Habilidades (Gobierno de Brasil, 2007; Oriana, 2006; Quintana, 2005; Sáez, 2005; Solanes, Núñez y Rodríguez, 2008; UNICEF, 2005) y Funciones (Gobierno de Brasil,

2007, Vallés, 2009) y buscan esclarecer la capacidad del educador para afrontar las situaciones laborales con las que se enfrenta dentro de la institución.

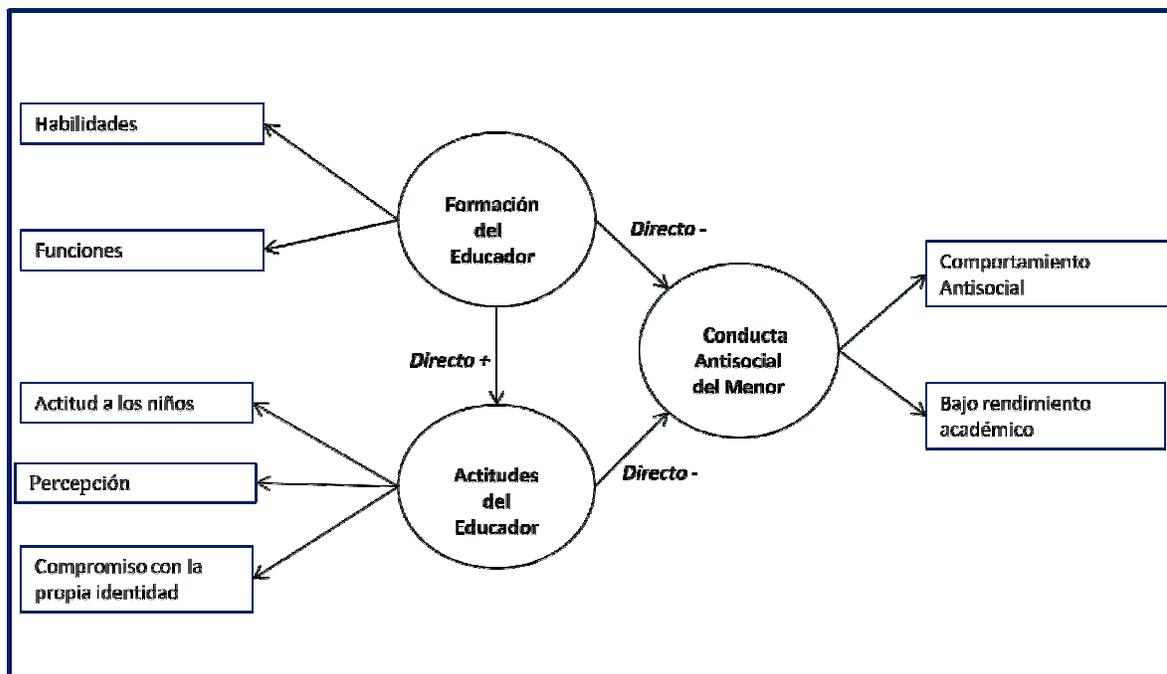


Figura 2. Modelo Hipotético Propuesto.

El factor Actitudes del Educador (AIEJI, 2005b; Gobierno de Brasil, 2007) está integrado por el Compromiso con la Propia Identidad (AIEJI, 2005b; ANECA, 2005; Gobierno de Brasil, 2007; Oriana, 2006), Percepción (Escarbajal, 2009; Touza y Segura, 2001) y Actitud a los Niños (Touza y Segura, 2001; UNICEF, 2006), busca conocer la respuesta emocional con la que el educador lleva a cabo su labor.

Finalmente, el Factor de Conducta Antisocial del Niño, fue definido con las dimensiones de Comportamiento Antisocial (Cuevas del Real, 2003; Gaxiola y Frías, 2008) y Logro Académico (Gaxiola y Frías, 2008), mismos que buscan analizar la respuesta que el niño presenta a nivel personal, escolar y social (UNICEF, 2005).

Este modelo hipotetizó que la formación del educador tendría un efecto directo y negativo hacia la variable dependiente (conducta antisocial del niño) y directo y positivo hacia las actitudes. De la misma manera, se esperaba que las actitudes del educador tuvieran un efecto directo y negativo hacia la conducta antisocial.

Como paso final, se llevó a cabo un análisis de ecuaciones estructurales con el paquete estadístico EQS. Para determinar la pertinencia del modelo planteado se utilizaron indicadores de bondad de ajuste. En este estudio se utilizaron dos indicadores: el estadístico *Chi cuadrada* ( $X^2$ ) y los indicadores prácticos. La  $X^2$  determina la diferencia entre el modelo propuesto y un modelo inclusivo. Si el modelo hipotético resulta pertinente, la  $X^2$  tendrá un valor bajo y no significativo ( $p > .05$ ). Los indicadores prácticos se derivan de la  $X^2$  y son el Índice Bentler-Bonnett de Ajuste No Normado (NNFI) y el Índice de Ajuste Comparativo (CFI) que tienen un mínimo aceptable de .90. Se incluyó también el indicador de la Raíz Cuadrada del Cuadrado Medio del Error de Aproximación (RMSEA) que deberá tener un valor menor a .08.

## CAPÍTULO IV RESULTADOS

### 4.1 Prueba piloto

El alfa general para la prueba piloto uno fue de .71. Se determinó también el alfa por dimensiones (Tabla 4).

Tabla 4. Análisis de confiabilidad de Prueba Piloto 1.

Variable	N	Media	D.E.	Min	Max	Alfa
<b>Función</b>						.70
Educativa	32	3.69	.535	2	4	
Docente	32	3.44	.669	2	4	
Informativa, de asesoramiento, orientadora	32	3.50	.718	1	4	
De animación y dinamización de grupos	32	3.31	1.091	0	4	
Organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de intervención.	32	3.66	.483	3	4	
Gestión y administración	32	1.87	1.601	0	4	
Detección de necesidades	32	3.16	1.019	0	4	
Relación de instituciones	32	1.81	1.554	0	4	
Reeducación	32	2.28	1.397	0	4	
Elaboración de programas	32	3.00	1.47	0	4	
<b>Actitudes</b>						.73
Mi trato cordial con los niños estimula su desarrollo.	32	3.91	.296	3	4	
La formación de los niños incumbe a todos los educadores y personal de la institución	32	3.78	.659	1	4	
Los niños de la institución no tienen capacidad para aprender.	32	3.69	.896	0	4	
Los niños no pueden enfrentarse a los desafíos que les plantea el sistema social.	32	3.44	1.014	1	4	
La integración social favorece a los niños de la institución.	32	3.84	.369	3	4	
Los educadores no tenemos nada que ver con la formación de los niños.	32	3.78	.608	1	4	
<b>Percepción</b>						.89
Prevenir y compensar las dificultades de adaptación social de los niños.	32	3.59	.499	3	4	
Favorecer la autonomía del niño.	32	3.69	.535	2	4	
Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica en los niños.	32	3.84	.369	3	4	
Ayudar a potenciar la búsqueda de la información y comprensión del entorno social de los niños.	32	3.72	.457	3	4	
Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad de los niños.	32	3.78	.491	2	4	
Favorecer la participación de los niños.	32	3.84	.369	3	4	
Mejorar las competencias y aptitudes de los niños.	32	3.87	.336	3	4	
Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.	32	3.75	.440	3	4	

El alfa total para la prueba piloto dos, con cinco dimensiones, fue de .84. Como se puede observar en la Tabla 5, las alfas de menor confiabilidad son las de compromiso con la propia identidad y razonamiento y habilidades. Los ítems de la dimensión de habilidades tuvieron en sus respuestas entre 9 y 18 por ciento de valores perdidos, por lo que se decidió conservar esta escala para probar en futuras pruebas.

Tabla 5. Análisis de confiabilidad de Prueba Piloto 2

Variable	N	Media	D.E.	Min	Max	Alfa
<b>Compromiso con la Propia Identidad</b>						.65
Siento mucha lealtad hacia mi área de trabajo.	30	3.52	.811	0	4	
Siento que mi trabajo es bien recibido por mis compañeros y compañeras.	31	3.07	.907	0	4	
Les platico a mis familiares y amigos cuánto me gusta mi trabajo.	29	3.32	.979	0	4	
Considero que mi área de trabajo sobresale de las demás por nuestro buen desempeño.	29	3.24	.953	0	4	
Siento que el pertenecer a esta área de trabajo me da algo más que dinero.	30	2.90	1.423	0	4	
Considero que mis compañeros/as y yo, nos sentimos identificados/as con nuestra área de trabajo.	29	3.31	.930	1	4	
<b>Habilidades</b>						.54
No entiendo realmente lo que los otros sienten.	28	2.71	1.357	0	4	
Tengo problemas para defenderme a mí mismo/a.	29	2.62	1.474	0	4	
Se me dificulta encontrar las palabras correctas para expresarme.	29	2.90	1.047	0	4	
Me expreso bien verbalmente.	29	3.28	.649	2	4	
<b>Lenguaje y Razonamiento</b>						.75
La estimulación a los niños para comunicarse es	30	4.47	1.042	3	6	
La utilización del lenguaje para desarrollar destrezas de pensamiento	32	4.19	.998	2	6	
<b>Satisfacción de las Necesidades</b>						.85
Las actividades de formación y recreación para el personal son	31	3.52	1.546	0	6	
La disposición para atender necesidades individuales del personal es	31	4.19	1.195	2	6	
El apoyo para necesidades profesionales del personal es	31	4.00	1.211	2	6	
La interacción y cooperación entre los miembros del personal es	32	4.41	1.043	2	6	
La supervisión y evaluación del personal es	32	4.44	1.045	2	6	
Las oportunidades de crecimiento y carrera profesional dentro de la Institución son	32	3.91	1.489	0	6	

## 4.2 Estudio final

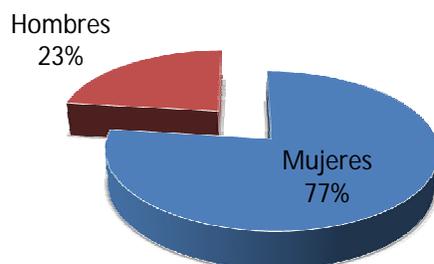


Figura 3. Género de los Educadores.

La población de educadores es poco equitativa en cuanto a género (Figura 3). Algunos Albergues contratan como Educadores a personal del mismo sexo. El Instituto Kino, que maneja una población exclusivamente masculina, lo hace también con sus educadores. Los Albergues Ciudad de los Niños, Hogares Providencia y Casa Hogar Unacari sólo contratan personal femenino. Se puede notar que, aparte de la Casa Temporal Jineseki, en los Albergues, existe una tendencia a contratar Educadoras, antes que Educadores (Figura 4).

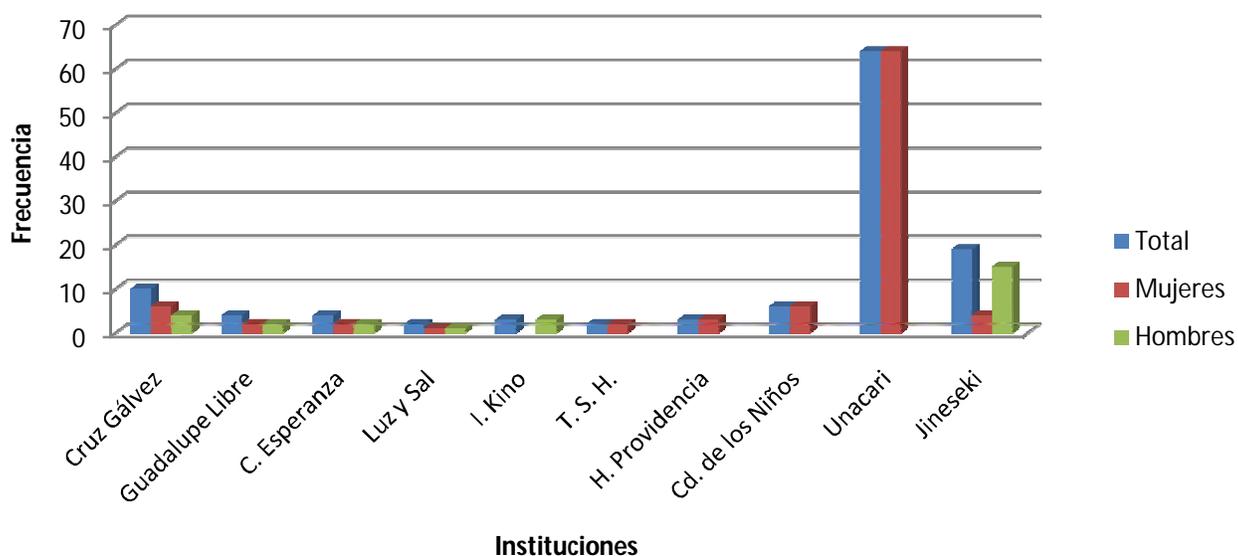


Figura 4. Género de los Educadores por Institución.

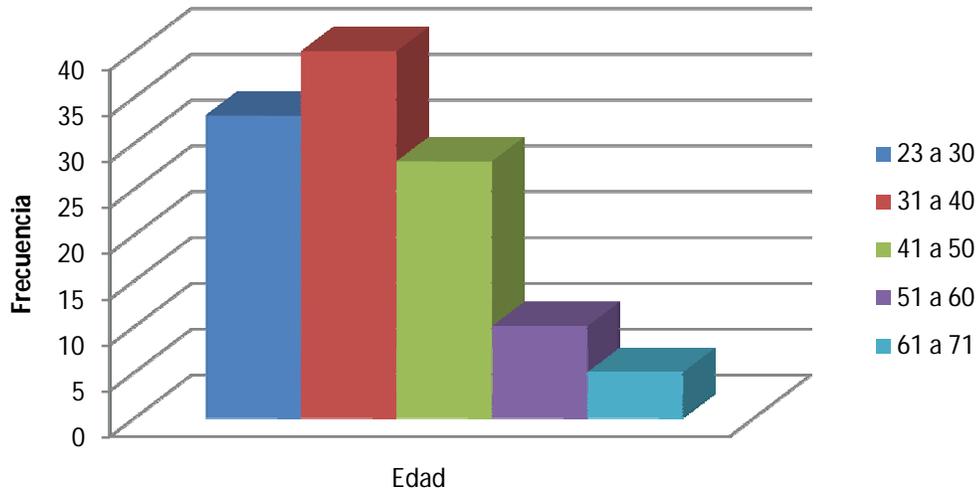


Figura 5. Edad de la población total de los Educadores.

La media de edad para el total de la población de Educadores es de 38 años. Sin embargo, como se puede ver en la Figura 6, algunos Albergues manejan un personal tan escaso y de edad tan avanzada que la media supera los 50 años de edad.

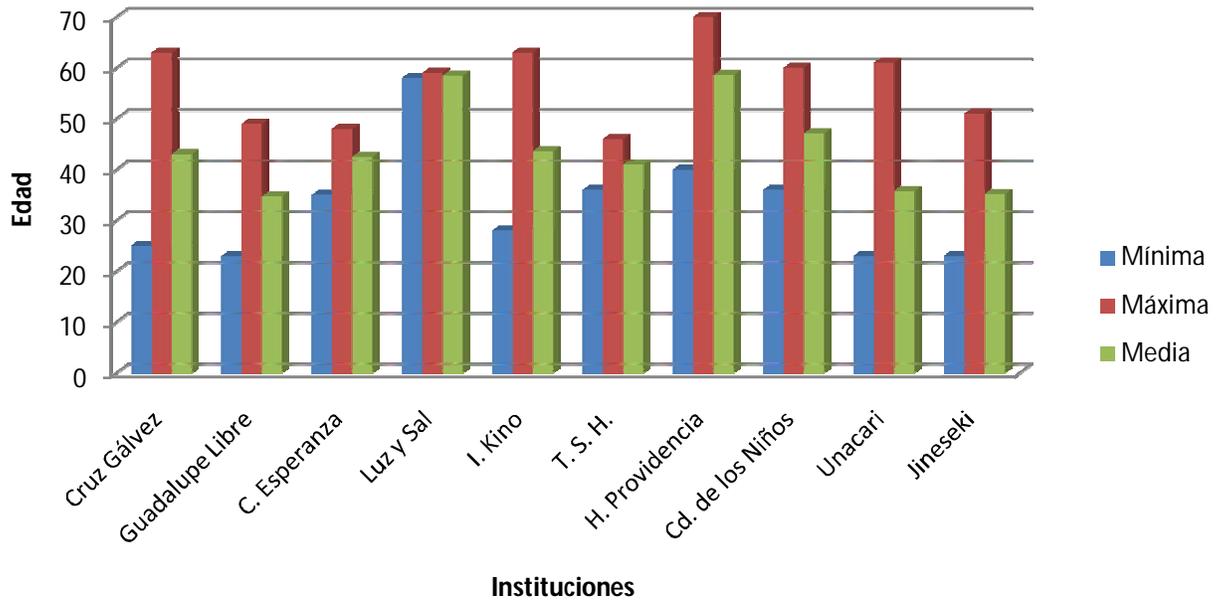


Figura 6. Edad de los Educadores por Institución.

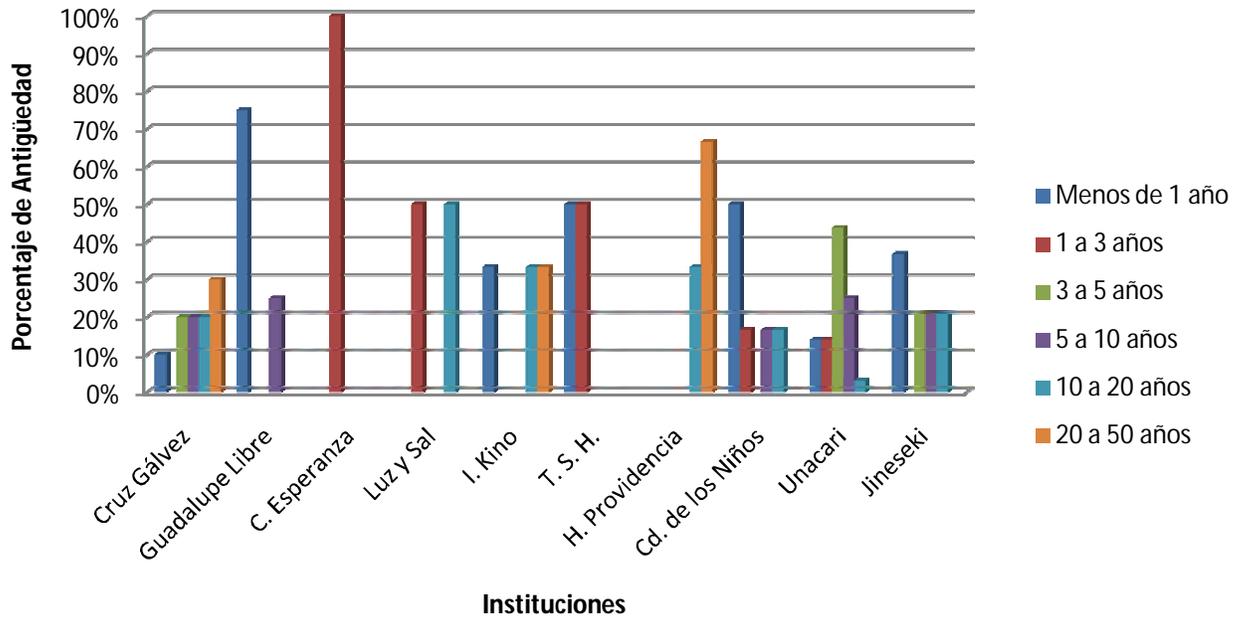


Figura 7. Antigüedad de los Educadores por Institución.

La antigüedad del personal (Figura 7) tiende a estar relacionada con la edad. El personal del Instituto Kino y Hogares Providencia, que tiene una media de edad arriba de 50, es también el que tiene entre 20 y 50 años trabajando dentro de la misma Institución.

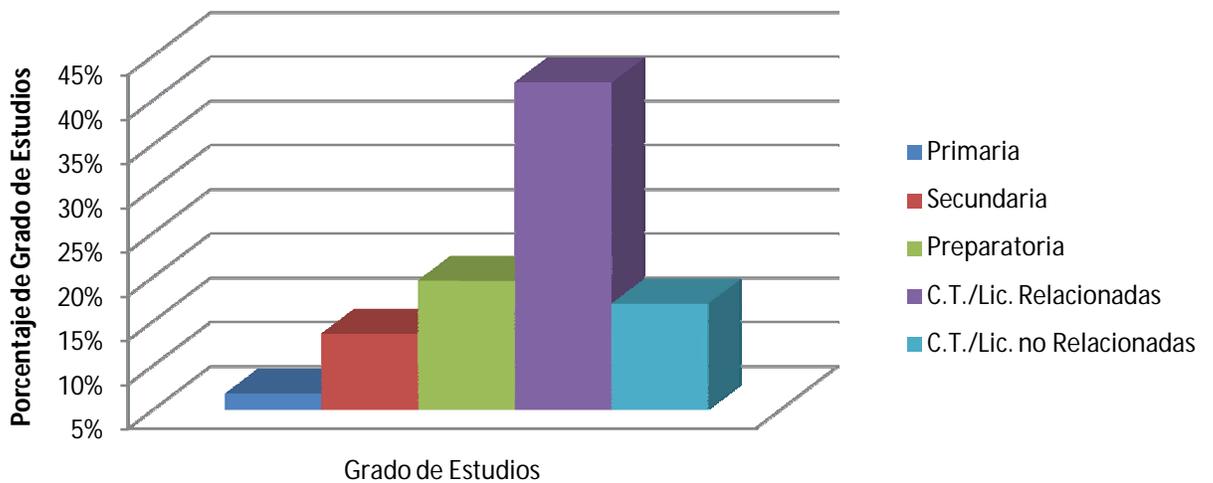


Figura 8. Grado de estudio de la población total de los Educadores.

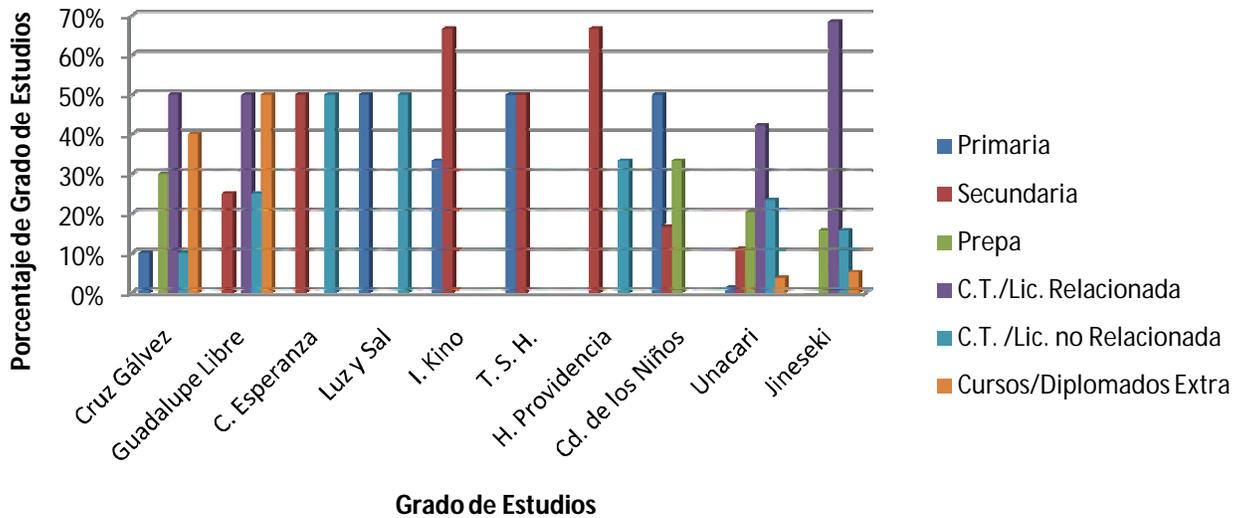


Figura 9. Grado de estudios de los Educadores por Institución.

Aun cuando se considera que 42% (de un total de 50) de los educadores tienen carreras técnicas (C.T.) o licenciaturas relacionadas con el trabajo que se realiza en los Albergues Infantiles (Figura 9), sólo 38 de ellos (32.4%) están relacionados directamente con el cuidado de niños. El otro 9.6% lo conforman licenciaturas como Derecho, Enfermería y Trabajo Social, como se aprecia en la Figura 10.

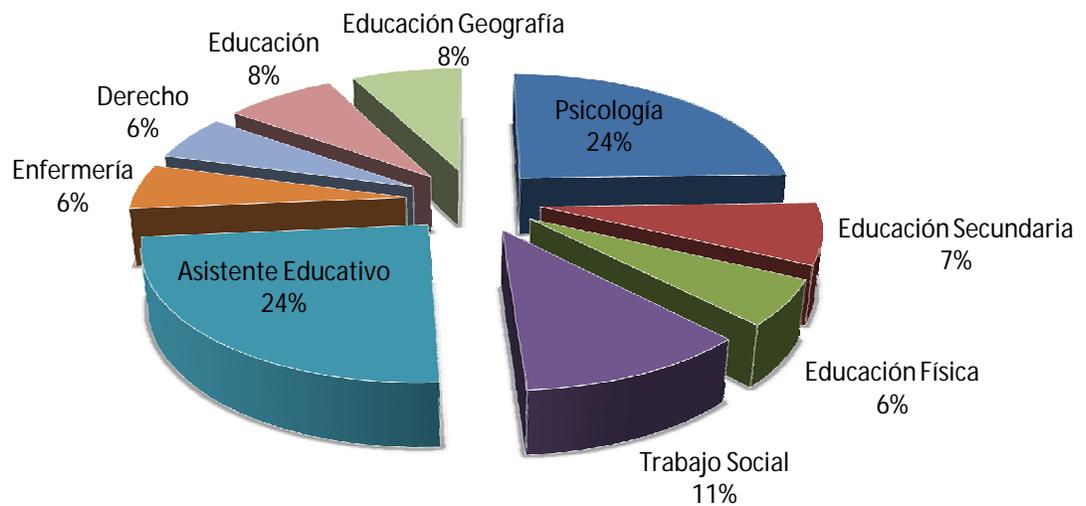


Figura 10. Licenciaturas o carreras técnicas relacionadas con el trabajo en albergues de la población total de los Educadores.

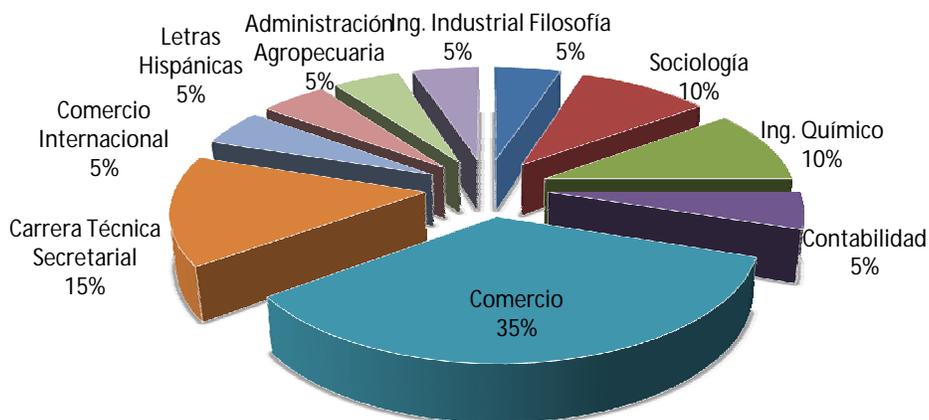


Figura 11. Licenciaturas o carreras técnicas no relacionadas con el trabajo en albergues del total de la población de los educadores.

Entre las licenciaturas o carreras técnicas no relacionadas con el trabajo llevado a cabo en este tipo de instituciones, se puede observar que el 70% de ellas no pertenecen al área de las Ciencias Sociales (Figura 11) y el grado de profesionalización tiende a disminuir conforme aumenta la antigüedad. Sin embargo, al observar al personal de menor antigüedad (menos de 3 años), se observa una tendencia a contratar a Educadores sin educación superior o que cuentan con una licenciatura o carrera técnica no relacionada a la labor realizada en los Albergues (Figura 12).

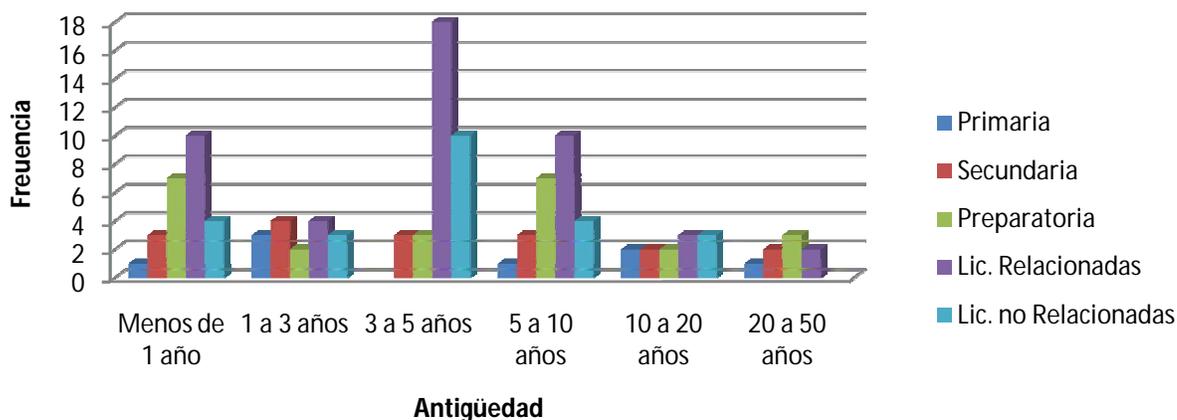


Figura 12. Relación entre grado de estudio y antigüedad del total de la población de Educadores

La población de niños de cada Institución varía de acuerdo a la filosofía, a la infraestructura, al número de educadores y al presupuesto disponible. La población seleccionada para el estudio dependió del número de niños atendidos en el momento del levantamiento de datos. Para la evaluación de su conducta, se eligió a la tercera parte de la población de cada institución (Tabla 6). Sin embargo, en el caso de Casa Hogar Luz y Sal IAP, la población total era de 5 menores, por lo que se decidió incluirlas a todas.

Tabla 6. Menores Encuestados por Institución (N=233).

<b>Institución</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Internado de Enseñanza Primaria Coronel Cruz Gálvez	60	25.8%
Casa Guadalupe Libre IAP	14	6.0%
Casa Esperanza para Niños IAP	12	5.2%
Casa Hogar Luz y Sal AC	5	2.1%
Hogares Providencia AC	11	4.7%
Instituto Kino AC	17	7.3%
Casa Hogar Todos Somos Hermanos AC (T.S.H.)	5	2.1%
Ciudad de los Niños AC	13	5.6%
Casa Hogar Unacari	73	31.3%
Casa Temporal Jineseki	23	9.9%

A pesar de que sólo 4 de los Albergues son mixtos, éstos tienen la mayor población, constituida por 67.9%. Es por eso que no hay una gran diferencia de género ya que del total de 233 menores, 129 son hombres y 104, mujeres, aun cuando 4 instituciones se dedican al cuidado exclusivo de varones y únicamente 2 al cuidado de niñas (Figura 13).

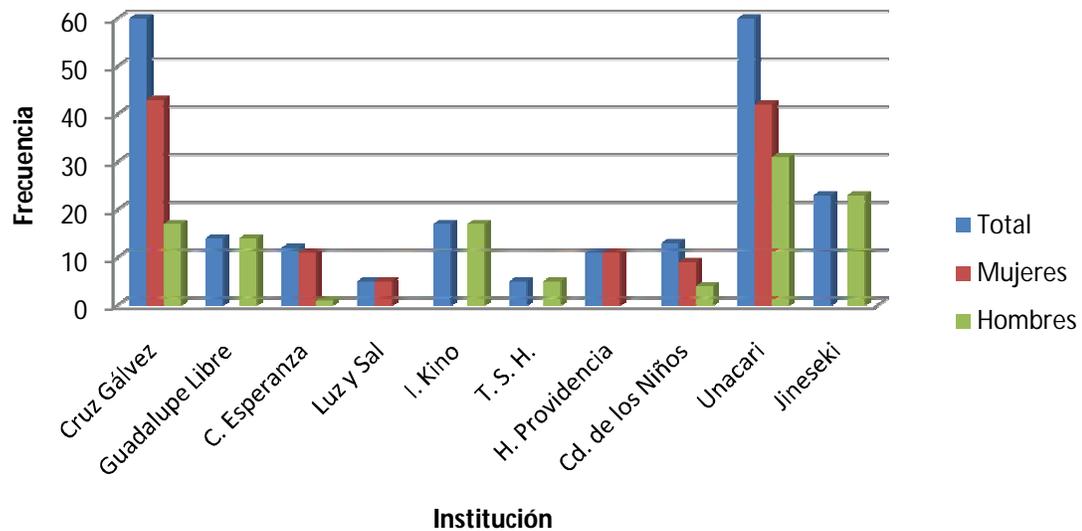


Figura 13. Género de los niños por Institución.

La población de menores en todas las Instituciones contempladas en este estudio se concentra en el rango de primaria (Figura 14). Aunque en este estudio se consideraron sólo niños y niñas de 5 años en adelante, sólo 2 albergues reciben recién nacidos y 4 de ellos permiten la estancia a los jóvenes pasando la mayoría de edad.

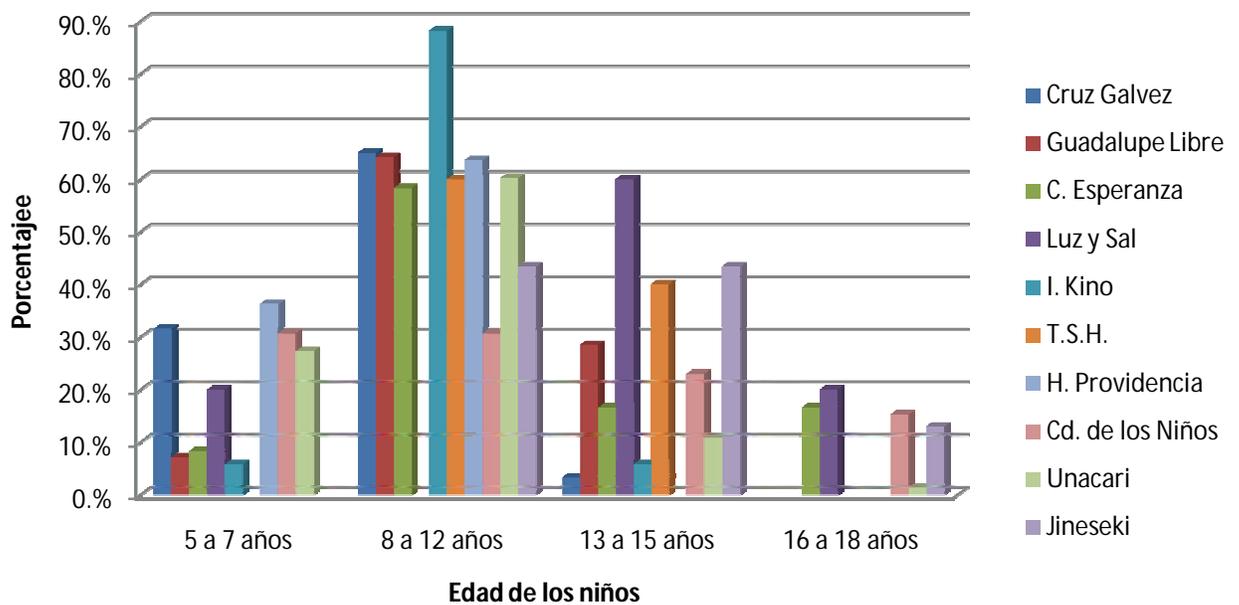


Figura 14. Edad de los Menores por Institución.

Para la interpretación del tiempo de estancia (Figura 15) es necesario considerar que existen diversos tipos de Albergues. El Internado Cruz Gálvez, Hogares Providencia y el Instituto Kino tienden a tener un promedio de estancia mayor pues su función principal es la de proveer de educación primaria a niños y/o niñas de escasos recursos por el tiempo que sea necesario.

Casa Esperanza para Niños tiende a tener a los niños por temporadas extensas debido a que su filosofía es ser una familia secundaria para los menores que no tienen a nadie a quien recurrir. En lugar de buscar familias de adopción, les permiten vivir en el Albergue donde son atendidos como hijos adoptivos de las parejas de Educadores.

Otros Albergues, cuyo propósito principal es tener al menor mientras se resuelve su proceso jurídico anotan como “Primer Ingreso” cada uno de los *reingresos* que los menores tienen después de pasar temporadas con su familia o institucionalizados en otros Albergues. Esto hace que el tiempo de estancia aparezca como menor al real. Aún así, el porcentaje de menores que tienen más de dos años es muy elevado.

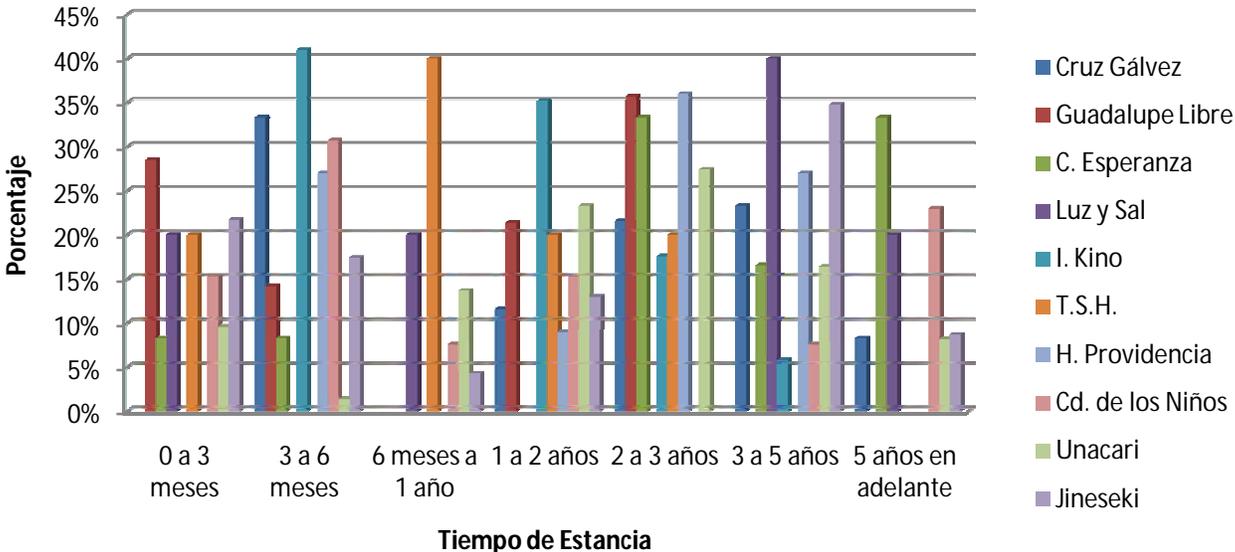


Figura 15. Tiempo de estancia de los menores por Institución.

Tabla 7. Análisis de confiabilidad y frecuencia de ELES.

Variable	N	Media	D.E.	Totalmente en Desacuerdo	Frecuencia (%)			Totalmente De Acuerdo	Alfa
					En Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo		
<b>Actitudes</b>									.39
Mi trato cordial con los niños y niñas estimula su desarrollo.	116	3.83	.402	0	0	0.9	15.4	82.9	
Los niños y niñas del albergue no tienen capacidad para aprender.	117	3.67	.799	2.6	2	0	17.9	77.8	
Los niños no pueden enfrentarse a los desafíos que les plantea el sistema social.	115	2.63	1.495	17.1	10.3	0	35	35.9	
La integración social favorece a los niños y niñas del albergue.	115	3.70	.808	3	0	0.9	14.5	79.5	
<b>Funciones Educativas</b>									.62
Educativa	117	3.50	1.039	5.1	2.6	2.6	17.1	72.6	
Informativa, de asesoramiento, orientadora.	115	3.64	.774	2.6	0	2.6	19.7	73.5	
De animación y dinamización de grupos.	115	3.74	.727	2.6	0	0.9	13.7	81.2	
<b>Funciones Administrativas</b>									.86
Organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación.	113	1.22	1.646	60.7	0.9	1.7	19.7	13.7	
Gestión y administración.	115	.37	1.004	84.6	2.6	1.7	6.8	2.6	
Relación con otras instituciones.	113	.71	1.354	72.6	3.4	6	5.1	9.4	
Elaboración de programas.	115	1.06	1.597	65.8	2.6	1.7	14.5	13.7	
<b>Compromiso con la Propia Identidad</b>									.46
Siento que mi trabajo es bien recibido por mis compañeros y compañeras.	117	3.49	.837	1.7	1.7	6.8	25.6	64.1	
Les platico a mis familiares y amigos cuánto me gusta mi trabajo.	115	3.65	.817	2.6	1.7	0.9	17.1	76.1	

Siento que el pertenecer a esta área de trabajo me da algo más que dinero.	116	3.90	.305	0	0	0	10.3	88.9								
Considero que mis compañeros/as y yo, nos sentimos identificados/as con nuestra área de trabajo.	117	3.68	.678	0.9	1.7	1.7	19.7	76.1								
<b>Habilidades Interpersonales</b>																
No entiendo realmente lo que los otros sienten.	116	3.50	.918	3.4	1.7	3.4	23.9	66.7	.67							
Tengo problemas para defenderme a mí mismo/a.	116	3.28	1.303	7.7	7.7	4.3	9.5	70.7								
Se me dificulta encontrar las palabras correctas para expresarme.	117	2.98	1.462	8.5	17.9	1.7	10.3	61.5								
Me expreso bien verbalmente.	117	3.56	.834	2.6	1.7	1.7	24.8	69.2								
<b>Percepción de Modificar el Desarrollo del Niño</b>																
Prevenir y compensar las dificultades de adaptación social de los niños y niñas.	117	3.59	.842	3.4	.9	0	24.8	70.9	.65							
Favorecer la autonomía del niño y niña.	117	3.55	.866	3.4	.9	1.7	25.6	68.4								
Favorecer la participación de los niños y niñas.	117	3.71	.720	1.7	1.7	0	17.1	79.5								
Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.	116	3.48	1.000	4.3	1.7	6	17.1	70.1								
<b>Percepción de Modificar las Competencias del Niño</b>																
Ayudar a potenciar la búsqueda de la información y comprensión del entorno social de los niño y niñas.	117	3.47	.97	4.3	2.6	1.7	24.8	66.7	.63							
Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad de los niños y niñas.	117	3.49	.93	2.6	5.1	0	25.6	66.7								
Mejorar las competencias y aptitudes de los niños y niñas.	117	3.65	.75	1.7	1.7	1.7	19.7	75.2								
<b>Frecuencia (%)</b>																
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">Inadecuado</th> <th style="width: 15%;">Poco Adecuado</th> <th style="width: 15%;">Mínimo</th> <th style="width: 15%;">Medio</th> <th style="width: 15%;">Bueno</th> <th style="width: 15%;">Muy Bueno</th> <th style="width: 15%;">Excelente</th> </tr> </thead> </table>										Inadecuado	Poco Adecuado	Mínimo	Medio	Bueno	Muy Bueno	Excelente
Inadecuado	Poco Adecuado	Mínimo	Medio	Bueno	Muy Bueno	Excelente										
<b>Lenguaje y Razonamiento</b>																
La estimulación a los niños para comunicarse es:	116	4.47	1.341	1.7	1.7	4.3	8.5	34.2	21.4	27.4						

La utilización del lenguaje para desarrollar destrezas de pensamiento es:	114	4.14	1.612	4.3	2.6	9.4	9.4	29.1	18.8	23.9
<b>Satisfacción Personal</b>										.84
La disposición para atender necesidades individuales del personal es:	116	3.99	1.712	3.4	.9	7.3	9.4	20.6	29.6	28.3
El apoyo para necesidades profesionales del personal es:	115	3.68	1.890	10.3	5	11	11	19.7	23.9	17
Las oportunidades de crecimiento y carrera profesional dentro de la Institución son:	115	3.43	1.929	12	8.5	12	6	25.6	21.4	12.8

Los resultados de la aplicación de la Evaluación de la Labor del Educador Social mostraron un coeficiente de confiabilidad de .80 (Tabla 7).

Tabla 8. Análisis de confiabilidad de ELES en base de datos.

Variable	N	Media	D.E.	Min	Max	Alfa
<b>Actitudes</b>						.67
Mi trato cordial con los niños y niñas estimula su desarrollo.	227	3.80	.471	2	4	
Los niños y niñas del albergue no tienen capacidad para aprender.	233	3.39	1.184	0	4	
Los niños no pueden enfrentarse a los desafíos que les plantea el sistema social.	225	2.83	1.430	0	4	
La integración social favorece a los niños y niñas del albergue.	225	3.71	.696	0	4	
<b>Funciones Educativas</b>						.62
Educativa	233	3.53	.876	0	4	
Informativa, de asesoramiento, orientadora.	226	3.61	.730	0	4	
De animación y dinamización de grupos.	222	3.66	.711	0	4	
<b>Funciones Administrativas</b>						.86
Organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación.	214	1.59	1.684	0	4	
Gestión y administración.	222	.74	1.238	0	4	
Relación con otras instituciones.	218	.91	1.355	0	4	
Elaboración de programas.	222	1.34	1.597	0	4	
<b>Percepción Desarrollo</b>						.65
Prevenir y compensar las dificultades de adaptación social de los niños y niñas.	233	3.62	.703	0	4	
Favorecer la autonomía del niño y niña.	233	3.59	.724	0	4	
Favorecer la participación de los niños y niñas.	233	3.63	.805	0	4	
Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.	232	3.43	.965	0	4	
<b>Percepción Competencias</b>						.62
Ayudar a potenciar la búsqueda de la información y comprensión del entorno social de los niños y niñas.	233	3.41	.939	0	4	
Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad de los niños y niñas.	233	3.57	.780	0	4	
Mejorar las competencias y aptitudes de los niños y niñas.	233	3.6	.731	0	4	

<b>Compromiso con la Propia Identidad</b>						.46
Siento que mi trabajo es bien recibido por mis compañeros y compañeras.	233	3.48	.749	0	4	
Les platico a mis familiares y amigos cuánto me gusta mi trabajo.	225	3.70	.673	0	4	
Siento que el pertenecer a esta área de trabajo me da algo más que dinero.	226	3.93	.257	3	4	
Considero que mis compañeros/as y yo, nos sentimos identificados/as con nuestra área de trabajo.	233	3.70	.599	0	4	
<b>Habilidades</b>						.67
No entiendo realmente lo que los otros sienten.	227	3.28	1.059	0	4	
Tengo problemas para defenderme a mí mismo/a.	232	3.13	1.330	0	4	
Se me dificulta encontrar las palabras correctas para expresarme.	233	2.67	1.564	0	4	
Me expreso bien verbalmente.	232	3.38	.962	0	4	
<b>Lenguaje y Razonamiento</b>						.91
La estimulación a los niños para comunicarse es	232	4.59	1.286	0	6	
La utilización del lenguaje para desarrollar destrezas de pensamiento es	230	4.39	1.479	0	6	
<b>Satisfacción Personal</b>						.84
La disposición para atender necesidades individuales del personal es	232	4.46	1.500	0	6	
El apoyo para necesidades profesionales del personal es	231	4.00	1.743	0	6	
Las oportunidades de crecimiento y carrera profesional dentro de la Institución son	230	3.81	1.747	0	6	

Aún cuando las alfas de tres dimensiones reportadas en la aplicación del ELES fueron menores a .60, se decidió conservarlas para la base de datos completa puesto que al elevar el número (N) de participantes se elevó también el alfa (Tabla 8).

Los resultados de la aplicación de la escala de Conners para Profesores mostraron un coeficiente de confiabilidad de .93 (Tabla 9).

Finalmente la Figura 16 muestra los resultados del modelo probado. El factor de competencias del educador se formó con los índices de funciones educativas (peso factorial = .75), habilidades (.47), actitudes (.38), percepción de modificar el desarrollo del niño (.89), percepción de modificar las competencias del niño (.95) y compromiso con la propia identidad (.51) y con una relación indirecta el índice de

funciones administrativas (.09). La variable de satisfacción personal (.89) y lenguaje y razonamiento (.38) formaron el factor satisfacción personal. El factor de ambiente institucional se constituyó por satisfacción personal (.56) y lenguaje y razonamiento (.56). Por otro lado, el factor problemas conductuales del niño lo integran las variables problemas de aprendizaje (.79), agresividad (.95), conducta opositora (.92) y aprovechamiento escolar (-.20).

Tabla 9. Análisis de confiabilidad y frecuencia de Connors para profesores.

Variable	N	Media	D.E.	Nada	Frecuencia (%)			Alfa
					Poco	Bastante	Mucho	
<b>Agresividad</b>								.91
Se comporta con arrogancia, es irrespetuoso.	232	.92	.990	43.8	30	16.3	9.4	
Tiene explosiones impredecibles de mal genio.	232	1.03	1.056	38.6	33.9	12	15	
Tiene aspecto enfadado, huraño.	232	.78	.861	42.9	42.1	7.7	7	
Discute y pelea por cualquier cosa.	232	1.08	1.070	36.1	36.9	10	17.2	
Acepta mal las indicaciones del profesor.	232	.90	1.017	44.2	33.5	9.4	12.4	
<b>Conducta Opositora</b>								.74
Es impulsivo e irritable.	231	.98	1.034	41.2	30.9	14.6	12.4	
Niega sus errores o culpa a los demás.	231	1.12	1.063	35,2	32,6	15.9	15.5	
<b>Problemas de Aprendizaje</b>								.80
Sus esfuerzos se frustran fácilmente, es inconstante.	233	1.00	1.034	39.9	33.5	13.3	13.3	
Tiene dificultades de aprendizaje escolar.	233	1.16	1.117	37.3	25.3	18.5	17.2	

De acuerdo con los resultados del modelo, el factor del ambiente institucional tuvo una influencia directa y negativa (-.34) sobre los problemas conductuales del niño. Las competencias del educador tuvieron una influencia directa y positiva (.30) sobre el ambiente institucional. Sin embargo, el efecto es indirecto y negativo sobre los problemas conductuales, a través del factor ambiente institucional.

Los indicadores de bondad de ajuste fueron adecuados, dados por el CFI y BBNFI con valores arriba de .90, el BBNFI de .89 y el RMSEA con un valor de .07.

El valor de la *Chi cuadrada* fue de 122 basado en 61 grados de libertad y con una probabilidad asociada de 00. La  $R^2$  del modelo fue de .11, lo que significa que el modelo predice 11% de la varianza de la variable dependiente.

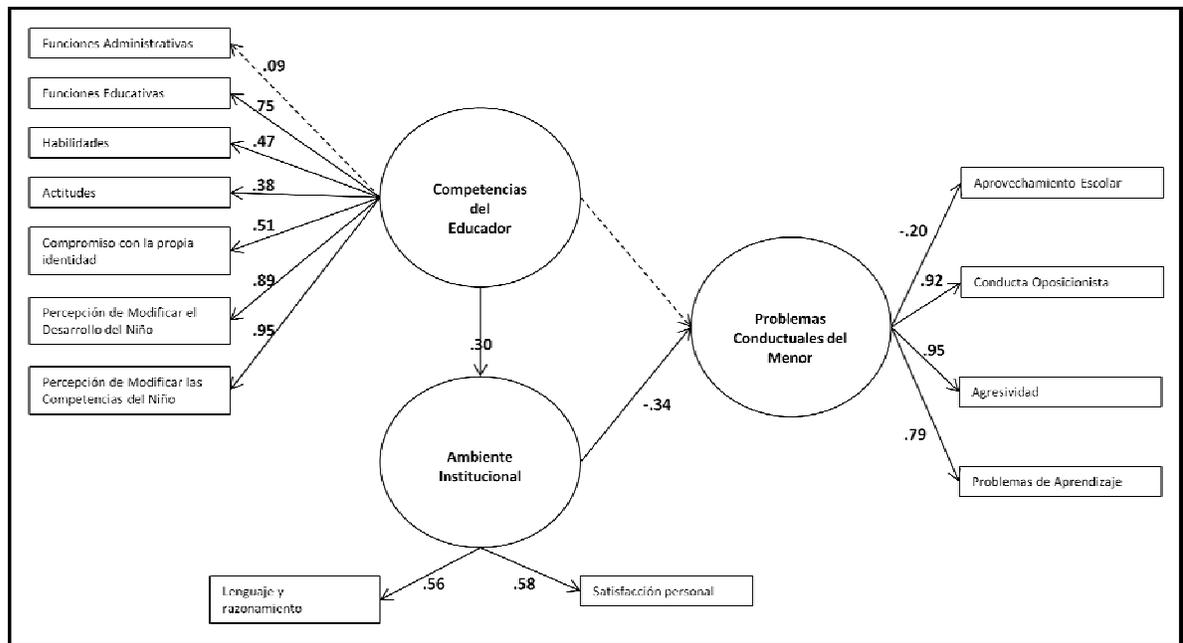


Figura 16. Modelo de formación del educador y comportamiento del niño.  $X^2=122$ ;  $GL = 61$ ;  $p= .00$ ;  $RMSEA = .07$ ;  $BBNFI=.89$ ;  $BBNNFI=.92$ ;  $CFI= .94$ ;  $R^2 = .11$

## CAPÍTULO V

### ANÁLISIS

#### 5.1 Discusión

El perfil profesional y las competencias que precisan los educadores sociales se están clarificando a medida que se van definiendo las funciones de dichos profesionales a través de la difusión de estudios sobre el tema, de la puntualización de tareas que las administraciones públicas hacen de los mismos, de las aportaciones provenientes de las asociaciones que trabajan en el campo de lo social y de la reflexión que sobre la práctica diaria realizan los propios educadores (Vallés, 2009, p.58).

La profesión del educador social refleja su propia historia (Vallés, 2009). Lo hizo en Alemania, en España y lo hace en América Latina. Los resultados de este estudio son prueba de ello puesto que la especialización del educador en esta rama de la educación no sale de las universidades sino de la propia práctica de cientos de personas dispuestas a aprender a educar y cuidar a los niños y adolescentes en problemas.

Para poder analizar los datos recabados a lo largo de esta investigación es necesario tomar en cuenta un par de consideraciones. La primera de ellas es que los datos que se tienen acerca de los albergues en México no son muchos ni de fácil acceso. Como se comenta previamente, no hay una legislación nacional, ni aún estatal que regule o sistematice la información de los menores, de los educadores o aún de los propios albergues. Segundo, no existen muchos estudios que aborden la temática aquí presentada. Se han realizado investigaciones desde puntos de vista psicológicos, sociológicos, de trabajo social e incluso educativos (desde el área escolar) pero no desde una perspectiva de Educación Social y tampoco con el educador como objeto de estudio. Puesto que existen tantos vacíos de información en esta área, no se podía llevar a cabo una investigación que ahondara en todos los aspectos formativos del educador hermosillense o que se segmentara por tipos de albergues.

Si bien la teoría da gran importancia a características como los conocimientos teóricos, las habilidades de intervención, entre muchas otras competencias, para esta investigación se decidió tomar sólo algunas de ellas con el fin de sentar bases generales que pudieran abarcarlos a todos, sin importar el tipo y denominación del albergue, o al sector al que pertenecieran. Aunque esto último, como se verá más adelante, también influyó en los resultados.

Ya que varios autores mencionan que un mejor conocimiento de los menores puede facilitar el trabajo con ellos (Melendro, 2007; Romans, 2000; Vallés, 2009) y que las habilidades interpersonales de los educadores facilitan la relación de confianza que el menor requiere para “optar por una vida sana y constructiva” (Barudy y Dantagnan, 2005, p. 237) originalmente se pensaba que la formación afectaría tanto a las actitudes que los educadores tuvieran hacia los menores como a la aparición de comportamientos antisociales. Del mismo modo se consideraba que las mismas actitudes también influirían en el comportamiento de manera directa. Sin embargo, durante la comprobación del modelo hipotético se observó que ambas variables latentes, formación y actitudes, podían combinarse en una sola, a la que se le nombró *Competencias del Educador*, de acuerdo a la definición que ANECA (2005) estipula de competencias como “conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y se complementan entre sí” (p.54). También se vio la necesidad de separar las variables de Funciones y Percepción en cuatro. Este nuevo constructo quedó entonces integrado por siete variables manifiestas: 1) funciones educativas; 2) funciones administrativas, éstas con una relación indirecta; 3) habilidades; 4) actitudes; 5) compromiso con la propia identidad; 6) percepción de modificar el desarrollo del menor y 7) percepción de modificar las competencias del menor.

Otra variable latente que surgió durante la comprobación del modelo fue la del *Ambiente Institucional*. Este constructo está integrado por dos variables casi con los mismos pesos factoriales: el lenguaje y razonamiento y la satisfacción personal del educador. La variable dependiente a saber, los *Problemas Conductuales del Menor*, también sufrió cambios. Pasó de estar conformada por dos variables, a definirse por cuatro: 1) aprovechamiento escolar; 2) conducta opositora; 3) agresividad y 4)

problemas de aprendizaje. Esto también apoya la teoría pues una de las principales fuentes de inadaptación social de este tipo de población son la conducta agresiva y oposicionista (Vallés, 2009). También es preciso aclarar que un pobre rendimiento académico está asociado a la conducta antisocial (Costa, Mato y Morales, 1999).

A la luz de que un porcentaje importante de fracasos en la intervención socioeducativa realizada puede deberse a deficiencias metodológicas y de formación de los educadores (Petrus, 1993) resultó pertinente analizar el grado de formación profesional que poseían. Menos del 50% de los educadores participantes tienen una licenciatura o carrera técnica relacionada con el trabajo desarrollado en albergues infantiles. Sin embargo, sólo 38 de ellos están formados en una profesión que les permita hacer frente a las dificultades educativas que se encuentran en estos ambientes como son las carreras universitarias en pedagogía, psicología o ciencias de la educación. El 42% adolece de una carrera profesional de cualquier tipo y alrededor de 23 educadores han cursado únicamente la educación básica; lo que deja su formación profesional al margen de los cursos o capacitación que el propio albergue pueda ofrecerles. Estos hallazgos concuerdan con Núñez (1993) en que las administraciones de los albergues contratan personas con todo tipo de perfiles profesionales, e incluso sin ellos. No obstante, 36.6% de los educadores tienen más de 5 años de antigüedad. Esto también es, en cierta manera, formativo. Basta recordar que toda educación social tuvo sus inicios en la práctica, más que en la reflexión teórica (Sáez, 2007) y que sus primeros educadores fueron voluntarios o profesionales en necesidad de capacitación para dicha tarea (Fermoso, 1999).

Las funciones fueron consideradas como una de las habilidades más importantes del Educador Social pues la delimitación que de éstas se haga irá definiendo su perfil profesional y el resto de las competencias que requieran (Vallés, 2009). A pesar de que varios autores enumeran distintas y múltiples funciones para los Educadores de acuerdo a su área y población de intervención, se eligieron aquellas consideradas generales para la función desempeñada en los ámbitos aquí estudiados. Entre el 60% y 85% de los educadores no opinan que sus funciones estén relacionadas con aspectos administrativos, lo que se muestra al observar que la relación hacia las funciones administrativas es indirecta. Esto puede deberse a que

en los Albergues con mayor población de educadores hay otro tipo de personal (pedagogos, psicólogos, o el mismo director de la Institución) encargado de la gestión, la relación con otras instituciones y la elaboración de los programas. Mientras que en albergues pequeños como Luz y Sal, Casa Esperanza para Niños y Todos Somos Hermanos, los mismos educadores deben encargarse de todas las áreas restantes de la casa (desde la regulación académica hasta el aseo y la cocina). Si bien la teoría sustenta todas estas funciones como parte de la labor del educador (Romans, 2000; Petrus, 1993; Serna, 2009), esto no implica que sean obligatorias para su perfil de puesto ya que, ante todo, el perfil del Educador Social ha de ser polivalente (Vallés, 2009). Entre el 73% y 81% están totalmente de acuerdo en que sus funciones son educativas, si bien mientras las contestaban así varios de ellos comentaron no sentirse tanto como educadores, sino más bien como cuidadores. Tienen la concepción de que su labor es asegurar que el menor tenga cubiertas sus necesidades básicas pero no el formarlo o educarlo constantemente, tarea que atribuyen a otros profesionales relacionados con ellos, lo que se refleja en el ambiente del Albergue. Esto es contrario a lo que algunos autores afirman (Cruz, 2009; Fernández del Valle y Fuertes, 2007; Galet, 2009) pues en el caso de los albergues hermosillenses, el modelo de intervención no parece estar cambiando de uno asistencial a otro educativo. Mas, si no se trabaja en ellos desde un aparato teórico sólido y específico, tiene sentido que las prácticas educativas que se llevan a cabo se degraden (Núñez, 1999).

El compromiso con la propia identidad es una de las competencias transversales propuestas por ANECA. Esta capacidad ayuda al educador a “reconocerse y valorarse como profesional que ejerce un servicio a la comunidad” (ANECA, 2005, p.146) y que se preocupa por su actualización. Alrededor del 90% de los educadores aseguraron estar de acuerdo con los reactivos sobre identidad. Al contestar las preguntas aseguran sentirse identificados con su trabajo, realizarlo por incentivo más altruista que monetario y sentir que son apreciados por sus compañeros. Sin embargo, en conversaciones previas y posteriores a la aplicación de la Escala, más de la mitad coincidían en sentirse poco considerados por sus superiores en cuanto al manejo y toma de decisiones sobre la vida de los menores y

en no pensarse suficientemente remunerados tanto económica como emocionalmente por la institución. Esto se muestra en oposición a lo presentado por la Escala, pero más en relación a lo descubierto por Cruz (2009) en cuyo estudio las educadoras mostraban sentimientos de infravaloración, desamparo y desprotección, mucho de lo cual tenía su origen en la falta de una formación específica. También presentaron, en coincidencia con Ayerbe (2000), inmovilismo, ausencia de perspectivas de promoción y una falta de confianza en sí mismos, todos los que se mencionan como resultado de una falta de identidad profesional y que pueden repercutir en la calidad del ambiente.

De entre las respuestas a las que habría de prestarse mayor atención, se encuentran las referentes a las actitudes. El 96% de los educadores no creen que los menores del Albergue tengan capacidad para aprender y 70% no piensan que puedan enfrentarse a los desafíos que les plantea el sistema social. Esto puede resultar dañino para el desempeño de su labor ya que una de las características básicas de este tipo de personal ha de ser la aceptación de las personas y la creencia de la necesidad de cambio social (Touza y Segura, 2001). Sin mencionar que el trabajo educativo está vinculado a la ideología con la que el educador interpreta su realidad (Cruz, 2009) y que el tipo de relación que cree con el menor dependerá de la imagen que tengan de él (Melendro, 2007). Resulta importante hacer notar que entre el 40% y 44% de quienes expresaban esta creencia en la falta de capacidad de los menores fueron aquellos que tenían licenciaturas o carreras técnicas relacionadas con la educación. Quienes menos lo creían así (entre 33% y 65%), eran los educadores que sólo habían estudiado hasta la primaria. Esto concuerda con que no sólo la formación profesional garantiza la adecuada labor socioeducativa (Santibañez, 1999), sino que es necesaria una educación especializada (Barjau, 2001, Fernández del Valle y Fuertes, 2007; Romans, 2000). Cabe mencionar que la mayoría de los educadores con menor formación profesional tienen más tiempo de antigüedad. Aquellos que llevan de 15 a 50 años en este trabajo son los educadores con estudios de primaria y secundaria solamente. Quienes tienen de 10 a 15 años son educadores con estudios de prepa y

licenciaturas no relacionadas con la labor de los albergues. Aquellos más profesionalizados fueron contratados más recientemente.

Se pueden apreciar de aquí dos cosas. Primero, que con el transcurso del tiempo se fue tendiendo hacia la contratación de un educador más profesionalizado de acuerdo a las recomendaciones internacionales primero (Gobierno de Brasil, 2007; UNICEF, 2002b, 2009a) y nacionales después (Cámara de Diputados, 2009; Castro, 1996; CEDH, 2006). Segundo, se podría pensar que, puesto que los educadores con menor formación profesional tienen mayor antigüedad, han tenido también más experiencias de historias de éxito entre los menores que han atendido, lo que les permitiría tener una actitud más positiva hacia ellos. Sin embargo, esta hipótesis queda abierta para futuras investigaciones.

Las habilidades interpersonales también son una competencia transversal definida a grandes rasgos como “la capacidad de relacionarse positivamente con otras personas”(ANECA, 2005, p.145) a través de la empatía y la expresión asertiva, importantes ambas para facilitar la relación de confianza y creación de vínculos afectivos con los menores (García-Barriocanal, De la Herrán e Imaña, 2007). Sin embargo, el 90% de los Educadores entrevistados no piensan entender lo que otras personas sienten, cerca del 80% dicen tener problemas para defenderse a sí mismos y 72% tienen dificultad para encontrar las palabras correctas para expresarse. Una vez más, la mayoría (arriba del 40%) de quienes presentan estas dificultades fueron los educadores con licenciaturas relacionadas con esta labor. Esto presenta un problema pues la comunicación inadecuada es una de las características de lo que Cuevas del Real (2003) define como violencia institucional. Es también uno de los elementos que el educador social debe poseer en vistas a facilitar una adecuada interacción con los menores (Redondo, Muñoz y Torres Gómez, 1998) y su adecuado proceso de ajuste emocional (Gobierno de Brasil, 2007; Oriana, Montalvo, MinMin y Oza, 2006; Vallés, 2009).

La carencia de empatía, reflejada en el alto porcentaje de educadores que no entienden lo que otras personas sienten, también puede ser motivo de preocupación pues de la sensibilidad que el educador tenga para notar las necesidades del menor se pueden paliar los comportamientos problemáticos e incluso antisociales (Cuevas

del Real, 2003). La empatía es también uno de los componentes de la parentalidad social, necesaria para que los educadores puedan compensar las incompetencias parentales de las que estos menores han sido víctima (Barudy, 2006). Además de que esta implicación emocional, ayuda a establecer vínculos que dejarán huella (AIEJI, 2005b). Sin mencionar que la carencia de estas habilidades sociales en los educadores, así como el manejo de la propia vida emocional interfiere con la habilidad del niño y adolescente para crear relaciones adecuadas en el futuro (Booth, Spieker, Bernard y Morisset, 1992).

En relación a ambas variables de percepción, los educadores mostraron estar entre 66% y 80% de acuerdo en que la actividad que realizan en los Albergues ayuda a modificar tanto las competencias como el desarrollo de los menores. Aquí, una vez más, fueron los educadores con licenciaturas relacionadas quienes coincidieron en estas respuestas (entre 34% y 49%).

Contrario a lo que se esperaba, la formación, ahora factor de Competencias, no parece afectar al comportamiento del menor de manera directa, sin embargo, y de acuerdo también con la teoría, lo afecta de manera indirecta a través del ambiente que crea.

Esta relación entre ambiente y comportamiento se puede explicar desde la aportación de Cuevas del Real (2003) al mencionar al ambiente como un factor contextual asociado a la aparición de la conducta antisocial, en el que el ambiente, formado por el personal y el entorno son propuestos como factores de riesgo. También hay que recordar que la ambigüedad del rol del educador influye en el estrés profesional. Ambigüedad debida a la falta de claridad acerca de los límites de su trabajo y de los recursos de la institución. Lo que en términos generales puede influir en el ambiente, positiva o negativamente, a través de la satisfacción de las necesidades del personal (Fernández, Hamido y Fernández, 2008).

Sin embargo, en esta ocasión, la mayoría de los educadores (más del 80%) consideran que el albergue sí estimula a los menores a comunicarse y utiliza el lenguaje para desarrollar destrezas de pensamiento en ellos. Esta variable manifiesta de lenguaje y razonamiento forma parte del factor Ambiente Institucional. Esto refuerza lo mencionado por Mondragón y Trigueros (2004) en cuanto a que el

potencial evolutivo de un entorno aumenta cuando se permite y estimula la participación, tanto con los educadores como entre los mismos menores. Un ambiente sano, puede ser un factor reductor de la aparición de trastornos en los menores (March, 2007).

La variable satisfacción del personal se pensó importante puesto que algunos especialistas consideran que las condiciones laborales inadecuadas pueden tener una influencia negativa en el desarrollo de la práctica educativa (Cruz, 2009). Esta situación puede tornan el ambiente en poco acogedor y a los menores vulnerables (Melendro, 2007). Además de que los educadores requieren sentirse respetados en sus centros de trabajo y que tanto sus necesidades, dificultades y logros sean reconocidos (Barudy y Dantagnan, 2005). Lo que finalmente evitará el desgaste profesional y los efectos indirectos que éste pudiera tener en los menores. Alrededor del 80% de los educadores describieron de Buena a Excelente la disposición de la institución para atender sus necesidades individuales. Cerca del 60% concluyó lo mismo con respecto al apoyo para las necesidades profesionales y las oportunidades de crecimiento y carrera profesional.

El que los educadores consideren el ambiente institucional como más que bueno explica por qué se descubrieron relativamente pocos problemas conductuales en los menores. Aproximadamente un 23% de ellos presentan comportamientos agresivos y entre un 27% y 31% demuestran conductas opositoras y problemas de aprendizaje. No se puede decir que estos datos concuerden con los hallazgos de otros estudios (Bravo y Del Valle, 2009) pues no se tiene referencia del comportamiento de los menores albergados en años anteriores. Tampoco se analizaron aquí problemas emocionales o conductas delictivas. Sí se puede, sin embargo, tomar estos datos como referencia para futuras investigaciones.

Es necesario recordar que esta población, por sus mismas características, llega a la institución con menor adaptación académica, deficiencias en sus habilidades sociales, desorden por estrés postraumático, daño en su autoestima, agresividad, entre otros (Gómez, 1996; Osorio, 1996; Fonagy, 1999; Gaxiola y Frías, 2008). Esto da como resultado que en los Albergues prácticamente siempre existan manifestaciones de algún tipo de conducta antisocial. La formación de los

educadores, y principalmente su especialización, se hace entonces más urgente para que puedan, no sólo contener dichas manifestaciones, sino prevenirlas, así como corregirlas.

A pesar de que este estudio no ahondó en todas las competencias sugeridas por ANECA, sí se sugiere su estudio y profundización como contenido de un curso de formación para los educadores (Anexo D). Se sustenta la idea de que éstos educadores podrían contar con más herramientas para el desarrollo eficaz de su labor al ser formados en una teoría educativa pertinente (AIEJI, 2005; ANECA, 2005; Sáez, 2005), tal como es la de Pedagogía Social/Educación Social, posiblemente a través de la creación de una licenciatura o grado académico de posgrado.

Los albergues aquí estudiados son muy diferentes entre sí. Existen entre ellos dos tipos: a) internados, en los que se trabaja con una población en riesgo social apoyándola con educación escolar y albergue de lunes a viernes, pero que sale durante el fin de semana con su familia y b) albergues para menores privados del cuidado parental, en los cuales el menor permanece hasta que su situación jurídica sea resuelta. Se les puede separar también por el perfil de los menores con los que trabajan: a) menores en situación de riesgo; b) menores víctimas de algún tipo de abuso o maltrato y c) menores que viven en la calle o en riesgo de vivir en ella. Algunas de estas instituciones son medianas o grandes complejos con áreas de trabajo bien delimitadas. Otros son sólo una casa habitación acondicionada para atender a un número reducido de ellos y con personal escaso. Todas estas características influyen tanto en la capacidad de menores que puedan atender como en la calidad de la atención que se les brinda. Afecta también, como se ha mencionado ya, a las funciones y a la carga de trabajo que los educadores llevan acuestas.

Aun cuando en este estudio se les englobó a todos ellos en una sola categoría, se reconoce que estas variables pueden haber influido en los resultados. Tampoco se pudo tomar en cuenta el tiempo de estancia de los menores ya que algunos albergues registran los reingresos como nuevos ingresos lo que no permite tener los datos estadísticos reales. A pesar de todo esto, se considera que sí se alcanzaron los objetivos con los que inicia esta investigación. Se identificaron las

características de formación de los educadores, así como los comportamientos de los menores y de qué manera influyen la formación y el ambiente en esos comportamientos.

En aras de mejorar la labor educativa de los albergues, los resultados de este estudio permiten establecer la necesidad de continuar con investigaciones que busquen dar luz a ciertas interrogantes. Una de ellas es analizar por qué los educadores con mayor profesionalización tienen actitudes menos positivas hacia los menores y menos habilidades interpersonales. Sería interesante ahondar también en la capacidad de vinculación que tienen los educadores y la experiencia que de ellos guardan aquellos niños y adolescentes ahora adultos. Como colofón a esta investigación se podría analizar de igual manera si los cursos impartidos a directores y educadores como fruto de este estudio tuvieron algún impacto en la práctica educativa de los albergues.

## 5.2 Propuesta de innovación educativa

Después de haber analizado los resultados de este estudio se plantea, como propuesta de innovación, la implementación de cursos de formación específica para estos albergues infantiles. Aunque lo recomendable es que esta innovación sea planeada como un proceso continuo, por falta de tiempo se llevaron a cabo solamente los primeros dos con la finalidad de sensibilizar acerca de la importancia del rol del educador social dentro de la dinámica del Albergue, así como de su formación especializada. Se proponen, sin embargo, una serie de temas sobre los cuales continuar la capacitación.

### 5.2.1 El proceso de innovación educativa

La innovación educativa no es un evento, antes bien, se le considera como un proceso continuo. Este proceso ha de ser de carácter abierto y multidimensional, “inserto en una realidad sociocultural y humana que busca el crecimiento personal, institucional y mejora social, por lo que requiere estrategias de participación colaborativa” (De la Torre, Jiménez, Tejada, Carnicero, Borrell y Medina, 1998, p. 22).

Existen varios modelos del proceso innovador. Debido a las características de esta investigación, el modelo que se propone es uno centrado en la formación y desarrollo del personal (De la Torre, 1997) puesto que se considera al educador social como clave del proceso educativo. Se propone que su formación no sea ocasional sino continuada y contextualizada en el marco institucional de los albergues tanto públicos como privados. Se recomienda a su vez, la formación no sólo de los educadores sino “del personal directivo y *staff* que contribuyen de forma específica al desarrollo y renovación del centro educativo” (p. 88). Se centra también en el cambio de actitudes de los educadores y en la organización de sus roles y funciones.

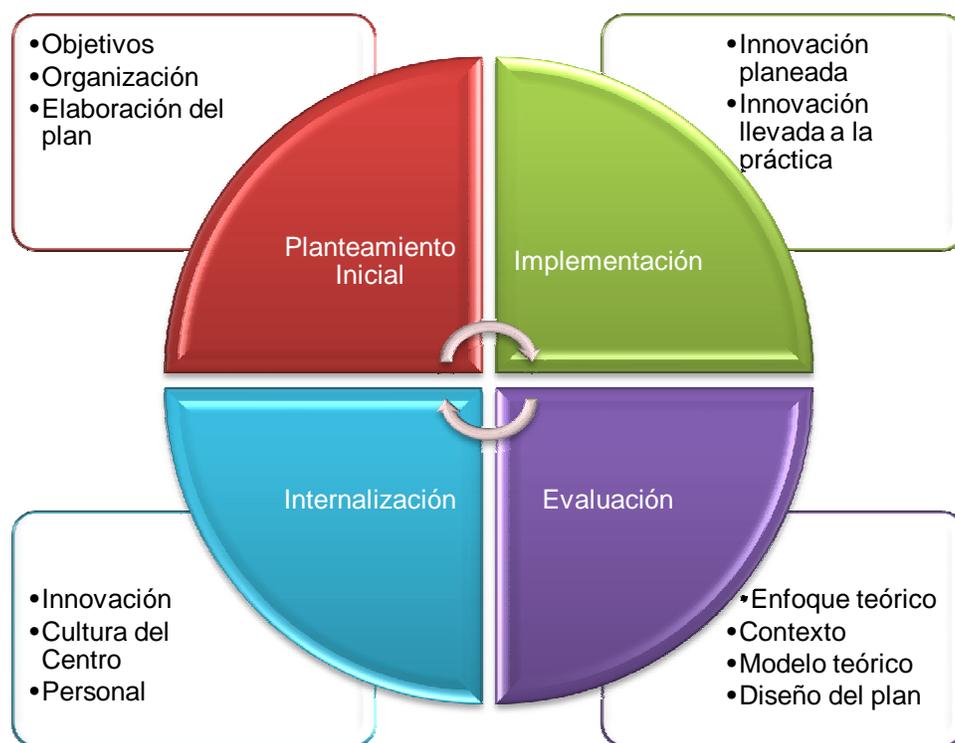


Figura 17. Fases del modelo de innovación.

Puesto que cada modelo innovador distingue las fases de diferente manera, en esta ocasión se siguen las fases expuestas por De la Torre (1997): 1) planteamiento inicial; 2) implementación; 3) evaluación y 4) internalización (Figura

17). Debido a cuestiones de tiempo esta propuesta sólo alcanzó las dos primeras fases del proceso de innovación.

### 5.2.2 Planteamiento Inicial.

El enfoque teórico sobre el cual se basaron los cursos fue el de la Educación Social. Si bien en la investigación sólo se evaluaron los aspectos de funciones, percepciones, actitudes y habilidades interpersonales, se consideró pertinente aprovechar este espacio para sensibilizar a los Albergues acerca de la identidad del educador social, así como de la formación en esta teoría específica



Figura 18. Inauguración del Curso para Directores y Mandos Medios

Puesto que tras el análisis de los resultados se concluyó que en cada Albergue los educadores realizan diferentes funciones y desempeñan diferentes roles, se planearon dos cursos diferentes. El primero, para los directores y mandos medios de cada institución con la finalidad de darles a conocer esta teoría y la importancia de su recurso humano en el proceso educativo de los menores. El segundo, un curso dirigido a los educadores con menor capacitación para proporcionar herramientas que les ayuden con el trabajo educativo. Este curso, más

extenso que el anterior, incluiría no sólo las competencias evaluadas y encontradas como menos desarrolladas, sino temas considerados de gran importancia por varios autores (Ayerbe, 2000; Barudy, 2005a; Cruz, 2009; Fernández del Valle y Fuertes, 2007; Vallés, 2009).



Figura 19. Presentación de tema 2 en Curso para Directores y Mandos Medios

De esta manera se planearon ambos cursos con la ayuda de Sistema DIF Estatal y la colaboración de todos los albergues de la ciudad. Se elaboró un manual de trabajo a manera de antología de textos de los principales autores en esta materia pero adecuados al vocabulario de estos participantes en especial (Anexo D).

### 5.2.3 Implementación.

Para llevar a cabo ambos cursos se contó con el apoyo económico y en recurso humano del Sistema DIF Sonora, especialmente el Área de Atención a Población Vulnerable, quien facilitó el uso de su sala de capacitación, la reproducción del manual de trabajo, así como los refrigerios.

El curso para directores fue impartido los días 11, 12 y 14 de julio de 2011 (Figuras 18 y 19). Se contó con la participación de nueve de los Albergues Infantiles

(en el transcurso del estudio, el Albergue Luz y Sal dejó de estar en operación), diversas áreas de apoyo de DIF (Estatad y Municipal) y la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia.



Figura 20. Curso para Educadores

Durante las tres sesiones se trabajó por medio de exposiciones y actividades en equipos interinstitucionales con el fin de que conocieran el contexto y programas utilizados por cada uno.

El curso para educadores se llevó a cabo los días 4, 5, 6, 11, 13 y 14 de octubre de 2011 (Figuras 20 y 21). Participaron 39 educadores de siete Albergues de la ciudad y un centro de atención a menores de DIF Municipal. Durante las sesiones, los participantes escucharon breves exposiciones sobre los temas y trabajaron en actividades en equipos integrados por educadores de diferentes Albergues con el objetivo de que conocieran las similitudes y diferencias en los estilos de trabajo y problemáticas. Después de cada actividad, se dio un tiempo para compartir, de manera concisa, las conclusiones a las que llegaron en grupo y evaluar la comprensión de los temas y si eran capaces de relacionarlos con su propia realidad.

A lo largo de todo el curso, se desarrolló una actividad integradora (Proyecto Final) que tenía como finalidad la elaboración de un proyecto de cambio para su

propio Albergue. Por medio de este trabajo se pretendió: a) ayudar al educador a desarrollar más la observación con base en los conocimientos adquiridos a lo largo del curso; b) aprender a identificar los problemas percibidos dentro de la institución, así como sus causas; c) identificar su rol dentro de la causa y solución del problema y d) concretar objetivos, tiempo y recursos para llevar a cabo las posibles soluciones. Dicho proyecto debería ser presentado ante sus directores para su discusión.



Figura 21. Clausura del Curso para Educadores.

#### 5.2.4 Evaluación/Internalización

No se pretende asegurar que la innovación llegó hasta la fase de evaluación pues ésta requiere de una serie de pasos y replanteamiento que se consideró mejor dejar para futuros estudios. No obstante, sí se consideró importante llevar a cabo un sondeo previo con la finalidad de esbozar sus comentarios generales acerca de su experiencia a lo largo del evento.

En el momento de la aplicación de la hoja de evaluación (Anexo E) había sólo 33 de los 40 participantes (Tabla 10). De éstos, el 47% no supieron que sus directores y/o coordinadores habían recibido un curso de formación en julio. Sin embargo, la mayoría de ellos pertenecen a las Instituciones más grandes que cuenta con cerca de 10 empleados o más, separados en varias áreas, lo que podría hacer

la comunicación entre ellos un poco más lenta. El 35.3% de ellos notó algún cambio en su director y/o en el Albergue a partir de ese curso.

Tabla 10. Educadores que contestaron la Hoja de Evaluación (N=33).

Institución	N	%
Internado de Enseñanza Primaria Coronel Cruz Gálvez	1	2.9%%
Casa Guadalupe Libre IAP	3	8.8%
Instituto Kino AC	1	2.9%
Casa Hogar Todos Somos Hermanos AC (T.S.H.)	1	2.9%
Ciudad de los Niños AC	1	2.9%
Casa Hogar Unacari	14	55.1%
Casa Temporal Jineseki	11	32.4%
Centro AMAH	1	2.9%

Por medio de preguntas abiertas, el 64% de los educadores calificaron el curso entre Muy Bueno y Excelente. El 36% expresó de una u otra manera haber aprendido mucho, y el 6% declaró que el curso le ayudó a mejorar como persona. El 100% comentó que el curso cumplió con sus expectativas y estuvo de acuerdo en que le sirve para su práctica educativa y que, a raíz de los temas vistos, encontró áreas de oportunidad sobre las cuales trabajar en su institución.

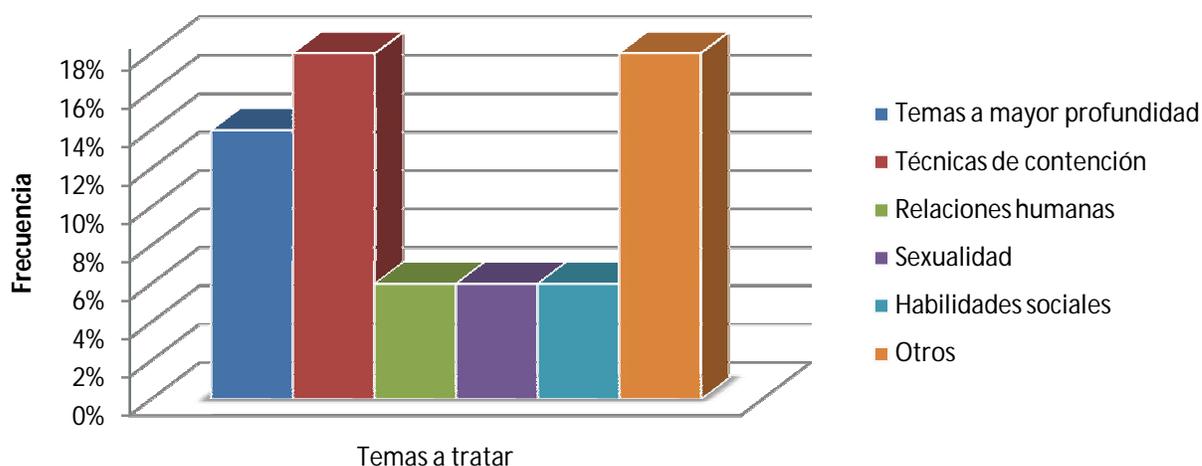


Figura 22. Temas sugeridos por los Educadores.

Entre los consejos que se recomendaban para el curso y la exposición del mismo: el 44% dijo que no tenía nada que sugerir, o sólo felicitaban la dinámica en

general; el 20% pedían que se continuaran impartiendo este tipo de capacitaciones y el 9% sugerían que hubiera más dinámicas.

Se les preguntó a los educadores también, qué temas les hubiera gustado abordar durante el curso o cursos posteriores (Figura 22). La mayoría de ellos pidieron técnicas de contención y que los mismos temas se pudieran ver con más tiempo y a mayor profundidad por considerarlos muy importantes. El 18% expresó la necesidad de saber acerca de psicología clínica, técnicas explícitas de trabajo con menores, cómo abordar el tema de la sexualidad y procedimientos de procuraduría.

Durante el transcurso del curso, los educadores se mostraron entusiasmados y en una excelente disposición para aprender. En repetidas ocasiones solicitaron que el curso no fuera sólo un evento, sino que se continuaran a lo largo del año, no sólo como parte de la capacitación, que ahora veían como necesaria, sino como una herramienta para despertar su vocación nuevamente. Reconocieron sentirse mejor al considerarse como Educadores y no sólo cuidadores y pidieron que estos cursos se especializaran para las áreas de Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia y los departamentos de Pedagogía, Psicología y Trabajo Social.

Es la conclusión de esta investigación, que una manera funcional para continuar con la capacitación de los educadores sería la elaboración de cursos trimestrales de formación continua o la creación de estudios formales de nivel licenciatura o posgrado.

## REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro Blanco. Título de grado en pedagogía y educación social*. Volumen 1. España: ANECA.
- Amar, J., y Berdugo, M. (2006). Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde el Caribe*, (18), 1-22. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=25539154&site=ehost-live>
- American Psychiatric Association. (APA). (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. DSM-IV-TR. Barcelona: Masson.
- Arriola, M. (2007). Que reforma y adiciona diversas disposiciones del Código Federal de Procedimientos Civiles, a cargo de la Diputada Mónica Arriola, del Grupo Parlamentario de Nueva Alianza. *Gaceta Parlamentaria, Cámara de Diputados*, Núm. 2358-II, martes 09 de octubre, Segundo Periodo Ordinario. Recuperado de <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/60/2007/oct/20071009-II.html>
- Arruabarrena, M. (2001). Evaluación y tratamiento familiar. En De Paul, J. y Arruabarrena, M. (Eds.). *Manual de protección infantil* (297-340). Barcelona: Massons.
- Asociación de Educadores Sociales de Uruguay (ADESU). Recuperado de [http://adesu.com.uy/index.php?option=com\\_content&task=view&id=13&Itemid=27](http://adesu.com.uy/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=27)
- Asociación Estatal de Educadores Sociales. (ASEDES). (2006). *Catálogo de funciones y competencias*. Madrid: ASEDES.
- Asociación Estatal de Educadores Sociales. (ASEDES). (2007a) *Documentos Profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Asociación Internacional de Educadores Sociales. (AIEJI). (2005a). Declaración de Montevideo 2005. Documento presentado en el XVI Congreso Mundial de la AIEJI, Montevideo, Uruguay.
- Asociación Internacional de Educadores Sociales. (AIEJI). (2005b). *Plataforma para las educadoras y educadores sociales en Europa*. España: AIEJI. Recuperado de [http://www.ceesc.cat/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=75&Itemid=403](http://www.ceesc.cat/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=75&Itemid=403)
- Asociación Internacional de Educadores Sociales. (AIEJI). (2007). *Estatutos de AIEJI*. Barcelona: AIEJI. Recuperado de <http://www.aieji.net/attached/bylaws/By-Laws2007SFinal.pdf>

- Ayala, R. M. (1996). Prevención del Maltrato Infantil en Baja California Sur. En *Congreso Nacional sobre Maltrato al Menor. Memorias. 26, 27 y 28 de noviembre 1995* (132-50). México: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.
- Ayerbe, P. (2000). La figura del educador social y otros profesionales de la educación. En Amorós, P. y Ayerbe, P. (Eds.). *Intervención educativa en inadaptación social* (55-81). Madrid: Síntesis.
- Barjau, C. (2001). Acogimiento familiar, un medio de protección infantil. En De Paul, J. y Arruabarrena, M. (Eds.). *Manual de protección infantil* (375-408). Barcelona: Massons.
- Barudy, J. (2005a). Familiaridad y competencias: el desafío de ser padres. En *Los buenos tratos a la infancia* (77-125). Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. (2005b). La ecología social de los buenos tratos infantiles. En *Los buenos tratos a la infancia* (43-52). Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. (2005c). Las necesidades infantiles. En *Los buenos tratos a la infancia* (61-75). Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. (2006). Los buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos de comportamiento. III Congreso Internacional y Multidisciplinar de Trastornos de Comportamiento en la Familia y en la Escuela. Guadalajara, México.
- Barudy, J. y Dantagnan, M (Eds.). (2005). Un modelo terapéutico basado en el buen trato y el apoyo a la resiliencia. En *Los buenos tratos a la infancia* (213-244). Barcelona: Gedisa.
- Booth, C., Spieker, S., Bernard, K. y Morisset, C. (1992). Infants at Risk: the Rule of Preventive Intervention in Deflecting a Maladaptative Development Trayectory. En McCord, J. y Trambley, R. (Eds.), *Preventing Antisocial Behavior* (21-42). Nueva York, E.U.: Guilford Press.
- Bravo, A. y Del Valle, J. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52.
- Cámara de Diputados. LX Legislatura. (2009). Iniciativa de Diputados del PRI para operación de Casas Hogar. Carpeta Informativa. Coordinación General de Comunicación Social. Pp. 15-16. Recuperado de [www.cddhcu.gob.mx](http://www.cddhcu.gob.mx).
- Cámara de Diputados. LX Legislatura. (2011). Por falta de control oficial se desconoce en qué condiciones viven 28 mil niños en albergues y casas-hogar. *Boletín* Núm. 3671. Recuperado de: [http://www3.diputados.gob.mx/camara/005\\_comunicacion/a\\_boletines/2011\\_2011/00](http://www3.diputados.gob.mx/camara/005_comunicacion/a_boletines/2011_2011/00)

7\_julio/25\_25/3671\_por\_falta\_de\_control\_oficial\_se\_desconoce\_en\_que\_condiciones\_viven\_28\_mil\_ninos\_en\_albergues\_y\_casas\_hogar

- Camors, J. (2005). Educación social: una perspectiva desde y para América Latina. XVI Congreso Mundial de Educación Social. Montevideo, Uruguay. Recuperado de [http://74.125.155.132/search?q=cache:EABj0EG9XXoJ:www.projovent.gub.uy/pag-otra-doc-relev/Documentos/Congreso%2520educadores/1\\_Jorge\\_Camors.doc+Educaci%C3%B3n+social:+una+perspectiva+desde+y+para+Am%C3%A9rica+Latina+%2B+Camors&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx&client=firefox-a](http://74.125.155.132/search?q=cache:EABj0EG9XXoJ:www.projovent.gub.uy/pag-otra-doc-relev/Documentos/Congreso%2520educadores/1_Jorge_Camors.doc+Educaci%C3%B3n+social:+una+perspectiva+desde+y+para+Am%C3%A9rica+Latina+%2B+Camors&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx&client=firefox-a)
- Casas, F. (2007). Prólogo. En Fernández del Valle, J. y Fuertes, J. (2007). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. España: Pirámide.
- Castro, L. (2003). Maltrato infantil. En Silva, A. (Ed). *Conducta Antisocial: un enfoque psicológico* (149-194). México: Pax
- Castro, P. K. (1996). Un Problema que a Todos Incumbe. En *Congreso Nacional sobre Maltrato al Menor. Memorias. 26, 27 y 28 de noviembre 1995* (26-28). México: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.
- CDHDF. (2009). Promoción de los Derechos de las Niñas y los Niños en y de la Calle. Recuperado de <http://www.cd hdf.org.mx/index.php?id=dfejul05calle>
- CEDHJ. (2006). Evidencia CEDHJ deficiencias en albergues infantiles. *DHUMANS*, 11(10), 1-4. Guadalajara, México.
- Cervantes, E. (1997). *El papel del psicólogo en la planeación y organización de centros asistenciales para menores maltratados*. Tesis de licenciatura no publicada. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.
- Chávez, F. (1986). *El Trabajador social y las instituciones de asistencia social para menores maltratados y/o abandonados*. Tesis de licenciatura no publicada. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.
- Cole, S. (2005). Infants in foster care: relational and environmental factors affecting attachment. *Journal of Reproductive & Infant Psychology*, 23(1), 43-61. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=16295862&site=ehost-live>
- Comunidad Valenciana. (1991). Estatuto básico de centros de atención a la infancia y juventud en la comunidad valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*. Orden de 14 de mayo de 1991, de la Consellería de Trabajo y Seguridad Social.

Recuperado de:

[http://www.docv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion\\_pc.jsp?sig=1369/1991&L=1](http://www.docv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=1369/1991&L=1)

- Conners, K. (2008). *Conners, Manual*. Canada: Multi-Health Systems.
- CONOCER. (2006). *Acciones del Sistema Nacional DIF en Torno al Desarrollo de Normas de Competencia Laboral*. México.
- CONOCER. (2007). *Norma Técnica de Competencia Laboral*. México. Recuperado de [http://www.conocer.gob.mx/Desarrollo/Buscadores\\_Avanzados/pdf/NUASS006.01.pdf](http://www.conocer.gob.mx/Desarrollo/Buscadores_Avanzados/pdf/NUASS006.01.pdf)
- Contreras, J. (2009, 11 de febrero). Pide Senado investigar a Casitas del Sur y a la Iglesia Cristiana Restaurada. *La Crónica de Hoy*. México. Recuperado de [http://www.cronica.com.mx/nota.php?id\\_nota=414133](http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_nota=414133)
- Costa, M., Mato, J. y Morales, J. (1999). El comportamiento antisocial grave en jóvenes y adolescentes. En Ortega, G. (Coord.) *El educador social especializado* (61-64). Barcelona: Ariel.
- Cruz, L. (2009). *Infancias y educación social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela
- Cuevas del Real, M. (2003). Los factores de riesgo de la prevención de la conducta antisocial. En Silva, A. (Ed). *Conducta Antisocial: un enfoque psicológico* (25-64). México: Pax
- Dantagnan, M. (2005a). Los trastornos de apego: elementos diagnósticos y terapéuticos. En *Los buenos tratos a la infancia* (165-212). Barcelona: Gedisa.
- Dantagnan, M. (2005b). Manifestaciones del sufrimiento infantil por malos tratos: aspectos clínicos y terapéuticos. En *Los buenos tratos a la infancia* (147-163). Barcelona: Gedisa.
- De Grieff, E., Gaviria, P. y Restrepo, S. (2003). La conducta agresiva y su relación con la conducta antisocial. En Silva, A. (Ed.). *Conducta antisocial: un enfoque psicológico* (101-148). México: Pax.
- De la Torre, S. (1997). *Innovación educativa. El proceso de innovación*. Madrid: Dykinson.
- De la Torre, S., Jiménez, B. Tejada, J. Carnicero, P., Borrell, N. y Medina, J. (1998). *Cómo innovar en los Centros Educativos. Estudio de casos*. España: Escuela Española.
- Directorio de la Junta de Asistencia Privada de Sonora. (n.d). Sonora, México: Junta de Asistencia Privada de Sonora.
- Doménech, V., Esbrí, J., González, H. y Miret, L. (2004). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad.

- Novenes Jornades de Foment de la Investigació*, 9, 1 – 13. Recuperado de <http://www.uji.es/publ/edicions/jfi9/>
- Escarbajal, A. (2009). *Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la región de Murcia y propuesta formativa para trabajadores sociales y educadores sociales*. Tesis doctoral no publicada. Murcia.
- Fermoso, P. (1999). Seminario/Taller del practicum en la Diplomatura de Educación Social. En Esteban, F. y Calvo de León, R. *El practicum de la formación de Educación Social* (85-106). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Fernández del Valle, J. (1992). Evaluación de programas residenciales y servicios sociales para la infancia: situación actual y aportaciones de los enfoques ecopsicológicos. *Psicothema*, 4(1), 531-542.
- Fernández-Millán, S., Hamido, A. y Fernández-Nava, M. (2008). *El educador social de menores*. Cuaderno de aprendizaje. Madrid: Pirámide.
- Fernández del Valle, J. y Fuertes, J. (2007). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. España: Pirámide.
- Flores, D. (2011). Proyecto DIF Estatal ley para regular casas asistenciales. *InfoVeracruz. Com.* Recuperado de <http://www.infoveracruz.com/noticias/2011/08/proyecta-dif-estatal-ley-para-regular-casas-asistenciales/>
- Fonagy, P. (1999a). Apegos Patológicos y Acciones Terapéuticas. Aperturas Psicoanalíticas. *Revista internacional de psicoanálisis*, 4. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000104&a=Apegos-patologicos-y-accion-terapeutica>
- Fonagy, P. (1999b). Persistencias Transgeneracionales del Apego: una nueva teoría. Aperturas Psicoanalíticas. *Revista internacional de psicoanálisis*, 3. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000086&a=Persistencias-transgeneracionales-del-apego-una-nueva-teoria>
- Franco, J. (2009). *Validación de una escala de clima organizacional en el sector de servicios en el Noroeste de México*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad de Sonora, Hermosillo Sonora México.
- Frías, M. y Corral, V. (Eds.) (2004). Introducción. *En delincuencia juvenil* (5-8). México: Conacyt.
- Fuertes, J. y Fernández del Valle, J. (2001). Acogimiento residencial. En De Paul, J. y Arruabarrena, M. (Eds.). *Manual de protección infantil* (409-470). Barcelona: Massons.

- Galet, C. (2009). Propuesta de una Educación Social preventiva basada en valores. Tesis Doctoral no publicada. UNED.
- García-Barriocanal, C.; De la Herrán, A. e Imaña, A. (2007). *El acogimiento residencial como medida de protección*. Madrid: Defensor del menor en la Comunidad de Madrid.
- Gaxiola, R. J. y Frías, M. (2008). *Un Modelo Ecológico de Factores Protectores del Abuso Infantil: un Estudio con Madres Mexicanas*. México: Resma.
- Gobierno de Brasil (2007). Anteproyecto de Naciones Unidas para el uso apropiado y condiciones del cuidado alternativo de niños/as. Aprobada en la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 2009. Recuperado de [http://www.crin.org/docs/DRAFT\\_UN\\_Guidelines.pdf](http://www.crin.org/docs/DRAFT_UN_Guidelines.pdf)
- Gobierno de México. (2002). Estado de México: Comité Editorial de la Administración Pública Estatal.
- Gobierno del Estado de Sonora. (2006). Propuesta de Iniciativa de Ley que Reforma y Adiciona Diversas Disposiciones de Ley de Hacienda del Estado y de la Ley de Asistencia Social del Estado de Sonora. México, 2006. Recuperado de <http://transparencia.esonora.gob.mx/NR/rdonlyres/FE348241-1940-4D90-A50A-D343B0D4F319/13494/INICIATIVADELEYDEASISTENCIASOCIAL.pdf>.
- Gobierno del Estado de Sonora. (2010). Antecedentes DIF Sonora. Recuperado de [http://www.difson.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=157&Itemid=65](http://www.difson.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=157&Itemid=65)
- Gómez, I. E. (1996). Secuelas Psicológicas del Maltrato y el Abuso Sexual. En *Congreso Nacional sobre Maltrato al Menor. 26, 27 y 28 de noviembre 1995* (38-55). México: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.
- González, M. (2010). Cárceles Infantiles. *Proceso*. Semanario de Información y Análisis, 1740. Suplemento Jalisco, 278, pp. I-VI.
- Graterol, G. (2004). Educación social en Venezuela... una experiencia sobre su investigación. Documento presentado en el IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social, Santiago de Compostela, España. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c56.pdf>
- Gribble, K. (2007). A model for caregiving of adopted children after institutionalization. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 20(1), 14-26.
- Gutiérrez, T. (2010). Con punto de acuerdo, por el que se exhorta al Ejecutivo Federal a modificar a través de la Sedesol las reglas de operación de los programas sociales enfocados en desarrollo de las capacidades básicas, a fin de que niñas y niños que se encuentran en albergues y casas hogar cuenten con el apoyo necesario para

- garantizar su acceso a la educación, alimentación y a los Servicios de Salud, a cargo del Diputado Tomás Gutiérrez Ramírez del Grupo Parlamentario del PAN. *Gaceta Parlamentaria*, Año XIV, Núm. 3157-IV. Recuperado de <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/61/2010/dic/20101208-IV.html>
- INEGI. (2009). Porcentaje de casos comprobados de denuncias recibidas por maltrato infantil, por Entidad Federativa, 2002 a 2008. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/soc/sis/sisept/default.aspx?t=mvio03&c=3371&e=>
- INEGI. (2010a). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda*. Recuperado de [http://www.inegi.gob.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi\\_result/cpv2010\\_principales\\_resultadosl.pdf](http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosl.pdf).
- INEGI. (2010b). *Módulo de Trabajo Infantil 2009. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2009*. Documento Metodológico. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/encuestas/hogares/docto\\_met\\_mti09.pdf](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/encuestas/hogares/docto_met_mti09.pdf)
- INEGI. (2010c). *Estadísticas a propósito del Día del Niño. Datos Nacionales*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/aPropositom.asp?s=inegi&c=2788&ep=57>
- INEGI. (2010d). *Estadísticas a propósito del Día del Niño. Datos de Sonora*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/aPropositom.asp?s=inegi&c=2788&ep=57>
- INMUJERES. (2006). Encuesta de Maltrato Infantil en Adolescentes de Secundarias en cuatro estados de la República Mexicana. Recuperado de [http://vidasinviolencia.inmujeres.gob.mx/documentos/ENDIREH/Maltrato\\_infantil.pdf](http://vidasinviolencia.inmujeres.gob.mx/documentos/ENDIREH/Maltrato_infantil.pdf)
- Izarra, D., López, I y Prince, E. (2003). El Perfil del Educador. *Ciencias de la Educación*, 3(21). Recuperado de <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>
- Junta de Asistencia Privada de Sonora (JAPS). (2008). *Directorio de la Junta de Asistencia Privada de Sonora*. Hermosillo, Sonora, México: JAPS.
- La BUAP y la U. de G. signarán convenio en educación a distancia. (2005). *UNIVERSIA*. Recuperado de <http://noticias.universia.net.mx/vida-universitaria/noticia/2005/01/12/buap-u-g-signaran-convenio-educacion-distancia.html>.
- Ley de Asistencia Social del Estado de Sonora (1986). Gobierno del Estado de Sonora.

- Ley de Instituciones Asistenciales que tiene bajo su guarda, custodia o ambas a niñas, niños y adolescentes en el Estado de Nuevo León. (2011). Decreto No. 215. Nuevo León, México. Recuperado de [http://www.hcnl.gob.mx/trabajo\\_legislativo/leyes/leyes/ley\\_de\\_instituciones\\_asistenciales\\_que\\_tienen\\_bajo\\_su\\_guarda\\_custodia\\_o\\_ambas\\_a\\_ninas\\_ninos\\_y\\_adoles/](http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_de_instituciones_asistenciales_que_tienen_bajo_su_guarda_custodia_o_ambas_a_ninas_ninos_y_adoles/)
- Ley de Salud para el Estado de Sonora. (1992). Gobierno del Estado de Sonora.
- López, F. (2005). La educación social especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de Educación*, 336, 57-71.
- López-Aróstegui, R. (1995). *El perfil profesional del educador y la educadora social en Euskadi*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- March, R. (2007). Claves para la intervención con menores acogidos en recursos residenciales que presentan conductas problemáticas. *Intervención Psicosocial*, 16(2), 213-227. España.
- Melendro, M. (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. España: UNED.
- Melendro, M. (Dir.). (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. España: UNED.
- Mondragón, J. y Trigueros, I. (2004). *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- México. (2002). *Programa de acción a favor de la infancia*. Estado de México: Comité Editorial de la Administración Pública Estatal.
- Naciones Unidas. (1986). Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños, con particular referencia a la adopción y la colocación en hogares de guarda, en los planos nacional e internacional. Recuperado de <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/1287.pdf>
- Naciones Unidas. (1990). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Nesmith, A. (2006). Predictors of running away from family foster care. *Child Welfare*, 85(3), 585-609.
- Núñez, V. (1993). El educador especializado. En Sáez, J. (Coord.). *El Educador Social* (125-142). Murcia: Universidad.
- Núñez, V. (1999). Filosofía y funciones del practicum en la formación de los educadores sociales. En Esteban, F. y Calvo de León, R. *El Practicum de la Formación de*

- Educación Social* (13-36). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Núñez, V. M. (2008). *Intervención Interdisciplinaria para una Niñez Vulnerable y Cautiva*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Sonora, Hermosillo Sonora México.
- Oriana, L., Montalvo, D., Min Min, L. y Oza, V. (2006). A promising parenting intervention in foster care. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(1), 32-41.
- Organización Mundial de la Salud. (OMS). (2003). *Maltrato y descuido de los menores por los padres u otras personas a cargo*. Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Washington, D.C.: OPS.
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111 – 117.
- Osornio, J. (1996). Causas y efectos del maltrato a los menores: un atisbo al problema. En *Congreso Nacional sobre el Maltrato al Menor (19-21)*. México: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.
- Pantoja, L. (1998). *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.
- Papalia, D.; Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Desarrollo Humano*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Peláez, M. (2006). *Diagnóstico sobre explotación sexual infantil en el Estado de Sonora. Contra la explotación sexual infantil (ESI)*. México: DIF Sonora.
- Pérez, A. (2009). ¿Qué es el DIF? Recuperado de: <http://dif.sip.gob.mx/dif/>
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pérez-Serrano, G. (2005). Presentación. *Revista de Educación Social*, 336, 7-18.
- Petrus, R. (1993). Educación Social y perfil del educador social. En Sáez, J. (Coord.). *El Educador Social* (165-214). Murcia: Universidad.
- Petrus, R. (Coord.). (1997). Concepto e Educación Social (63-94). En *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Petrus, R. (Ed). (1998). La violencia como nuevo espacio de la educación. En *Nuevos Espacios de la Educación Social* (19-48) . Bilbao: Ediciones Mensajero. S.A.
- Petrus, R. (2000). Nuevos ámbitos den Educación Social. En Romans, M., Petrus, R. y Trilla, J. *Nuevos ámbitos den Educación Social* (62-150). Barcelona: Paidós.
- Pieschacón, M. (2003). Abuso sexual infantil. En Silva, (Ed). *Conducta Antisocial: un enfoque psicológico* (195-238). México: Pax

- Poder Legislativo del Estado de Baja California. XX Legislatura. (2011). *Legislativo exhorta al gobernador para ejercer un efectivo control de los albergues para menores*. Comunicado 427, jueves 19 de mayo. Recuperado el 20 de agosto de 2011 de: <http://www.congresobc.gob.mx/comunicados/COMUNICADO%20427.pdf>
- Quintana, J. (1993). Diversas actividades profesionales del educador social. En Sáez, J. (Coord.). *El Educador Social* (319-414). Murcia: Universidad.
- Quintana, C. (2005). El síndrome de burnout en operadores y equipos de trabajo en maltrato infantil grave. *Psykhé*, 14(1), 55-68. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=20884735&site=ehost-live>
- Redondo, E., Muñoz, R. y Torrs Gómez. (1998). *Manual de buenas prácticas para la atención residencial a la infancia y adolescencia*. Madrid: FAPMI.
- Rodríguez, A. (2006). Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. *Educación y Educadores*, 9 (2), 131-147. ISSN: 0123-1294.
- Romans, M. (2000). Formación continua de los profesionales en Educación Social. En Romans, M., Petrus, R. y Trilla, J. *Nuevos ámbitos den Educación Social* (151-277). Barcelona: Paidós.
- Rubin, R. y Martin, M. (1994). Development of a Measure of Interpersonal Communication Competence. *Communication Research Reports*, 11 (1), 33 – 44.
- Sáez, J. (1997). La construcción de la Pedagogía Social: Algunas vías de aproximación. En Petrus, R. (Coord.). *Nuevos Espacios de la Educación Social* (40-66). Bilbao: Ediciones Mensajero. S.A.
- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía social y educación social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Santana, A. y Farkas, C. (2007). Estrategias de autocuidado en equipos profesionales que trabajan en maltrato infantil. *Psykhé*, 16(1), 77-89. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=31176242&site=ehost-live>
- Santibañez, R. (1999). El seguimiento en el practicum de Educación Social. En Esteban, F. y Calvo de León, R. *El practicum de la formación de Educación Social* (189-200). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

- Schreiner, G. (2009). Riesgo o abandono: más allá de la semántica. Recuperado de [http://www.conscienciasocial.net/attachments/File/riesgo%20o%20abandono%20m%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20la%20sem%C3%A1ntica%20\\_Gabriela%20Schreiner.pdf](http://www.conscienciasocial.net/attachments/File/riesgo%20o%20abandono%20m%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20la%20sem%C3%A1ntica%20_Gabriela%20Schreiner.pdf)
- Senra, M. (2009). Prólogo. Vallés, J. (2009). *Manual del educador social*. Madrid: Pirámide.
- Torío-López, S. (2006). Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción. *Estudios sobre Educación*, (10) 37 – 54. ISSN: 1578-7001.
- Touza, C. y Segura, M. (2001) Cuestionario de evaluación de la formación del educador social. *Educació y Cultura: Revista mallorquina de pedagogía*, 14, 67-85.
- Trilla, J. (2000). El universo de la Educación Social. En Romans, M., Petrus, R. y Trilla, J. *Nuevos ámbitos den Educación Social* (17-59). Barcelona: Paidós.
- UNICEF. (2002a). Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de Niños en la Pornografía. Recuperado de [http://www.unicef.org/spanish/specialsession/documentation/documents/op\\_se\\_sp.pdf](http://www.unicef.org/spanish/specialsession/documentation/documents/op_se_sp.pdf)
- UNICEF. (2002b). Un mundo apropiado para los niños y las niñas. Sesión Especial a favor de la Infancia. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/Un\\_mundo\\_apropiado\\_para\\_los\\_ninos\\_y\\_las\\_ninas.pdf](http://www.unicef.org/lac/Un_mundo_apropiado_para_los_ninos_y_las_ninas.pdf)
- UNICEF. (2004). At a glance: Mexico, Recuperado de [http://www.unicef.org/infobycountry/mexico\\_2332.html](http://www.unicef.org/infobycountry/mexico_2332.html).
- UNICEF. (2005). Los niños y niñas que viven en instituciones son extremadamente vulnerables a los malos tratos. Recuperado de [http://www.unicef.org/spanish/media/media\\_27185.html](http://www.unicef.org/spanish/media/media_27185.html)
- UNICEF. (2006). Child Protection Information Sheets. New York. Recuperado de [http://www.unicef.org/publications/files/Child\\_Protection\\_Information\\_Sheets.pdf](http://www.unicef.org/publications/files/Child_Protection_Information_Sheets.pdf)
- UNICEF. (2007). La Infancia y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Recuperado de [http://www.unicef.org/spanish/publications/files/La\\_infancia\\_y\\_los\\_objetivos\\_de\\_desarrollo\\_del\\_milenio.pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/La_infancia_y_los_objetivos_de_desarrollo_del_milenio.pdf).
- UNICEF. (2009a). Progreso para la Infancia. Un balance sobre la protección de la Niñez. Núm 8. Recuperado de [http://www.unicef.org/spanish/progressforchildren/files/Progress\\_for\\_Children-No.8\\_SP\\_081309.pdf](http://www.unicef.org/spanish/progressforchildren/files/Progress_for_Children-No.8_SP_081309.pdf).

- UNICEF. (2009b). Conmemoración de los 20 años de la Convención de los Derechos del Niño. Recuperado de [http://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC\\_Spec.\\_Ed.\\_CRC\\_Statistical\\_Tables\\_SP\\_111809.pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC_Spec._Ed._CRC_Statistical_Tables_SP_111809.pdf).
- Valero, L., Cavalle, J. y Gimeno, J. (1989). Perspectivas del trabajo para los educadores diplomados en las escuelas de magisterio. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 6, 393-399. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117668>
- Vallés, J. (2009). *Manual del educador social*. Madrid: Pirámide.
- Vallina, M. (1999). El educador social en las instituciones de menores. En Ortega, J. (Coord.). *El Educador Social Especializado*, 136-140. Barcelona: Ariel.
- Vázquez, M. (1999). *Infancia, mujeres y familia en México*. México: Banco Nacional de México S.A.
- Vélez, C. (2006). *La pedagogía Social en Colombia*. Tesis Doctoral: UNED.

**Anexo A.**  
**Escala de la Labor del Educador Social (ELES)**

Encuesta para Educadores

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre de la Institución: \_\_\_\_\_

Domicilio: \_\_\_\_\_  
Calle No. Colonia Mpio.

Perfil de Ingreso: \_\_\_\_\_

**Responda de acuerdo a su situación:**

Datos Generales	Edad: _____	Sexo: F _____ M _____
	Situación administrativa: Funcionario Púb.: _____ Contratado: _____	Voluntario: _____ Otra: _____
	Último grado de estudios (especifique): Primaria _____ Secundaria _____ Prepa o Bachiller _____ Especialidad en: _____	Diplomado en: _____ Lic. en: _____ Maestría en: _____ Doctorado en: _____
	Puesto que Ocupa: _____	Antigüedad: _____
	Labor que Desempeña: _____	Horario: _____
	Número de niños/as a su cargo: _____	Rango de edades de los niños _____
	Experiencia Previa Relacionada: _____	

*I. Marque el cuadro que mejor describa su opinión sobre los siguientes enunciados. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Las respuestas van del 0 al 4, donde 0 quiere decir que no está de acuerdo y 4 que está totalmente de acuerdo. Procure no dejar ninguna sin contestar.*

	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
	0	1	2	3	4
1 Mi trato cordial con los niños y niñas estimula su desarrollo.					
2 Los niños y niñas del albergue no tienen capacidad para aprender.					
3 Los niños no pueden enfrentarse a los desafíos que les plantea el sistema social.					
4 La integración social favorece a los niños y niñas del albergue.					

*II. Valore las siguientes acciones según le parezca que se relacionen con las funciones que desempeña:*

	0	1	2	3	4
<b>Mi función es mayoritariamente:</b>					
5 Educativa.					
6 Informativa, de asesoramiento, orientadora.					
7 De animación y dinamización de grupos.					
8 Organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación.					
9 Gestión y administración.					
10 Relación con otras instituciones.					
11 Elaboración de programas.					

III. Valore las siguientes acciones según se relacionen con los objetivos de su actividad profesional.

Totalmente en Desacuerdo    En Desacuerdo    Indiferente    De Acuerdo    Totalmente de Acuerdo  
 0                                      1                                      2                                      3                                      4

Mi actividad ayuda a:		0	1	2	3	4
12	Prevenir y compensar las dificultades de adaptación social de los niños y niñas.					
13	Favorecer la autonomía del niño y niña.					
14	Ayudar a potenciar la búsqueda de la información y comprensión del entorno social de los niños y niñas.					
15	Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad de los niños y niñas.					
16	Favorecer la participación de los niños y niñas.					
17	Mejorar las competencias y aptitudes de los niños y niñas.					
18	Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.					

IV. Valore las siguientes afirmaciones según se relacionen con su manera de sentir y/o actuar dentro de la institución.

		0	1	2	3	4
19	Siento que mi trabajo es bien recibido por mis compañeros y compañeras.					
20	Les platico a mis familiares y amigos cuánto me gusta mi trabajo.					
21	Siento que el pertenecer a esta área de trabajo me da algo más que dinero.					
22	Considero que mis compañeros/as y yo, nos sentimos identificados/as con nuestra área de trabajo.					
23	No entiendo realmente lo que los otros sienten.					
24	Tengo problemas para defenderme a mí mismo/a.					
25	Se me dificulta encontrar las palabras correctas para expresarme.					
26	Me expreso bien verbalmente.					

VI. Seleccione la opción que mejor describa la situación de su institución en una escala de 0 al 6, donde 0 quiere decir que le parece inadecuado y 6 excelente.

0	1	2	3	4	5	6
Inadecuado		Mínimo		Bueno		Excelente

		0	1	2	3	4	5	6
27	La estimulación a los niños para comunicarse es							
28	La utilización del lenguaje para desarrollar destrezas de pensamiento es							
29	La disposición para atender necesidades individuales del personal es							
30	El apoyo para necesidades profesionales del personal es							
31	Las oportunidades de crecimiento y carrera profesional dentro de la Institución							

¿Le interesaría recibir un curso sobre educación especializada para niños y niñas en situación de riesgo?

Sí       No

Anexo B  
Escala de Connors para Profesores

Fecha: \_\_\_\_\_

Datos Generales	Nombre del Alumno: _____		
	Sexo: _____	Edad: _____	
	Grado: _____	Promedio: _____	
	Nombre del Profesor: _____		
	Nombre de la Escuela: _____		
	Domicilio: _____		
	Calle	No.	Colonia
			Mpio.

Marque el cuadro que mejor describa el comportamiento de su alumno. Las respuestas van del 0 al 3, donde 0 quiere decir nada y 3 mucho.

Nada                  Poco                  Bastante                  Mucho  
 0                          1                          2                          3

	0	1	2	3
1 Se comporta con arrogancia, es irrespetuoso.				
2 Tiene explosiones impredecibles de mal genio.				
3 Tiene aspecto enfadado, huraño.				
4 Discute y pelea por cualquier cosa.				
5 Es impulsivo e irritable.				
6 Niega sus errores o culpa a los demás.				
7 Sus esfuerzos se frustran fácilmente, es inconstante.				
8 Acepta mal las indicaciones del profesor.				
9 Tiene dificultades de aprendizaje escolar.				

## Anexo C

### Resultados del Modelo de Competencias, Ambiente y Conducta Antisocial

```
EQS, A STRUCTURAL EQUATION PROGRAM          MULTIVARIATE SOFTWARE, INC.
COPYRIGHT BY P.M. BENTLER                   VERSION 6.1 (C) 1985 - 2005
(B87).
PROGRAM CONTROL INFORMATION
1  /TITLE
2  Modelo - Depurado - Percepción
3  /SPECIFICATIONS
4  DATA='c:\users\martha\maestría\tesis\instrumentos\base completa-
autorreinv2-sini
5  tems - depurado.ess';
6  VARIABLES=142; CASES=233;
7  METHOD=ML; ANALYSIS=COVARIANCE; MATRIX=RAW;
8  /LABELS
9  V1=ID; V2=INSTITUC; V3=ESTANCIA; V4=GENE; V5=GRADO;
10 V6=ED; V7=PROMEDIO; V8=ESC; V9=AUTO1; V10=AUTO2;
11 V11=AUTO3; V12=AUTO4; V13=AUTO5; V14=AUTO6; V15=AUTO7;
12 V16=AUTO8; V17=AUTO9; V18=AUTO10; V19=AUTO11; V20=AUTO12;
13 V21=GENERO; V22=EDAD; V23=SITUACIO; V24=ESTUDIOS; V25=PUESTO;
14 V26=ANTIGUED; V27=LABOR; V28=TURNO; V29=NUMNINOS; V30=EXPPREV;
15 V31=ACT1; V32=ACT3; V33=ACT4; V34=ACT5; V35=FUN7;
16 V36=FUN9; V37=FUN10; V38=FUN11; V39=FUN12; V40=FUN14;
17 V41=FUN16; V42=PER17; V43=PER18; V44=PER20; V45=PER21;
18 V46=PER22; V47=PER23; V48=PER24; V49=COMET25; V50=COMET27;
19 V51=COMID29; V52=COMID30; V53=COMID32; V54=COMID33; V55=HABEM35;
20 V56=HABAS38; V57=HABEX41; V58=HABEX42; V59=ACTIV43; V60=ACTIV44;
21 V61=ACTIV46; V62=ACTIV47; V63=ACTIV48; V64=ACTIV49; V65=ACTIV50;
22 V66=EME51; V67=EME52; V68=EME53; V69=EME54; V70=EME55;
23 V71=EME56; V72=EME57; V73=EME58; V74=LENRA60; V75=LENRA61;
24 V76=SATNEC63; V77=SATNEC64; V78=SATNEC67; V79=CONOCAPR;
V80=CONOCPSI;
25 V81=CONOCCON; V82=CONOCHUM; V83=V83_A; V84=V84_A; V85=INTER86;
26 V86=INTER87; V87=CAPACITA; V88=CONN01; V89=CONN02; V90=CONN03;
27 V91=CONN04; V92=CONN05; V93=CONN06; V94=CONN07; V95=CONN08;
28 V96=CONN09; V97=CONN10; V98=CONN11; V99=CONN12; V100=CONN13;
29 V101=CONN14; V102=CONN15; V103=CONN16; V104=CONN17; V105=CONN18;
30 V106=CONN19; V107=CONN20; V108=CONN21; V109=CONN22; V110=CONN23;
31 V111=CONN24; V112=CONN25; V113=CONN26; V114=CONN27; V115=CONN28;
32 V116=ACTITUDE; V117=FUNCIONE; V118=FNSSED; V119=FNSADMON;
V120=PERCEPCI;
33 V121=ETICA; V122=IDENTIDA; V123=HABILIDA; V124=ACTIVIDA; V125=EME;
34 V126=LENGRAZO; V127=SATISFAC; V128=CONOCIMI; V129=AUTORREG;
V130=AUTOATEN;
35 V131=AUTOAFEC; V132=AUTOCDCT; V133=CONNERS; V134=CONNHIFE;
V135=CONNCDCT;
36 V136=CONNRELC; V137=CONNPBLM; V138=CONNAGRE; V139=CONNTIMI;
V140=CONNLOB;
37 V141=PERDESAR; V142=PERCOMPE;
38 /EQUATIONS
39 V7 = *F3 + E7;
40 V116 = *F1 + E116;
41 V118 = *F1 + E118;
42 V119 = *F1 + E119;
```

```

43 V122 = *F1 + E122;
44 V123 = *F1 + E123;
45 V126 = *F2 + E126;
46 V127 = *F2 + E127;
47 V135 = *F3 + E135;
48 V137 = *F3 + E137;
49 V138 = *F3 + E138;
50 V141 = *F1 + E141;
51 V142 = *F1 + E142;
52 F3 = *F1 + *F2 + D3;

```

PAGE : 2 EQS Licensee:

```

53 F2 = *F1 + D2;
55 /VARIANCES
56 F1 = 1;
57 D2 = .9;
58 D3 = .9;
59 E7 = *;
60 E116 = *;
61 E118 = *;
62 E119 = *;
63 E122 = *;
64 E123 = *;
65 E126 = *;
66 E127 = *;
67 E135 = *;
68 E137 = *;
69 E138 = *;
70 E141 = *;
71 E142 = *;
72 /COVARIANCES
73 e119, e135=*;
74 e119, e127=*;
75 /constraints
76 (v126,f2)=(v127,f2);
77 /PRINT
78 FIT=ALL;
79 TABLE=EQUATION;
80 /END

```

80 RECORDS OF INPUT MODEL FILE WERE READ

DATA IS READ FROM c:\users\martha\maestría\tesis\instrumentos\base  
completa-autorreinv2-sinitems - depurado.ess

THERE ARE 142 VARIABLES AND 233 CASES

IT IS A RAW DATA ESS FILE

\*\*\* WARNING \*\*\* THESE CASES ARE SKIPPED BECAUSE A VARIABLE IS MISSING--

2	7	8	14	16	18	19	20	21	22
23	24	25	54	105	106	107	108	109	144
151	152	153	157	159	160	161	162	163	174
185	186	187	191	198	201	204	205	206	207
208	209	210	211	214	219	221	224	225	226
227	232	233							

PAGE : 3 EQS Licensee:

SAMPLE STATISTICS BASED ON COMPLETE CASES

UNIVARIATE STATISTICS

-----

VARIABLE	PROMEDIO V7	ACTITUDE V116	FNSSED V118	FNSADMON V119	IDENTIDA V122
MEAN	7.2717	3.4509	3.5593	1.1861	3.6644
SKEWNESS (G1)	-1.9688	-1.5039	-2.0283	.4872	-1.2817
KURTOSIS (G2)	3.1409	1.2082	6.5075	-1.2913	1.3619
STANDARD DEV.	2.5836	.7230	.5997	1.2474	.3840

VARIABLE	HABILIDA V123	LENGRAZO V126	SATISFAC V127	CONNCDCT V135	CONNPBLM V137
MEAN	3.1338	4.4889	4.0546	.9917	1.1028
SKEWNESS (G1)	-.6960	-.8805	-.8682	.6429	.4959
KURTOSIS (G2)	-.6378	.4151	.2912	-.5539	-.9752
STANDARD DEV.	.8394	1.3349	1.4656	.9131	1.0065

VARIABLE	CONNAGRE V138	PERDESAR V141	PERCOMPE V142
MEAN	.8931	3.5639	3.5148
SKEWNESS (G1)	.8314	-1.8497	-1.4000
KURTOSIS (G2)	-.2470	5.9576	2.1785
STANDARD DEV.	.8349	.5266	.6106

MULTIVARIATE KURTOSIS

MARDIA'S COEFFICIENT (G2,P) = 38.8776  
 NORMALIZED ESTIMATE = 13.2061

ELLIPTICAL THEORY KURTOSIS ESTIMATES

MARDIA-BASED KAPPA = .1994 MEAN SCALED UNIVARIATE KURTOSIS = 4450  
 MARDIA-BASED KAPPA IS USED IN COMPUTATION. KAPPA= .1994

CASE NUMBERS WITH LARGEST CONTRIBUTION TO NORMALIZED MULTIVARIATE  
 KURTOSIS:

CASE NUMBER	130	150	156	164	215
ESTIMATE	205.6894	1620.1496	384.6691	664.3426	448.4445

PAGE : 4 EQS Licensee:  
 TITLE: Modelo - Depurado - Percepción  
 COVARIANCE MATRIX TO BE ANALYZED: 13 VARIABLES (SELECTED FROM 142  
 VARIABLES)  
 BASED ON 180 CASES.

	PROMEDIO V7	ACTITUDE V116	FNSSED V118	FNSADMON V119	IDENTIDA V122
PROMEDIO V7	6.675				
ACTITUDE V116	-.007	.523			
FNSSED V118	.039	.108	.360		
FNSADMON V119	.557	-.031	-.092	1.556	
IDENTIDA V122	.148	.050	.108	-.002	.147
HABILIDA V123	.091	.175	.174	.003	.030
LENGRAZO V126	-.272	-.058	.084	.204	.057
SATISFAC V127	-.155	-.038	.083	.464	.062
CONNCDCT V135	-.468	.000	-.014	-.275	-.025
CONNPBLM V137	-.492	.021	-.029	-.232	-.042
CONNAGRE V138	-.402	-.001	-.027	-.192	-.034
PERDESAR V141	.089	.135	.216	.123	.092
PERCOMPE V142	.164	.160	.261	.090	.116

	HABILIDA V123	LENGRAZO V126	SATISFAC V127	CONNCDCT V135	CONNPBLM V137
HABILIDA V123	.705				
LENGRAZO V126	.130	1.782			
SATISFAC V127	-.066	.673	2.148		
CONNCDCT V135	.019	-.151	-.417	.834	
CONNPBLM V137	.001	-.119	-.325	.675	1.013
CONNAGRE V138	.014	-.116	-.318	.675	.641
PERDESAR V141	.172	.061	.205	-.036	-.044
PERCOMPE V142	.246	.088	.210	-.050	-.025

	CONNAGRE V138	PERDESAR V141	PERCOMPE V142
CONNAGRE V138	.697		
PERDESAR V141	-.026	.277	
PERCOMPE V142	-.022	.274	.373

BENTLER-WEEKS STRUCTURAL REPRESENTATION:

NUMBER OF DEPENDENT VARIABLES = 15

DEPENDENT V'S : 7 116 118 119 122 123 126 127 135 137

DEPENDENT V'S : 138 141 142

DEPENDENT F'S : 2 3

NUMBER OF INDEPENDENT VARIABLES = 16

INDEPENDENT F'S : 1

INDEPENDENT E'S : 7 116 118 119 122 123 126 127 135 137

INDEPENDENT E'S : 138 141 142

INDEPENDENT D'S : 2 3

NUMBER OF FREE PARAMETERS = 31

NUMBER OF FIXED NONZERO PARAMETERS = 18

\*\*\* WARNING MESSAGES ABOVE, IF ANY, REFER TO THE MODEL PROVIDED.  
CALCULATIONS FOR INDEPENDENCE MODEL NOW BEGIN.  
\*\*\* WARNING MESSAGES ABOVE, IF ANY, REFER TO INDEPENDENCE MODEL.  
CALCULATIONS FOR USER'S MODEL NOW BEGIN.

3RD STAGE OF COMPUTATION REQUIRED 22710 WORDS OF MEMORY.  
PROGRAM ALLOCATED 2000000 WORDS  
DETERMINANT OF INPUT MATRIX IS .95627D-04  
PARAMETER ESTIMATES APPEAR IN ORDER,  
NO SPECIAL PROBLEMS WERE ENCOUNTERED DURING OPTIMIZATION.  
ALL EQUALITY CONSTRAINTS WERE CORRECTLY IMPOSED

RESIDUAL COVARIANCE MATRIX (S-SIGMA) :

	PROMEDIO V7	ACTITUDE V116	FNSAD V118	FNSADMON V119	IDENTIDA V122
PROMEDIO V7	.000				
ACTITUDE V116	-.017	.000			
FNSAD V118	.023	-.016	.000		
FNSADMON V119	.553	-.062	-.143	.017	
IDENTIDA V122	.140	-.004	.018	-.025	.000
HABILIDA V123	.076	.065	-.007	-.042	-.050
LENGRAZO V126	-.408	-.125	-.026	.176	.008
SATISFAC V127	-.292	-.106	-.028	.141	.013
CONNCDCT V135	-.034	.016	.013	-.205	-.014
CONNPBLM V137	-.077	.037	-.003	-.226	-.031
CONNAGRE V138	.012	.015	-.001	-.185	-.023

PERDESAR V141	.072	.006	.004	.070	-.002
PERCOMPE V142	.143	-.001	-.002	.024	.000
	HABILIDA V123	LENGRAZO V126	SATISFAC V127	CONNCDCT V135	CONNPBLM V137
HABILIDA V123	.000				
LENGRAZO V126	.032	-.092			
SATISFAC V127	-.165	.038	.136		
CONNCDCT V135	.043	.070	-.197	.014	
CONNPBLM V137	.024	.092	-.114	.005	.000
CONNAGRE V138	.036	.094	-.107	.007	.002
PERDESAR V141	-.016	-.054	.090	-.008	-.018
PERCOMPE V142	.012	-.055	.067	-.015	.008
	CONNAGRE V138	PERDESAR V141	PERCOMPE V142		
CONNAGRE V138	.000				
PERDESAR V141	.001	.000			
PERCOMPE V142	.011	.000	.000		

AVERAGE ABSOLUTE RESIDUAL = .0595  
AVERAGE OFF-DIAGONAL ABSOLUTE RESIDUAL = .0662

PAGE : 5 EQS Licensee:

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

STANDARDIZED RESIDUAL MATRIX:

	PROMEDIO V7	ACTITUDE V116	FNSAD V118	FNSADMON V119	IDENTIDA V122
PROMEDIO V7	.000				
ACTITUDE V116	-.009	.000			
FNSAD V118	.015	-.036	.000		
FNSADMON V119	.172	-.069	-.191	.011	
IDENTIDA V122	.142	-.015	.080	-.052	.000
HABILIDA V123	.035	.107	-.013	-.040	-.156
LENGRAZO V126	-.118	-.130	-.032	.106	.016
SATISFAC V127	-.077	-.100	-.032	.077	.024
CONNCDCT V135	-.014	.025	.023	-.180	-.039
CONNPBLM V137	-.030	.050	-.006	-.180	-.080
CONNAGRE V138	.005	.024	-.002	-.178	-.071
PERDESAR V141	.053	.015	.013	.107	-.010
PERCOMPE V142	.090	-.002	-.006	.032	.000
	HABILIDA V123	LENGRAZO V126	SATISFAC V127	CONNCDCT V135	CONNPBLM V137
HABILIDA V123	.000				
LENGRAZO V126	.028	-.052			
SATISFAC V127	-.134	.019	.063		
CONNCDCT V135	.056	.057	-.147	.017	
CONNPBLM V137	.028	.068	-.077	.005	.000
CONNAGRE V138	.052	.084	-.088	.009	.002
PERDESAR V141	-.037	-.077	.117	-.016	-.033
PERCOMPE V142	.023	-.068	.075	-.027	.013
	CONNAGRE V138	PERDESAR V141	PERCOMPE V142		
CONNAGRE V138	.000				
PERDESAR V141	.001	.000			

PERCOMPE V142 .022 -.001 .000

AVERAGE ABSOLUTE STANDARDIZED RESIDUAL = .0504  
 AVERAGE OFF-DIAGONAL ABSOLUTE STANDARDIZED RESIDUAL = .0570

LARGEST STANDARDIZED RESIDUALS:

NO.	PARAMETER	ESTIMATE	NO.	PARAMETER	ESTIMATE
1	V119,V118	-.191	11	V126,V7	-.118
2	V135,V119	-.180	12	V141,V127	.117
3	V137,V119	-.180	13	V141,V119	.107
4	V138,V119	-.178	14	V123,V116	.107
5	V119,V7	.172	15	V126,V119	.106
6	V123,V122	-.156	16	V127,V116	-.100
7	V135,V127	-.147	17	V142,V7	.090
8	V122,V7	.142	18	V138,V127	-.088
9	V127,V123	-.134	19	V138,V126	.084
10	V126,V116	-.130	20	V137,V122	-.080

PAGE : 6 EQS Licensee:

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)  
 DISTRIBUTION OF STANDARDIZED RESIDUALS

PERCENT					RANGE	FREQ
40-	!	*	!	-		
!	!	*	!	!		
!	!	* *	!	!		
!	!	* *	!	!		
!	!	* *	!	!		
30-	!	* *	-	-		
!	!	* *	!	1	-0.5 - --	0
.00%	!	* *	!	2	-0.4 - -0.5	0
!	!	* *	!	3	-0.3 - -0.4	0
.00%	!	* *	!	4	-0.2 - -0.3	0
!	!	* *	!	5	-0.1 - -0.2	9
.00%	20-	* *	-	-		
9.89%	!	* *	!	6	0.0 - -0.1	40
!	43.96%	* *	!	7	0.1 - 0.0	36
!	39.56%	* *	!	8	0.2 - 0.1	6
!	6.59%	* *	!	9	0.3 - 0.2	0
!	!	* *	!	!		
.00%	10-	* * *	-	A	0.4 - 0.3	0
!	!	* * *	!	B	0.5 - 0.4	0
.00%	!	* * * *	!	C	++ - 0.5	0
!	!	* * * *	!	!		
.00%	!	* * * *	!	!		
!	!	* * * *	!	!		

! \* \* \* \* ! TOTAL 91  
 100.00%

-----  
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 A B C EACH "\*" REPRESENTS 2  
 RESIDUALS

PAGE : 7 EQS Licensee:  
 MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)  
 GOODNESS OF FIT SUMMARY FOR METHOD = ML  
 INDEPENDENCE MODEL CHI-SQUARE = 1110.357 ON 78 DEGREES OF  
 FREEDOM  
 INDEPENDENCE AIC = 954.357 INDEPENDENCE CAIC = 627.306  
 MODEL AIC = .205 MODEL CAIC = -255.565  
 CHI-SQUARE = 122.205 BASED ON 61 DEGREES OF FREEDOM  
 PROBABILITY VALUE FOR THE CHI-SQUARE STATISTIC IS .00001  
 THE NORMAL THEORY RLS CHI-SQUARE FOR THIS ML SOLUTION IS 111.387.

FIT INDICES

-----  
 BENTLER-BONETT NORMED FIT INDEX = .890  
 BENTLER-BONETT NON-NORMED FIT INDEX = .924  
 COMPARATIVE FIT INDEX (CFI) = .941  
 BOLLEN'S (IFI) FIT INDEX = .942  
 MCDONALD'S (MFI) FIT INDEX = .844  
 JORESKOG-SORBOM'S GFI FIT INDEX = .913  
 JORESKOG-SORBOM'S AGFI FIT INDEX = .870  
 ROOT MEAN-SQUARE RESIDUAL (RMR) = .107  
 STANDARDIZED RMR = .071  
 ROOT MEAN-SQUARE ERROR OF APPROXIMATION (RMSEA) = .075  
 90% CONFIDENCE INTERVAL OF RMSEA ( .055, .094)

RELIABILITY COEFFICIENTS

-----  
 CRONBACH'S ALPHA = .307  
 RELIABILITY COEFFICIENT RHO = .485

STANDARDIZED FACTOR LOADINGS FOR THE FACTOR THAT GENERATES  
 MAXIMAL RELIABILITY FOR THE UNIT-WEIGHT COMPOSITE  
 BASED ON THE MODEL (RHO):

	PROMEDIO	ACTITUDE	FNSFD	FNSADMON	IDENTIDA	HABILIDA
	-.069	.304	.602	.125	.415	.383
	LENGRAZO	SATISFAC	CONNCDCT	CONNPBLM	CONNAGRE	PERDESAR
	.283	.331	.297	.272	.327	.714
	PERCOMPE					
	.766					

ITERATIVE SUMMARY

ITERATION	PARAMETER	ABS CHANGE	ALPHA	FUNCTION
1		.455932	1.00000	2.53036
2		.174431	1.00000	1.16166
3		.099636	1.00000	.72141
4		.044453	1.00000	.68314
5		.006334	1.00000	.68272
6		.000314	1.00000	.68271

PAGE : 8 EQS Licensee:  
 MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

MEASUREMENT EQUATIONS WITH STANDARD ERRORS AND TEST STATISTICS  
 STATISTICS SIGNIFICANT AT THE 5% LEVEL ARE MARKED WITH @.

PROMEDIO=V7 = -.515\*F3 + 1.000 E7  
 .196  
 -2.634@

ACTITUDE=V116= .275\*F1 + 1.000 E116  
 .054  
 5.134@

FNSEED =V118= .451\*F1 + 1.000 E118  
 .039  
 11.597@

FNSADMON=V119= .112\*F1 + 1.000 E119  
 .093  
 1.201

IDENTIDA=V122= .199\*F1 + 1.000 E122  
 .027  
 7.269@

HABILIDA=V123= .401\*F1 + 1.000 E123  
 .061  
 6.618@

LENGRAZO=V126= .800\*F2 + 1.000 E126  
 .101  
 7.916@

SATISFAC=V127= .800\*F2 + 1.000 E127  
 .101  
 7.916@

CONNCDCT=V135= .833\*F3 + 1.000 E135  
 .058  
 14.325@

CONNPBLM=V137= .796\*F3 + 1.000 E137  
 .067  
 11.805@

CONNAGRE=V138= .793\*F3 + 1.000 E138  
 .053  
 14.950@

PERDESAR=V141= .470\*F1 + 1.000 E141  
 .031  
 14.947@

MEASUREMENT EQUATIONS WITH STANDARD ERRORS AND TEST STATISTICS  
 (CONTINUED)

PAGE : 9 EQS Licensee:  
 MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

PERCOMPE=V142= .584\*F1 + 1.000 E142  
 .035  
 16.782@

PAGE : 10 EQS Licensee:  
 MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)  
 CONSTRUCT EQUATIONS WITH STANDARD ERRORS AND TEST STATISTICS  
 STATISTICS SIGNIFICANT AT THE 5% LEVEL ARE MARKED WITH @.

F2 =F2 = .306\*F1 + 1.000 D2  
 .115  
 2.660@

$$\begin{array}{rcl}
 F3 & =F3 & = & -.344*F2 & + & .034*F1 & + & 1.000 D3 \\
 & & & .126 & & .090 & & \\
 & & & -2.721@ & & .379 & & 
 \end{array}$$

PAGE : 11 EQS Licensee:  
 MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)  
 VARIANCES OF INDEPENDENT VARIABLES

-----  
 STATISTICS SIGNIFICANT AT THE 5% LEVEL ARE MARKED WITH @.

V	F
---	---
I F1 - F1	1.000 I
I	I
I	I
I	I

PAGE : 12 EQS Licensee:  
 MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)  
 VARIANCES OF INDEPENDENT VARIABLES

-----  
 STATISTICS SIGNIFICANT AT THE 5% LEVEL ARE MARKED WITH @.

E	D
---	---
E7 -PROMEDIO	.900 I
6.406*I D2 - F2	I
.679 I	I
9.439@I	I
I	I
E116-ACTITUDE	.900 I
.447*I D3 - F3	I
.048 I	I
9.364@I	I
I	I
E118-FNSEED	I
.156*I	I
.018 I	I
8.620@I	I
I	I
E119-FNSADMON	I
1.526*I	I
.161 I	I
9.461@I	I
I	I
E122-IDENTIDA	I
.108*I	I
.012 I	I
9.246@I	I
I	I
E123-HABILIDA	I
.544*I	I
.059 I	I
9.289@I	I
I	I
E126-LENGRAZO	I
1.239*I	I
.184 I	I
6.747@I	I
I	I
E127-SATISFAC	I
1.377*I	I
.196 I	I
7.043@I	I
I	I
E135-CONNCDCT	I
.118*I	I

	.024 I	I
	4.843@I	I
	I	I
E137-CONNPBLM	.372*I	I
	.044 I	I
	8.487@I	I
	I	I
E138-CONNAGRE	.060*I	I
	.020 I	I
	3.035@I	I
	I	I
E141-PERDESAR	.057*I	I
	.009 I	I
	6.140@I	I
	I	I

PAGE : 13 EQS Licensee:  
MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

VARIANCES OF INDEPENDENT VARIABLES (CONTINUED)

-----		
E142-PERCOMPE	.032*I	I
	.011 I	I
	2.842@I	I
	I	I

PAGE : 14 EQS Licensee:  
MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)  
COVARIANCES AMONG INDEPENDENT VARIABLES

-----  
STATISTICS SIGNIFICANT AT THE 5% LEVEL ARE MARKED WITH @.

	E	D	
	---	---	
E127-SATISFAC	.296*I		I
E119-FNSADMON	.123 I		I
	2.404@I		I
	I		I
E135-CONNCDCT	-.063*I		I
E119-FNSADMON	.038 I		I
	-1.669 I		I
	I		I

PAGE : 15 EQS Licensee:  
MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)  
STANDARDIZED SOLUTION:  
SQUARED

R-

PROMEDIO=V7 =	-.201*F3	+ .980 E7	.040
ACTITUDE=V116=	.380*F1	+ .925 E116	.144
FNSADMON=V118=	.752*F1	+ .660 E118	.565
FNSADMON=V119=	.090*F1	+ .996 E119	.008
IDENTIDA=V122=	.519*F1	+ .855 E122	.269
HABILIDA=V123=	.478*F1	+ .878 E123	.229
LENGRAZO=V126=	.582*F2	+ .813 E126	.339
SATISFAC=V127=	.562*F2	+ .827 E127	.316
CONNCDCT=V135=	.925*F3	+ .379 E135	.856
CONNPBLM=V137=	.796*F3	+ .606 E137	.633

CONNAGRE=V138= .956\*F3 + .294 E138 .913  
 PERDESAR=V141= .892\*F1 + .452 E141 .796  
 PERCOMPE=V142= .957\*F1 + .291 E142 .915  
 F2 =F2 = .307\*F1 + .952 D2 .094  
 F3 =F3 = -.341\*F2 + .034\*F1 + .943 D3 .110

PAGE : 16 EQS Licensee:

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)  
 CORRELATIONS AMONG INDEPENDENT VARIABLES

```

-----
                E                               D
                ---                               ---
E127-SATISFAC                .204*I                               I
E119-FNSADMOM                I                               I
                               I                               I
E135-CONNCDCT                -.149*I                               I
E119-FNSADMOM                I                               I
                               I                               I
  
```

-----  
 -----  
 E N D O F M E T H O D  
 -----  
 -----

1  
 Execution begins at 20:25:29  
 Execution ends at 20:25:30  
 Elapsed time = 1.00 seconds



ATENCIÓN A INFANCIA Y JUVENTUD

*Curso de Formación para  
Educadores de Albergues  
Infantiles*

Lic. Martha Esther Serrano Arias

Maestría en Innovación Educativa



FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL

## Índice

Presentación	130
Curso para Directores	
Características	131
Sesiones	132
Índice de Manual de Trabajo	134
Referencias Bibliográficas	135
Curso para Educadores	
Características	137
Competencias	137
Sesiones	138
Índice de Manual de Trabajo	141
Referencias Bibliográficas	143

## Presentación

El presente curso de formación ha sido desarrollado como resultado final del estudio *La influencia de la formación de los educadores sobre la conducta antisocial de los menores atendidos en albergues* (Serrano, 2011), con la finalidad de aportar herramientas que puedan ser de utilidad para el desempeño de la labor educativa.

La población que es atendida en estas instituciones suele tener tendencia a la aparición de conductas antisociales (Gómez, 196; Osorio, 1996; Fonagy, 1999). Esto hace urgente que los educadores cuenten con herramientas necesarias para no sólo prevenir la aparición de este tipo de conductas, sino también ayudar a corregirlas.

Las constantes exigencias de un gran número de niños, disparidad de edades, la multiplicidad de funciones y las relaciones con la propia institución que alberga a los menores, puede provocar frustración, falta de respeto y una comunicación inadecuada dentro de la institución (Cuevas del Real, 2003). Estas características pueden crear un ambiente institucional adverso que, antes que ayudar al desarrollo de los menores, los perjudique y posiblemente, haga su adaptación a la sociedad, casi imposible.

Es por esto que este curso se divide en dos secciones: La primera, como un curso breve para el personal directivo de los Albergues. El segundo, como un curso más extenso para los educadores que no poseen un nivel de estudios superior al bachillerato. La finalidad es crear un nivel mínimo de formación entre el personal que tiene en sus manos la formación de estos niños y jóvenes.

## Curso para Directores

### **Características del Curso**

#### Objetivos

##### General:

Que el personal directivo del albergue infantil posea los conocimientos necesarios para atender las necesidades tanto de los menores albergados como del personal con que cuenta, a fin de fundamentar y desarrollar sus propios proyectos de trabajo y mejorar su práctica laboral.

##### Específicos:

1. Conocer las diferencias entre los educadores de albergues infantiles y el personal educativo de otros centros.
2. Familiarizarse con las necesidades de los educadores que trabajan con población vulnerable.
3. Conocer las características básicas de las instituciones de albergue infantil, así como la importancia del trabajo interinstitucional.

#### Duración

Tres sesiones de 3 horas cada una.

## Sesiones

### Objetivo Sesión 1:

Que el personal directivo del albergue distinga los indicadores del maltrato institucional en los que puede incurrir y la manera específica de evitarlos, con la finalidad de lograr una atención de calidad basada en la protección de los derechos de los niños.

Sesión 1		
Hora	Tema	Actividad
09:00-09:10	Introducción al Curso	
09:10-09:35	Influencia de la Formación de los Educadores sobre la Conducta Antisocial de Menores en Albergues	Presentación en Power Point
09:35-09:45		Comentarios y preguntas
09:45-10:00		Trabajo en equipo
10:00-10:10		Presentación de trabajos
10:10-10:15	<b>Receso</b>	
10:15-10:40	Tema 1. Maltrato Institucional	Presentación en Power Point
10:40-10:55		Trabajo en equipo
10:55-11:05		Presentación de trabajos
11:05-11:30	Tema 2. Actuación de los Albergues Infantiles	Presentación en Power Point
11:30-11:40		Trabajo en equipo
11:40-12:00		Presentación de trabajos

### Objetivo Sesión 2:

Que el personal directivo del albergue conozca las principales funciones y habilidades que describen al perfil del educador social, así como la importancia de la formación continua, con la finalidad de contratar personal adecuado y continuar su capacitación a través del tiempo.

Sesión 2			
Hora	Tema	Subtema	Actividad
09:00-09:15	Recapitulación		
09:15-09:55	Tema 3. Delimitación del perfil del educador		Presentación en Power Point
09:55-10:05			Trabajo individual
10:05-10:20			Trabajo en equipo
10:20-10:30			Presentación de trabajos
10:30-10:40	Receso		
10:40-11:05	Tema 4. Formación continua		Presentación en Power Point
11:05-11:10			Trabajo individual
11:10-11:25			Trabajo en equipo
11:25-11:35			Presentación de trabajos
11:35-12:00	Elaboración de proyecto institucional		

### Objetivo Sesión 3:

Que el personal directivo del albergue conozca los beneficios del trabajo en red y de la preparación de los menores para la emancipación con el fin de asegurar un trabajo integral de calidad.

Sesión 3			
Hora	Tema	Subtema	Actividad
09:00-09:15	Recapitulación		
09:15-09:40	Tema 5. Creación de red		Presentación en Power Point
09:40-09:50			Trabajo individual
09:50-10:05			Trabajo en equipo
10:05-10:15			Presentación de trabajos
10:15-10:25	<b>Receso</b>		
10:25-11:00	Tema 6. Preparación para la vida independiente		Presentación en Power Point
11:00-11:10			Trabajo individual
11:10-11:25			Trabajo en equipo
11:25-11:35			Presentación de trabajos
11:35-12:00	Presentación de proyecto institucional		

## Índice de Manual de Trabajo

INTRODUCCIÓN	3
SESIÓN 1	
1.1 Presentación de Resultados del Estudio	8
1.2 Maltrato Institucional	21
SESIÓN 2	
2.1. Delimitación del Perfil Institucional	34
2.1.1 Antecedentes Personales	
2.1.2 Funciones	
2.1 Formación Continua	45
SESIÓN 3	
3.1 Trabajo en Red	52
3.2 Preparación para la Vida Independiente	56
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	
ANEXOS	
A. Anteproyecto de las Directrices de Naciones Unidas para el uso Apropiado y Condiciones del Cuidado Alternativo de Niños/as.	65
B. Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Sonora.	79
C. Norma Oficial Mexicana Para la Prestación de Servicios de Asistencia Social para Menores y Adultos Mayores.	87
D. Manual de Organización de la Junta de Asistencia Privada.	97
E. Plataforma Común para las Educadoras y los Educadores Sociales en Europa.	115
F. Código Deontológico del Educador y la Educadora Social.	125
G. Currículum del Presentador.	149

## Referencias Bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro Blanco. Título de grado en pedagogía y educación social*. Volumen 1. España: ANECA.
- Asociación Estatal de Educadores Sociales. (ASEDES). (2007b). Código deontológico del educador y la educadora social. En ASEDES, *Documentos Profesionalizadores (19-32)*. Barcelona: ASEDES. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Asociación Internacional de Educadores Sociales. (AIEJI). (2005b). *Plataforma para las educadoras y educadores sociales en Europa*. España: AIEJI. Recuperado de [http://www.ceesc.cat/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=75&Itemid=403](http://www.ceesc.cat/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=75&Itemid=403)
- Bravo, A. y Fernández del Valle, J. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del psicólogo*, 30(1) 42-52
- Cámara de Diputados. LX Legislatura. (2009). Iniciativa de Diputados del PRI para operación de Casas Hogar. Carpeta Informativa. Coordinación General de Comunicación Social. Pp. 15-16. Recuperado de 2010 de [www.cddhcu.gob.mx](http://www.cddhcu.gob.mx).
- Contreras, J. (2009, 11 de febrero). Pide Senado investigar a Casitas del Sur y a la Iglesia Cristiana Restaurada. *La Crónica de Hoy*. México. Recuperado de [http://www.cronica.com.mx/nota.php?id\\_nota=414133](http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_nota=414133)
- Cuevas del Real, M. (2003). Los factores de riesgo de la prevención de la conducta antisocial. En *Conducta antisocial: un enfoque psicológico*. Ed. Silva, A. México: Pax México
- Fernández del Valle, J. (1992). Evaluación de programas residenciales de servicios sociales para la infancia. Situación actual y aportaciones de los enfoques ecopsicológicos. *Psicothema*, 4(2), 531-542
- Fernández del Valla, J. y Fuertes, J. (2007). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. España: Pirámide.
- Fernández-Milán, J., Hamido, A. y Fernández Navas, M. (2008). *El Educador Social de Menores*. Madrid: Pirámide.
- Fonagy, P. (1999). Apegos Patológicos y Acciones Terapéuticas. Aperturas Psicoanalíticas. *Revista Internacional de Psicoanálisis*, 4. Recuperado el 14 de marzo de 2010 de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000104&a=Apegos-patologicos-y-accion-terapeutica>
- Fuertes, J. y Fernández del Valle, J. (2001). Acogimiento residencial. En De Paul, J. y Arruabarrena, M. (Eds.). *Manual de Protección Infantil*, pp. 409-470. Barcelona: Massons.
- García-Barriocanal, C., De la Herrán, A. e Imaña, A. (2007). *El acogimiento residencial como media de protección al menor*. España: Defensa del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Gobierno de Brasil (2007). Anteproyecto de Naciones Unidas para el uso apropiado y condiciones del cuidado alternativo de niños/as. Aprobada en la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 2009. Recuperado de [http://www.crin.org/docs/DRAFT\\_UN\\_Guidelines.pdf](http://www.crin.org/docs/DRAFT_UN_Guidelines.pdf)
- Gómez, I. E. (1996). Secuelas Psicológicas del Maltrato y el Abuso Sexual. En *Congreso Nacional sobre Maltrato al Menor*. 26, 27 y 28 de noviembre 1995. México: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.
- Gribble, K. (2007). A model for caregiving of adopted children after Institutionalization. *Journal of Child & Adolescence Psychiatric nursing* 20(1), 14-26
- Izarra, D., López, I y Prince, E. (2003). El Perfil del Educador. *Ciencias de la Educación*, 3(21). Recuperado de <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>
- México. (2002). *Programa de acción a favor de la infancia*. Estado de México: Comité Editorial de la Administración Pública Estatal.
- Nesmith, A. (2006). Predictors of running away from family Foster care. *Child Welfare*, 83(5), 585-609.
- Oriana, L., Montalvo, D., Min Min, L. y Oza, V. (2006). A Promising parenting intervention in foster care. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(1), 32-41.
- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Sánchez, J. (2001). Toma de decisiones. El plan de caso. En De Paul, J. y Arruabarrena, M. (Eds.). *Manual de protección infantil*, pp. 229-296. Barcelona: Massons.

- Schreiner, G. (2009). Riesgo o abandono: más allá de la semántica. Recuperado de [http://www.conscienciasocial.net/attachments/File/riesgo%20o%20abandono%20m%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20la%20sem%C3%A1ntica%20\\_Gabriela%20Schreiner.pdf](http://www.conscienciasocial.net/attachments/File/riesgo%20o%20abandono%20m%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20la%20sem%C3%A1ntica%20_Gabriela%20Schreiner.pdf)
- Serrano, M. (2011). *Influencia de la formación de los educadores sobre la conducta antisocial de menores en albergue*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora, México.
- Touza, C. y Segura, M. (2001) Cuestionario de evaluación de la formación del educador social. *Educació y Cultura: Revista mallorquina de pedagogía*, 14, 67-85.
- UNICEF. (2005). Los niños y niñas que viven en instituciones son extremadamente vulnerables a los malos tratos. Recuperado de [http://www.unicef.org/spanish/media/media\\_27185.html](http://www.unicef.org/spanish/media/media_27185.html)
- Vallés, J. (2009). *Manual del educador social*. Madrid: Pirámide.

## Curso para Educadores

### **Características del Curso**

#### Objetivos

General:

Que el educador de albergues infantiles posea los conocimientos y herramientas suficientes para el desempeño satisfactorio de sus funciones en la labor diaria con los niños y adolescentes de su institución.

Específicos:

1. Familiarizarse con las teorías educativas y psicológicas adecuadas a los niños y adolescentes institucionalizados.
2. Adquirir herramientas de aplicación práctica para el trabajo con los niños y adolescentes de los albergues.
3. Adquirir normas éticas que orienten su práctica educativa tanto con los niños y adolescentes, como con las familias involucradas.
4. Adquirir el compromiso con su propia identidad como educador social.
5. Comprender las funciones y habilidades requeridas para el desempeño de la labor del educador social.
6. Compartir experiencias personales entre educadores de diversas instituciones con el fin de conocer diferentes aproximaciones a los mismos problemas educativos.
7. Crear una red de apoyo de educadores sociales.

#### Duración

Seis sesiones de 3 horas cada una.

### **Competencias**

Este curso pretende contribuir a que el educador sea capaz de:

1. Diferenciar entre teorías educativas y psicológicas para una futura consulta personal.
2. Entender los procesos por los que atraviesa el niño y adolescente desde el momento de su institucionalización.
3. Fortalecer su sentimiento de identidad con la labor realizada.
4. Planificar pequeños programas individualizados para el trabajo con los niños y adolescentes.
5. Comprender la importancia del trabajo colaborativo y de compartir información.
6. Aprender a observar los indicadores de comportamiento de los niños y adolescentes.

## Sesiones

### Objetivo Sesión 1

Que los educadores de albergues conozcan la situación actual de su trabajo e identifiquen las características que debe poseer su perfil laboral con la finalidad de que se comprometan con su propia identidad.

Sesión 1			
Hora	Tema	Subtema	Actividad
10:00-10:15	Introducción al Curso		Presentación en Power Point
10:15-10:45	Influencia de la Formación de los Educadores sobre la Conducta Antisocial de Menores en Albergues		Presentación en Power Point
10:45-11:05	Tema 1. La Figura del Educador	Compromiso con la Propia Identidad	Presentación en Power Point
11:05-11:35			Trabajo en equipo
11:35-11:45	Receso		
11:45-12:05		Ética Profesional	Presentación en Power Point
12:05-12:35			Trabajo en equipo
12:35-13:00			Presentación de trabajos

### Objetivo Sesión 2

Que los educadores de albergues conozcan las características específicas de las etapas de desarrollo normal de los niños y adolescentes, así como las características de las desviaciones en el comportamiento más frecuentemente observadas en las Instituciones con el fin de llevar a cabo una correcta derivación del menor a los especialistas pertinentes.

Sesión 2			
Hora	Tema	Subtema	Actividad
10:00-10:15	Recapitulación		Presentación en Power Point
10:15-10:45	Tema 2. Conocimiento Teórico	Desarrollo Humano	Presentación en Power Point
10:45-11:15			Trabajo en equipo
11:15-11:25	Receso		
11:25-11:50		Psicopatología	Presentación en Power Point
11:50-12:20			Trabajo en equipo
12:20-12:35			Presentación de trabajos
12:35-13:00	Preparación para Proyecto Final		Selección de Equipos

### Objetivo Sesión 3

Que los educadores de albergues conozcan la importancia de las habilidades interpersonales en el trabajo con menores institucionalizados y aprendan a desarrollarlas.

Sesión 3			
Hora	Tema	Subtema	Actividad
10:00-10:15	Recapitulación		
10:15-10:35	Tema 3. Habilidades Interpersonales	Empatía	Presentación en Power Point
10:35-10:45			Trabajo individual
10:45-11:15			Trabajo en equipo
11:15-11:25	Receso		
11:25-11:45		Asertividad y Expresividad	Presentación en Power Point
11:45-12:15			Trabajo en equipo
12:15-12:30			Presentación de trabajos
12:30-13:00	Trabajo en Proyecto Final		

### Objetivo Sesión 4

Que los educadores de albergues conozcan y adquieran estrategias de autocuidado y prevención del estrés a fin de prevenir el queme profesional y sus consecuencias en el trato hacia los niños y adolescentes de la Institución.

Sesión 4			
Hora	Tema	Subtema	Actividad
10:00-10:15	Recapitulación		
10:15-10:35	Tema 4. Desgaste Profesional	Burnout	Presentación en Power Point
10:35-10:45			Trabajo individual
10:45-11:15			Trabajo en equipo
11:15-11:25	Receso		
11:25-11:45		Estrategias de Autocuidado	Presentación en Power Point
11:45-12:15			Trabajo en equipo
12:15-12:30			Presentación de trabajos
12:30-13:00	Trabajo en Proyecto Final		Trabajo en equipo

### Objetivo Sesión 5

Que los educadores conozcan las necesidades de los menores derivadas del maltrato y la separación con el fin de que desarrollen programas de intervención basados en ellas.

Sesión 5			
Hora	Tema	Subtema	Actividad
10:00-10:15	Recapitulación		
10:15-10:35	Tema 5. Atención Basada en Necesidades Derivadas de la Separación y el Maltrato	Secuelas del Maltrato	Presentación en Power Point
10:35-10:45	Trabajo individual		
10:45-11:15	Trabajo en equipo		
11:15-11:25	Receso		
11:25-11:45	Separación y Duelo		Presentación en Power Point
11:45-12:15	Trabajo en equipo		
12:15-12:30	Presentación de trabajos		
12:30-13:00	Trabajo en Proyecto Final	Trabajo en equipo	

### Objetivo Sesión 6

Que los educadores conozcan e identifiquen las características de los tipos de apego así como de los trastornos de estos con el fin de que puedan desarrollar estrategias de acuerdo al tipo de relación establecida por cada uno de los menores.

Sesión 6			
Hora	Tema	Subtema	Actividad
10:00-10:15	Recapitulación		
10:15-10:35	Tema 6. Teoría del Apego	Apego	Presentación en Power Point
10:35-10:45	Trabajo individual		
10:45-11:15	Trabajo en equipo		
11:15-11:25	Receso		
11:25-11:45	Consecuencias por Falta de Apego		Presentación en Power Point
11:45-12:15	Trabajo en equipo		
12:15-12:30	Presentación de trabajos		
12:30-13:00	Trabajo en Proyecto Final	Trabajo en equipo	

## Índice de Manual de Trabajo

PRESENTACIÓN	4
CARACTERÍSTICAS DEL CURSO	6
Estudio: <i>Influencia de la formación de los educadores sobre la conducta antisocial de los menores en albergues</i>	10
Resultados	10
Análisis	13
SESIÓN 1 COMPROMISO CON LA PROPIA IDENTIDAD	
1.3 La Identidad del Educador Social	17
1.3.1 Educación Social	17
1.3.2 Actualidad del papel del educador	18
1.3.3 Delimitación del perfil profesional	19
1.3.4 Funciones del educador	20
1.3.5 Competencias	23
1.3.6 El perfil del educador social en los Albergues Infantiles	25
1.4 Ética Profesional	31
SESIÓN 2 CONOCIMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO	
2.1 Desarrollo Humano	
2.1.1 Como se forma la personalidad de un niño	36
2.2 Psicopatología	
2.2.1 Consecuencias de la institucionalización	41
2.2.2 Trastornos	44
2.2.3 Problemas de conducta social	44
SESIÓN 3 HABILIDADES INTERPERSONALES	52
3.1 Empatía	53
3.2 Asertividad y Expresividad	56
SESIÓN 4 DESGASTE PROFESIONAL	
4.1 Burnout	70
4.1.1 Orígenes	71
4.2 Estrategias de Autocuidado	75
4.2.1 Estrategias	76
SESIÓN 5 ATENCIÓN BASADA EN NECESIDADES DERIVADAS DE LA SEPARACIÓN Y EL MALTRATO	
5.1 Maltrato Infantil	
5.1.1 Tipos de abuso	81
5.1.2 Secuelas del maltrato	83
5.1.3 Como ayudar al niño ante situaciones de maltrato	85
5.2 Separación y Duelo	96
5.2.1 Necesidades derivadas de la separación	96

5.2.2 Factores que influyen en la reacción ante la separación	97
5.2.3 Fases en el proceso de duelo	100
<b>SESIÓN 6 TEORÍA DEL APEGO</b>	
6.1 Apego	118
6.1.1 Necesidad del vínculo de apego	119
6.1.2 Tipos de apego	120
6.1.3 Importancia de identificar el tipo de vinculación previa a los padres	120
6.2 Consecuencias por Falta de Apego	123
6.2.1 La vinculación afectiva	123
6.2.2 Experiencias anteriores de separación	124
6.2.3 Modelo de atención	125
<b>GLOSARIO</b>	129
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	131
<b>ANEXOS</b>	
H. Proyecto Final	134
I. Código Deontológico del Educador y la Educadora Social	139

### Índice de Ejercicios

Ejercicio 1. Tareas del Educador	21
Ejercicio 2. Compromiso Ético	33
Ejercicio 3. Ejemplo de Trastorno Disocial	47
Ejercicio 4. Ejemplo de Trastorno Negativista	48
Ejercicio 5. Ejemplo de Trastorno de la Personalidad	49
Ejercicio 6. Autoreporte de Empatía	53
Ejercicio 7. La Práctica de la Empatía	54
Ejercicio 8. Problema Práctico	55
Ejercicio 9. Acuerdo Parcial	59
Ejercicio 10. Lenguaje "Yo"	60
Ejercicio 11. El Momento y el Lugar Adecuado	62
Ejercicio 12. Lenguaje Bloqueador	64
Ejercicio 13. Cosas por Cambiar	65
Ejercicio 14. Listado de Críticas	66
Ejercicio 15. Fase de Regateo	109
Ejercicio 17. Etapas del Duelo	115

## Referencias Bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro Blanco. Título de grado en pedagogía y educación social*. Volumen 1. España: ANECA.
- Amar, J., y Berdugo, M. (2006). Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde el Caribe*, (18), 1-22. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=25539154&site=ehost-live>
- American Psychiatric Association. (APA). (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. DSM-IV-TR. Barcelona: Masson.
- Asociación Estatal de Educadores Sociales. (ASEDES). (2007). Código deontológico del educador y la educadora social. En ASEDES, *Documentos Profesionalizadores* (19-32). Barcelona: ASEDES. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Asociación Internacional de Educadores Sociales. (AIEJI). (2005). *Plataforma para las educadoras y educadores sociales en Europa*. España: AIEJI. Recuperado de [http://www.ceesc.cat/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=75&Itemid=403](http://www.ceesc.cat/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=75&Itemid=403)
- Ayala, R. M. (1996). Prevención del Maltrato Infantil en Baja California Sur. En *Congreso Nacional sobre Maltrato al Menor. Memorias. 26, 27 y 28 de noviembre 1995*. México: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.
- Ayerbe, P. (2000). La figura del educador social y otros profesionales de la educación. En Amorós, P. y Ayerbe, P. (Eds.). *Intervención educativa en inadaptación social* (55-81). Madrid: Síntesis.
- Barudy, J. (2005a). Familiaridad y competencias: el desafío de ser padres. En *Los buenos tratos a la infancia* (77-125). Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. (2005b). La ecología social de los buenos tratos infantiles. En *Los buenos tratos a la infancia* (43-52). Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. (2005c). Las necesidades infantiles. En *Los buenos tratos a la infancia* (61-75). Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. (2006). Los buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos de comportamiento. III Congreso Internacional y Multidisciplinar de Trastornos de Comportamiento en la Familia y en la Escuela. Guadalajara, México.
- Barudy, J. y Dantagnan, M (Eds.). (2005). Un modelo terapéutico basado en el buen trato y el apoyo a la resiliencia. En *Los buenos tratos a la infancia* (213-244). Barcelona: Gedisa.
- Beltrán, J. (Coord.). (2002). *Enciclopedia de Pedagogía*, Vol. I. España: Espasa Calpe S.A.
- Bravo, A. y Fernández del Valle, J. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del psicólogo*. 30(1) 42-52
- Cámara de Diputados. LX Legislatura. (2009). Iniciativa de Diputados del PRI para operación de Casas Hogar. Carpeta Informativa. Coordinación General de Comunicación Social. Pp. 15-16. Recuperado de 2010 de [www.cddhcu.gob.mx](http://www.cddhcu.gob.mx).
- Castro, L. (2003). Maltrato infantil. En Silva, A. (Ed). *Conducta Antisocial: un enfoque psicológico* (149-194). México: Pax
- CEDHJ. (2006). Evidencia CEDHJ deficiencias en albergues infantiles. *DHUMANS*, 11(10), 1-4. Guadalajara, México.
- Cole, S. (2005). Infants in foster care: relational and environmental factors affecting attachment. *Journal of Reproductive & Infant Psychology*, 23(1), 43-61. doi:10.1080/02646830512331330947. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=16295862&site=ehost-live>
- Contreras, J. (2009, 11 de febrero). Pide Senado investigar a Casitas del Sur y a la Iglesia Cristiana Restaurada. *La Crónica de Hoy*. México. Recuperado de [http://www.cronica.com.mx/nota.php?id\\_notas=414133](http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_notas=414133)
- Costa, M., Mato, J. y Morales, J. (1999). El comportamiento antisocial grave en jóvenes y adolescentes. En Ortega, G. (Coord.) *El educador social especializado*. Barcelona: Ariel.
- Cruz, L. (2009). Infancias y educación social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela
- Cuevas del Real, M. (2003). Los factores de riesgo de la prevención de la conducta antisocial. En *Conducta antisocial: un enfoque psicológico*. Ed. Silva, A. México: Pax México
- Dantagnan, M. (2005a). Los trastornos de apego: elementos diagnósticos y terapéuticos. En *Los buenos tratos a la infancia* (165-212). Barcelona: Gedisa.

- Dantagnan, M. (2005b). Manifestaciones del sufrimiento infantil por malos tratos: aspectos clínicos y terapéuticos. En *Los buenos tratos a la infancia* (147-163). Barcelona: Gedisa.
- Fernández del Valla, J. y Fuertes, J. (2007). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. España: Pirámide.
- Fernández-Milán, J., Hamido, A. y Fernández Navas, M. (2008). *El Educador Social de Menores*. Madrid: Pirámide.
- Fonagy, P. (1999a). Apegos Patológicos y Acciones Terapéuticas. Aperturas Psicoanalíticas. *Revista Internacional de Psicoanálisis*, 4. Recuperado el 14 de marzo de 2010 de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000104&a=Apegos-patologicos-y-accion-terapeutica>
- Fonagy, P. (1999b). Persistencias Transgeneracionales del Apego: una nueva teoría. Aperturas Psicoanalíticas. *Revista internacional de psicoanálisis*, 3. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000086&a=Persistencias-transgeneracionales-del-apego-una-nueva-teoria>
- Fuertes, J. y Fernández del Valle, j. (2001). Acogimiento residencial. En De Paul, J. y Arruabarrena, M. (Eds.). *Manual de Protección Infantil*, pp. 409-470. Barcelona: Massons.
- Galet, C. (2009). Propuesta de una Educación Social preventiva basada en valores. Tesis Doctoral. UNED.
- García-Barriocanal, C., De la Herrán, A. e Imaña, A. (2007). *El acogimiento residencial como media de protección al menor*. España: Defensa del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Gobierno de Brasil (2007). Anteproyecto de Naciones Unidas para el uso apropiado y condiciones del cuidado alternativo de niños/as. Aprobada en la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 2009. Recuperado de [http://www.crin.org/docs/DRAFT\\_UN\\_Guidelines.pdf](http://www.crin.org/docs/DRAFT_UN_Guidelines.pdf)
- Gómez, I. E. (1996). Secuelas Psicológicas del Maltrato y el Abuso Sexual. En *Congreso Nacional sobre Maltrato al Menor*. 26, 27 y 28 de noviembre 1995. México: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.
- Gribble, K. (2007). A model for caregiving of adopted children after Institutionalization. *Journal of Child & Adolescence Psychiatric nursing* 20(1), 14-26
- INMUJERES. (2006). Encuesta de Maltrato Infantil en Adolescentes de Secundarias en cuatro estados de la República Mexicana. Recuperado de [http://vidasinviolencia.inmujeres.gob.mx/documentos/ENDIREH/Maltrato\\_infantil.pdf](http://vidasinviolencia.inmujeres.gob.mx/documentos/ENDIREH/Maltrato_infantil.pdf)
- Izarra, D., López, I y Prince, E. (2003). El Perfil del Educador. *Ciencias de la Educación*, 3(21). Recuperado de <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>
- López-Aróstegui, R. (1995). *El perfil profesional del educador y la educadora social en Euskadi*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Madaule, P. (1993). *Escuchar: Despertar a la vida*. México: Promexa.
- March, R. (2007). Claves para la intervención con menores acogidos en recursos residenciales que presentan conductas problemáticas. *Intervención Psicosocial*, 16(2), 213-227. España.
- Melendro, M. (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. España: UNED.
- Méndez, F. (1998). *El niño que no sonríe.*, Madrid: Pirámide.
- México. (2002). *Programa de acción a favor de la infancia*. Estado de México: Comité Editorial de la Administración Pública Estatal.
- Mondragón, J. y Trigueros, I. (2004). *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Nesmith, A. (2006). Predictors of running away from family Foster care. *Child Welfare*, 83(5), 585-609.
- Núñez, V. (1993). El educador especializado. En Sáez, J. (Coord.). *El Educador Social* (125-142). Murcia: Universidad.
- Oriana, L., Montalvo, D., Min Min, L. y Oza, V. (2006). A Promising parenting intervention in foster care. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(1), 32-41.
- Organización Mundial de la Salud. (OMS). (2003). *Maltrato y descuido de los menores por los padres u otras personas a cargo*. Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Washington, D.C.: OPS.
- Osornio, J. (1996). Causas y efectos del maltrato a los menores: un atisbo al problema. En *Congreso Nacional sobre el Maltrato al Menor* (19-21). México: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.

- Papalia, D.; Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Desarrollo Humano*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Petrus, R. (1993). Educación Social y perfil del educador social. En Sáez, J. (Coord.). *El Educador Social* (165-214). Murcia: Universidad.
- Quintana, C. (2005). El síndrome de burnout en operadores y equipos de trabajo en maltrato infantil grave. *Psykhe*, 14(1), 55-68. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=20884735&site=ehost-live>
- Redondo, E., Muñoz, R. y Torrs Gómez. (1998). *Manual de buenas prácticas para la atención residencial a la infancia y adolescencia*. Madrid: FAPMI.
- Romans, M. (2000). Formación continua de los profesionales en Educación Social. En Romans, M., Petrus, R. y Trilla, J. *Nuevos ámbitos den Educación Social* (151-277). Barcelona: Paidós.
- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Santana, A. y Farkas, C. (2007). Estrategias de autocuidado en equipos profesionales que trabajan en maltrato infantil. *Psykhe*, 16(1), 77-89. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=31176242&site=ehost-live>
- Schreiner, G. (2009). Riesgo o abandono: más allá de la semántica. Recuperado de [http://www.conscienciasocial.net/attachments/File/riesgo%20o%20abandono%20m%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20la%20sem%C3%A1ntica%20\\_Gabriela%20Schreiner.pdf](http://www.conscienciasocial.net/attachments/File/riesgo%20o%20abandono%20m%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20la%20sem%C3%A1ntica%20_Gabriela%20Schreiner.pdf)
- Serrano, M. (2011). *Influencia de la formación de los educadores sobre la conducta antisocial de menores en albergue*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora, México.
- Touza, C. y Segura, M. (2001) Cuestionario de evaluación de la formación del educador social. *Educació y Cultura: Revista mallorquina de pedagogía*, 14, 67-85.
- UNICEF. (2005). Los niños y niñas que viven en instituciones son extremadamente vulnerables a los malos tratos. Recuperado de [http://www.unicef.org/spanish/media/media\\_27185.html](http://www.unicef.org/spanish/media/media_27185.html)
- Vallés, J. (2009). *Manual del educador social*. Madrid: Pirámide.

## Anexo E. Evaluación de fin de Curso.



### ATENCIÓN A INFANCIA Y JUVENTUD

Felicidades por haber finalizado el Curso de Formación para Albergues Infantiles.  
Como conclusión, nos interesa conocer su opinión acerca de las siguientes preguntas:

1	Institución de procedencia:		
2	Área de la Institución a la que pertenece:		
3	Labor que desempeña:		
4	Tiempo de antigüedad:		
5	¿Se enteró usted de que el/la directora/a tuvo un curso la tercera semana de julio?	Sí	No
6	¿Ha notado usted algún cambio en él/ella a partir de ese curso?	Sí	No
7	¿Ha notado usted algún cambio en la Institución a partir del curso?	Sí	No
8	¿Qué le ha parecido este curso?		
9	El curso, ¿cumplió con sus expectativas?	Sí	No
10	¿Le parece a usted que le sirvió para su práctica educativa dentro del Albergue?	Sí	No
11	¿Encontró usted áreas de oportunidad sobre las cuales trabajar en su Albergue?	Sí	No
12	¿Qué temas le hubiera gustado recibir en el curso?		
13	¿Qué consejos le daría usted a la expositora?		
14	¿Le interesaría recibir más cursos sobre esta misma teoría?	Sí	No



EL GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA A TRAVÉS DEL  
SISTEMA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA  
Otorga la presente

# CONSTANCIA

a:

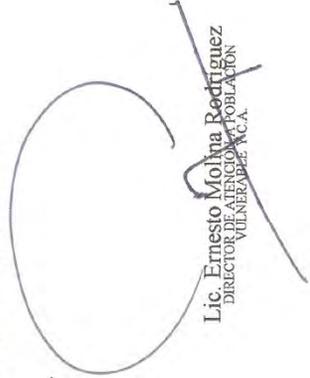
**MTRA. MARTHA ESTHER SERRANO ARIAS**

Por haber impartido el curso "Formación para Albergues Infantiles"  
los días 11, 12 y 14 de Julio de 2011, con una duración de 09 horas.

Hermosillo, Sonora, Julio de 2011.

  
Lic. John Swanson Moreno  
DIRECTOR GENERAL DE DIF SONORA



  
Lic. Ernesto Molina Rodríguez  
DIRECTOR DE UNIDAD REGIONAL  
VULNERABILIDAD P.O.A.





EL GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA A TRAVÉS DEL  
SISTEMA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA  
otorga la presente

# CONSTANCIA

a:

**LIC. MARTHA ESTHER SERRANO ARIAS**

Por haber impartido el curso "Formación Para Albergues Infantiles" Dirigido a personal operativo de la localidad. 5,6,7,11,13 y 14 de octubre de 2011, con una duración de 20 horas.

Hermosillo, Sonora, Octubre de 2011.

Lic. Ernesto Medina Rodríguez  
DIRECTOR DE ATENCIÓN A POBLACIONES VULNERABLES Y  
CENTROS ASISTENCIALES DE DIF SONORA



DIF SONORA

Lic. John Swainson Moreno  
DIRECTOR GENERAL DE DIF SONORA

