

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

Facultad de Psicología



TRABAJO DE DIPLOMA EN OPCIÓN AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

*“Propuesta de actividades para el fortalecimiento del
currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar de la
ciudad de Santa Clara”*

Autora: Yanela Castro Pérez

Tutora: Dra. Luisa María Guerra Rubio

Santa Clara, 2013

“No hay obligación más sagrada que la que el mundo tiene para con los niños. No hay deber más importante que velar porque sus derechos sean respetados, su bienestar esté protegido, sus vidas estén libres de temores y necesidades y puedan crecer en paz”.

Kofi A. Annan

A mi familia.

*A los niños y niñas que crecen lejos de sus
seres queridos.*

*A todas las personas comprometidas que
luchan cada día por la defensa de la
infancia y la juventud.*

*Reciban mis más sinceros agradecimientos todos aquellos que contribuyeron a ver en mis
manos este trabajo, especialmente:*

*Dios por regalarme la oportunidad de vivir y por haberme dado la satisfacción de
lograr este sueño.*

Mi tutora, a quien admiro y respeto, por su propuesta y sabias orientaciones.

Mis padres, por ser el tesoro más estimado de mi vida.

Mi hermana, por su disposición y sus consejos.

Mi novio, por su apoyo constante e incondicional.

Mis abuelas y primas, por sus muestras de afecto y confianza.

Mis tías, por sus generosos aportes.

*Mis compañeros de aula más cercanos, por el amor, la comprensión y la alegría que
me regalaron todos estos años.*

Los amigos que facilitaron mi formación profesional.

Los trabajadores de los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara.

Yanela Castro Pérez



Resumen

La presente investigación se desarrolla entre los meses de enero y mayo de 2013 en los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara, provincia Villa Clara y se orienta en darle solución al problema: ¿Cómo fortalecer el currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara?. Para su solución se propuso elaborar un sistema de actividades encaminado al enriquecimiento del currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara.

La información se obtuvo mediante la revisión de documentos oficiales, la entrevista y la observación. La interpretación de los resultados se realiza a través del análisis porcentual y de contenido. El estudio se desarrolla en dos etapas, una etapa exploratoria descriptiva y una colaborativa.

Los resultados revelan un currículum educativo centrado en promover habilidades para la vida independiente, hábitos y valores sociales. Predominan los motivos lúdicos, instruccionales y en menor medida de control. Se reflejan deficiencias en el establecimiento de un contexto rico en estimulación y experiencias de aprendizaje, no solo por la cantidad de actividades sino por su adecuación a las características e intereses infantiles y su regularidad en los escenarios educativos cotidianos. En la segunda etapa de investigación se diseña, en colaboración con los agentes educativos, un sistema de actividades que contribuye a la organización y potenciación de los entornos participativos y de aprendizaje cotidianos y que estimula el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social de los niños y adolescentes acogidos.

Palabras claves: *Hogares de Amparo Familiar, currículum educativo, escenarios educativos cotidianos, escenarios de actividad.*

Abstract

The present investigation was developed between the months of January and May of 2013 in the foster care homes of Santa Clara's city, county Villa Clara and it's guided in giving solution to the problem: How to strengthen the educational curriculum of the Homes of Family Help of Santa Clara's city?. For the solution of this problem was necessary to elaborate a system of activities guided to enrich the educational curriculum of the foster care homes of Santa Clara's city.

The information was obtained by the revision of official documents, the interview and the observation. The interpretation of the results is carried out through the percentage analysis and of content. The study was developed in two stages, a descriptive exploratory stage and a collaborative one.

The results reveal an educational curriculum centered in promoting abilities for the independent life, habits and social securities. The ludic reasons prevail, instructional and in smaller measure the control one. There are reflected deficiencies in the establishment of a rich context in stimulation and learning experiences, not only for the quantity of activities but for their adaptation to the characteristics and infantile interests and their regularity in the daily educational scenario. In the second investigation stage it is designed, in collaboration with the educational agents, a system of activities that contributes to the organization and potentiation of the participative environment and daily learning which stimulates the physical, cognitive, affective and social development of the children and welcomed adolescents.

Key words: *Foster care homes, educational curriculum, daily educational scenario, activity scenarios.*

Índice

LISTA DE TABLAS Y GRÁFICOS	v
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. REFERENTE TEÓRICO	7
<i>Consideraciones teóricas sobre el desarrollo de la personalidad. Perspectiva histórico cultural.</i>	7
La comunicación y la actividad en el desarrollo de la personalidad.	10
El papel de los agentes educativos en la enseñanza. La familia versus desarrollo en la niñez.	12
<i>Medidas de protección a la niñez desamparada en el contexto nacional e internacional.</i>	14
El acogimiento residencial. Experiencias en el escenario internacional.	14
Evolución del acogimiento residencial. Modelos de intervención.	16
Protección de la infancia en el contexto cubano. Los Hogares de Amparo Familiar.	21
<i>Los Hogares de Amparo Familiar como escenarios educativos.</i>	26
El currículum educativo familiar como nicho evolutivo.	26
El currículum educativo de Los Hogares de Amparo Familia.	29
CAPÍTULO 2. REFERENTE METODOLÓGICO	32
<i>Descripción del Contexto.</i>	32
<i>Paradigma de la investigación y tipo de estudio.</i>	34
<i>Etapas de la investigación.</i>	36
<i>Los sujetos participantes.</i>	36
<i>Descripción de las técnicas empleadas.</i>	38
<i>Métodos utilizados en el procesamiento de la información.</i>	42

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	44
<i>Análisis de la Etapa I</i>	44
Características de la población acogida en los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara.	44
Estructura organizativa laboral. Principales promotores educativos.	47
Pautas y prácticas educativas de los Hogares de Amparo Familiar.	55
Organización de los espacios educativos cotidianos: los escenarios de actividad.	61
<i>Análisis de la Etapa II.</i>	67
Necesidades educativas con vistas al fortalecimiento del currículum educativo.	67
Propuesta de actividades para el fortalecimiento del currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar.	70
CONCLUSIONES	79
RECOMENDACIONES	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXOS	90

Lista de tablas y gráficos

TABLA #1	Perfil de la muestra de trabajadores.	37
TABLA #2	Distribución de los trabajadores por cargos.	49
TABLA #3	Experiencia de los trabajadores en los Hogares de Amparo Familiar.	50
TABLA #4	Propuesta de actividades para el fortalecimiento del currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar.	73
TABLA #5	Perfil de menores acogidos en los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara.	92
TABLA #6	Perfil de actividades cotidianas del Hogar de Amparo Familiar #1.	100
TABLA #7	Perfil de actividades cotidianas del Hogar de Amparo Familiar #2.	101
TABLA #8	Perfil de actividades cotidianas del Hogar de Amparo Familiar #3.	102
TABLA #9	Funciones educativas del los trabajadores.	103
TABLA #10	Matriz de análisis de contenido categorial.	107
GRÁFICO #1	Nivel de escolaridad de la muestra de trabajadores.	37
GRÁFICO #2	Menores acogidos en los Hogares de Amparo Familiar.	44
GRÁFICO #3	Principales causas de acogimiento.	46
GRÁFICO #4	Organigrama de los Hogares de Amparo Familiar.	49

INTRODUCCIÓN

Introducción

La familia constituye un entorno de vital importancia para el desarrollo humano, tanto que se considera el contexto más deseable para la crianza y educación de niños y niñas por ser donde mejor se promueve su desarrollo personal y donde habitualmente se les protege de las diversas situaciones de riesgo.

Como escenario sociocultural, la familia es un espacio participativo donde adultos y niños se encuentran para formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Especialmente los padres son los responsables de crear un contexto desarrollador y adecuado para la crianza, la socialización y la convivencia de los menores. Para cumplir con su cometido, los progenitores, basados en sus concepciones sobre el desarrollo y la educación de sus hijos, organizan los escenarios y las interacciones educativas familiares a establecer con ellos.

El escenario educativo familiar viene definido por los diferentes aspectos estructurales y materiales que caracterizan la vida en el hogar en general, y principalmente, por aquéllos que se refieren a los objetos y estímulos, la organización de la estimulación y las actividades y las relaciones que en ella se promueven y apoyan (Rodrigo y Palacios, 1998). Pese a la importancia de los estímulos y su estructuración, el aspecto más importante del escenario educativo familiar son las actividades cotidianas y relaciones que en él se establecen.

Los escenarios de actividad como unidad de análisis permiten describir los entornos espacio-temporales, en los que los participantes, a partir de sus complejas interacciones en el quehacer de cada día, desarrollan y participan en acciones que tienen una finalidad y un significado dentro de la cultura en la que se encuentran inmersos.

Los escenarios de actividad que ocurren en la vida diaria tienen en su base un determinado modelo cultural, entendido como un esquema mental sobre cómo funciona el mundo o sobre cómo debería hacerlo. Su esencia son las metas o intenciones que los participantes comparten en su interacción social, ya que explican por qué tienen lugar y, a su vez, determinan cómo se realizan, quienes participan, cuándo interaccionan y dónde sucede la actividad.

En los entornos de actividad se imparte el currículum educativo familiar que hace referencia a las habilidades y conocimientos que se adquieren mediante la participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje con los miembros de una familia. Según Rodrigo y Acuña (1998) el mismo incluye las relaciones familiares, las prácticas y los patrones de vida familiar, así como las directrices culturales sobre las metas y estrategias educativas que deben emplear los padres para educar y enseñar a sus hijos; pero sus contenidos, a diferencia de otros, no son explícitos y sus metas educativas no se logran siempre de manera intencional, ya que ni unos ni otros son conscientes de la transmisión y la interiorización de herramientas y saberes de su cultura.

Las familias se diferencian entre sí, no sólo respecto al contenido del currículum que estimulan y diseñan, sino también, por la calidad y por el estilo de enseñanza con que lo transmiten. Las características que distinguen la configuración del currículum educativo en cada familia en particular aporta nociones para comprender por qué unos entornos estimulan y propician el desarrollo y otros, por el contrario, lo empobrecen y hasta perjudican.

El escaso número o la excesiva sobrecarga de actividades en el currículum educativo familiar, su posición inadecuada a determinadas horas del día, su reducido valor instruccional, su limitado repertorio o la soledad en que se realizan, pueden influir en la aparición de problemas como la hiperactividad, los problemas de sueño, el retraso en el desarrollo, el aislamiento social, el bajo rendimiento y la escasa motivación por los estudios.

Las instituciones de asistencia sociales que acoge a niños huérfanos y desamparados graves o que, por disímiles razones, no pueden pertenecer en su núcleo de origen, asumen la responsabilidad de garantizar un lugar de convivencia estable, que cumpla con el cometido de una adecuada satisfacción de las necesidades de protección, educación y desarrollo de los infantes (Fernández, Sainero y Bravo, 2011).

Esto supone que deban ser atendidos en espacios similares a los que se desarrolla cualquier otro niño o adolescente, con los mismos recursos y criterios que se emplean para la educación de la infancia en general en nuestra sociedad y con adultos de referencia con quienes puedan establecer relaciones afectivas significativas, quienes serían además los encargados de conformar los escenarios educativos de los centros.

No son, por tanto, los hogares de residencia, ambientes de aprendizaje formal donde los horarios y ritmos vienen impuestos por actividades específicas, son contextos de educación informal que se asemejan a los patrones de vida familiar. Por ello los centros de acogimiento deben organizar y estructurar los espacios en el marco de la vida cotidiana, de modo que propicien la riqueza de posibilidades para la interacción y educación, y garanticen no sólo el desarrollo infantil sino el futuro desarrollo psicológico como adultos.

En Cuba, las niñas y niños atendidos por la asistencia social se acogen en una red nacional de centros distribuidos por todas las provincias, denominados Hogares de Amparo Familiar, los que se caracterizan por poseer una estructura, organización, dirección y objetivos educativos semejantes. Estos centros cuentan con equipos educativos que se encarga de establecer horarios y ritmos de vida cotidianos para que niños y adolescentes se desarrollen de forma natural y tengan acceso a una variedad de experiencias que favorezca los vínculos afectivos y el aprendizaje.

En la provincia Villa Clara existen seis de estos centros, tres de los cuales se encuentran en Santa Clara, capital de provincia. Un centro que atiende a menores de edad temprana, de 0 a 5 años, y otras dos que atiende a menores a partir de los 6 años. Estos contextos se conciben como escenarios en los que tiene lugar la interacción cotidiana entre niños, adolescentes y adultos, y desde el que los agentes educativos estructuran los entornos de actividad.

Los retos y desafíos de la labor educativa cotidiana a los que se enfrentan los Hogares de Amparo Familiar no se aleja de la realidad de las instituciones similares del contexto internacional. Investigaciones describen como los menores acogidos en estos centros son sometidos a rutinas colectivas sin espacio suficiente para que se expresen y valoren sus peculiaridades.

Asimismo demuestran como muchos de los adultos responsables de la atención no se implican totalmente con los niños y adolescentes a compartir experiencias, como tampoco diseñan nuevos escenarios de actividad y nuevas posibilidades para el aprendizaje participativo. Los estudios reflejan además como las características y necesidades de la población son más complejas, debido al perfil de los niños y adolescentes atendidos, lo que incrementa las dificultades en el diseño de un escenario educativo variado y ajustado a las demandas individuales y grupales (Ferrari, Couso, Cillero y Cantwell, 2002).

La imagen de la vida cotidiana que se desprende de estas investigaciones refleja la dudosa calidad del escenario educativo de los centros de asistencia social que acogen a niños y adolescentes que precisan de un contexto alternativo a la familia de origen. Evidencia la importancia y necesidad de diseñar un currículum educativo, en términos de actividades cotidianas, variado, atractivo y convenientemente estructurada, que gire en torno a la optimización del escenario educativo de los centros, ya que, de la calidad de los estímulos y experiencias de aprendizaje que estos entornos proporcionen va a depender, en gran parte, el desarrollo psicológico de los niños y adolescentes acogidos.

La situación descrita, innegable también en la realidad cubana actual, permite plantear el siguiente **problema de investigación:**

¿Cómo fortalecer el currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara?

En relación con la cual se define como **objetivo general:**

Elaborar un sistema de actividades encaminado al enriquecimiento del currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara.

A partir de cual se desglosan los siguientes **objetivos específicos:**

Describir la estructura organizativa laboral existente en los Hogares de Amparo Familiar con especial énfasis en los agentes de funciones educativas.

Explorar los escenarios de actividad que conforman los espacios educativos cotidianos de los Hogares de Amparo Familiar.

Identificar las necesidades educativas que existentes con vistas al aprovechamiento del currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar.

Elaborar un sistema de actividades encaminado al fortalecimiento del currículum educativo a partir de la colaboración de los principales agentes educativos de los Hogares de Amparo Familiar.

Hipótesis: *Si se diseña un sistema de actividades orientado a fortalecer el currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara, teniendo en cuenta la opinión de sus agentes educativos, entonces se podrá enriquecer el currículum educativo existente.*

La investigación proporciona evidencias acerca de la relevancia que posee el diseño de un currículum educativo rico y estimulante de interacciones con metas e intenciones educativas, en el que se privilegien las actividades variadas y significativas, con alto valor para el desarrollo, que amplía los contextos cotidianos de aprendizaje de niños y adolescentes acogidos en los Hogares de Amparo Familiar. En este sentido, resulta especialmente interesante comprender la organización de las rutinas de la vida cotidiana, pues indican la estructuración y la regularidad de las experiencias que con más probabilidad ejercen su impacto en el desarrollo infantil.

La realidad educativa actual que caracteriza los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara, no exhibe una organización y estructuración de estímulos y actividades educativas sistemáticas que garantice el desarrollo óptimo de los menores acogidos. Por tal razón, la propuesta de actividades para el fortalecimiento del currículum educativo resulta una novedosa alternativa, por tanto llena un enorme vacío en el quehacer educativo cotidiano de los centros y proporciona a los agentes educativos opciones para que puedan conformar un entorno afectivo y estimulante que proporcione el desarrollo de los infantes, siendo los adultos eficaces pero también autónomas para realizar la importante tarea que se les encomienda.

En el contexto nacional no se registran antecedentes de estudios orientados a la compleja tarea de evaluar el escenario educativo cotidiano de los Hogares de Amparo Familiar en torno a las actividades e interacciones que se promueven, con el objetivo de fortalecer la calidad del currículum educativo de los centros, lo que distingue su novedad científica y su interesante aporte a los estudios, hasta ahora muy escasos, en estos centros educativos de asistencia social.

El aporte de la investigación radica en el sistema de actividades educativas que se propone, dirigido enriquecer y diversificar los escenarios participativos y de aprendizaje cotidianos de los Hogares de Amparo Familiar. El sistema se caracteriza por su objetividad ya que parte de la colaboración de los propios agentes educativos de los centros para su diseño y construcción, se caracteriza además por su flexibilidad al admitir cambios y ajustes en dependencia de las diferentes etapas evolutivas de los menores acogidos en los centros.

La realización de esta investigación poseen una notable importancia práctica y a la vez valor científico y metodológico porque constituye la base, en cuanto a conocimientos teóricos y empíricos se refiere, para el desarrollo de investigaciones futuras y de posibles intervenciones psicoeducativas en estos contextos. Otro de los aportes que ofrece el estudio desde el punto de vista práctico constituye la aplicación inmediata del sistema de actividades el cual beneficia a los menores institucionalizados, pues ofrece una alternativa de aprendizaje y desarrollo en la vida cotidiana a través de la realización de acciones atractivas y variadas.

El documento se compone de tres capítulos. En el primero se abordan los fundamentos teóricos que sustenta la investigación, en el segundo capítulo se exponen los elementos referidos al diseño metodológico planteado a partir de los requerimientos de la metodología, así como la descripción del contexto y clasificación de la investigación, la descripción de la muestra, se describen los métodos y técnicas empleadas para la recogida de información y los procedimientos. En el tercer capítulo se exponen los resultados de la Etapa I de investigación y la propuesta de actividades diseñada a través de la entrevista grupal en la Etapa II. Finalmente se exponen las conclusiones y recomendaciones, las referencias bibliográficas y los anexos que se derivan del proceso investigado.

REFERENTE TEÓRICO

Capítulo 1. Referente Teórico

1.1. Consideraciones teóricas sobre el desarrollo de la personalidad. Perspectiva histórico cultural.

La Psicología como ciencia posee una variedad de enfoques que explican a través de sus presupuestos teóricos, epistemológicos y metodológicos el desarrollo humano. Este panorama tan diverso es reflejo de la complejidad y dinamismo del objeto de estudio que se aborda, lo que no ha de verse como negativo sino como índice de la riqueza de reflexiones teóricas que dan paso a la búsqueda de concepciones más completas.

Los aportes de Liev Semiónovich Vygotski y sus seguidores constituyen un paso de avance en el desarrollo de la Psicología con la escuela histórico cultural del desarrollo psíquico. El sistema de principios y categorías que sustenta la escuela propuesta por Vygotski parte de una comprensión materialista dialéctica al abordar el desarrollo humano como:

... un proceso dialéctico, complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras, ... por la entrelazada relación de los factores internos y externos. (Vygotski, 1987, p.151)

Partiendo de la comprensión del desarrollo psíquico, se postula el principio del determinismo histórico social de los procesos psíquicos y de la personalidad, al señalar que todo lo que existe en las funciones psíquicas superiores fue alguna vez externo porque fue social. Sin duda una de las más importantes contribuciones de Vygotski fue precisamente la idea de que los procesos psicológicos superiores tienen un origen social y que pasan al plano individual a través de las interacciones que se establecen en el marco de las actividades que están reguladas culturalmente (Vygotski, 1979).

Lo que permite interpretar que el individuo como resultado del proceso histórico, social y cultural necesita de la interacción con el medio para desarrollar sus atributos y características. Desde esta perspectiva la configuración de la personalidad ocurre en el proceso de enseñanza y educación y posee un carácter intencional, estructural y dinámico.

Vygotski no llega a delinear una concepción acabada de la teoría de la personalidad pero deja consideraciones que resultan de inestimable interés a los fines de configurar una noción en este sentido y conducir las investigaciones y la práctica profesional. Su legado condujo a algunos autores de orientación marxista a formular concepciones acerca de la personalidad.

Según Fernández (2005) la personalidad es “una configuración de sentidos psicológicos, un espacio subjetivo donde se constituyen progresivamente sentidos de modo diferenciado, los cuales adquieren mayor intensidad en la medida que se van articulando entre sí, formando reales configuraciones” (p. 299). Partiendo de esta perspectiva Fernández (2005, p. 24) afirma que “la personalidad como instancia interna, psicológica, no puede concebirse como un resultado directo de las influencias sociales sino como sistema de sentidos psicológicos que le sirven de base al sujeto para desplegar su actuación en el medio social”. Por su parte González y Mitjans (1989) consideran que la personalidad “es una organización estable y sistémica de los contenidos y funciones psicológicas que caracterizan la expresión integral del sujeto, en sus funciones reguladora y autorreguladora del comportamiento” (p. 19).

Para la comprensión del desarrollo de la personalidad Vygotski propone como concepto clave la categoría Situación Social de Desarrollo (SSD) concebida como:

... la combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas peculiares, que surgen hacia el final de dicho período. (Vygotski, citado en Bozhovich, 1976, p. 99)

La Situación Social de Desarrollo refleja el tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico de las funciones psíquicas superiores a partir de la inclusión del hombre en los sistemas de actividad y comunicación mediatizados por la sociedad y la cultura. La categoría SSD permite, además, reconocer las peculiaridades que adoptan en cada etapa estos sistemas que se derivan en exigencias específicas al comportamiento, variaciones en la esfera motivacional y en niveles cualitativamente superiores de los procesos psíquicos y configuraciones de la personalidad (Domínguez, 2007).

Como unidad de análisis de la Situación Social de Desarrollo Vygotski propone la vivencia, como la relación afectiva del individuo con el medio. La vivencia se desarrolla esencialmente en

el proceso de comunicación y se encuentra en la base del sentido que la información adquiere para el sujeto; refleja lo que el sujeto experimenta conforme a las influencias que recibe y lo que aporta según el nivel de desarrollo que ha alcanzado su personalidad.

La vivencia es también una categoría esencial para concebir el concepto de crisis del desarrollo. Para Vygotski la vivencia es considerada la esencia de toda crisis en el desarrollo, pues el salto a un estadio superior ocurre cuando se reestructura la vivencia interior cuyo momento cumbre es el cambio del sentido de las necesidades y motivos, que son los motores del comportamiento.

El salto a un estadio superior supone nuevas formaciones que determinan la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa y todo el curso del desarrollo en el período dado. Por tanto, cada etapa de desarrollo por la que transite el individuo implica cambios que determinan el surgimiento y desarrollo de neoformaciones propias de la edad y la formación de la personalidad en conjunto.

Asociada a la concepción de SSD y resaltando el papel del aprendizaje en la conducción del desarrollo psíquico y la formación de la personalidad, Vygotski formula la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como el vínculo entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial, o sea, la distancia que existe entre lo que puede hacer el sujeto de manera independiente y lo que realiza en colaboración con un adulto o coetáneo más capaz.

Según el propio Vygotski (1979) esta zona comprende funciones que aún no han madurado pero que se hallan en proceso de maduración. En este sentido, el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. Dicha zona “permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración” (Vygotski, 1979, p. 134).

La categoría Zona de Desarrollo Próximo pone de manifiesto la capacidad de aprendizaje del niño, su reserva de desarrollo en cada momento y señala que la enseñanza debe tener en cuenta el grado de desarrollo alcanzado, pero no para detenerse en él, sino para conocer hacia dónde debe ser conducido, tanto en lo relativo a la formación de procesos y cualidades psíquicas, como a la reestructuración de aquellas que se habían formado con anterioridad.

Las categorías expuestas permiten comprender cómo ocurre la influencia social en el proceso de formación y desarrollo de la psiquis humana, a través de los sistemas de actividad y comunicación, como los espacios en los cuales lo social alcanza un sentido personal para el individuo, al integrarse a la personalidad y configurarse de manera irrepetible y singular.

1.1.1. La comunicación y la actividad en el desarrollo de la personalidad.

Las vías esenciales para que se produzca el desarrollo y la formación de la personalidad son los sistemas de actividad y comunicación. Sistemas en los que transcurre la vida del sujeto y mediante los cuales establece las relaciones sociales con los demás.

Vygotski (1982) propone la actividad como unidad de análisis para el estudio del desarrollo psicológico, como principio explicativo y como la forma inicial de todos los tipos de actividad humana. Se define como actividad no cualquier tipo de acción, sino la actividad social, práctica y compartida en la que existe un intercambio simbólico y utilización de herramientas culturales para la mediación. Se caracteriza por una estructura y por una dinámica que adopta diferentes tipos y formas en dependencia de la etapa evolutiva del sujeto que la realiza e integra aspectos emocionales, relacionales y cognitivos.

La actividad de la personalidad es considerada como aquellos procesos mediante los cuales el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud ante la misma (Colectivo de autores, 1989). En esta acción dirigida a metas y mediada por instrumentos se reflejan las funciones psicológicas y las relaciones existentes entre ellas, se expresan los signos y significados y se involucra al individuo en comunicación con otros agentes de su medio. Es decir, en la actividad se manifiestan formas de comportamiento que se organizan y definen conforme a los patrones aceptados en el grupo social de pertenencia, los cuales se adquieren a través de la interacción que mantienen sus miembros.

La comunicación es una categoría estrechamente vinculada a la actividad, es un tipo de acción compleja en que el motivo es la interacción, transmisión e influencia sobre el otro integrante de la relación comunicativa. Al igual que la actividad, es una vía de formación y expresión de la subjetividad pero en este caso el medio fundamental es el lenguaje. Cuando el hombre comienza a usar los signos como medios de comunicación cambia toda su estructura psicológica, pero para

lograr influir adecuadamente en el desarrollo psicológico, la comunicación debe responder a los motivos y necesidades del sujeto, por lo tanto debe basarse en el diálogo abierto, flexible y empático (Domínguez, 2007).

Las principales regularidades de los sistemas de comunicación y actividad se distinguen según la etapa dada del desarrollo. En la infancia el juego es la actividad fundamental mediante la cual los niños practican los modos de relación, aprenden a respetar y hacerse respetar, adquieren autoestima, estimulan su creatividad, se apropian de experiencias valiosas, ejercitan funciones simbólicas y de comunicación y amplían sus conocimientos a la vez que se divierten (Martínez, 2013).

En la etapa preescolar la actividad fundamental es el juego de roles. En este juego los niños reflejan la variada realidad que los rodea a través de un personaje que representa un argumento. Este argumento se observa cuando la conducta del adulto produce una fuerte impresión emotiva en el niño. En este período aunque se amplían las relaciones del niño con otros adultos y coetáneos, la familia es el principal contexto en el que el niño crece y actúa como llave o filtro en la apertura a otros espacios de interacción.

En la etapa escolar surge el estudio como actividad primordial socialmente importante y obligatoria que determina el desarrollo de la conciencia, el pensamiento y la personalidad. Esta actividad exige un trabajo organizado y sistemático y plantea al niño la tarea de la asimilación consciente y planificada, de conocimientos generalizados, lo que presupone una estructura de la actividad cognoscitiva completamente distinta a la de la infancia preescolar.

Aparecen además, en este período, los juegos de reglas que ayudan a entender que el comportamiento debe estar sujeto a normas. Los niños aceptan las reglas preestablecidas, se ajustan a ellas y controlan su conducta.

Por su parte, la familia continúa ejerciendo una notable influencia sobre el escolar, especialmente la función educativa, que facilita los conocimientos que recibe el niño. Las relaciones que el escolar establece en este período con sus iguales son también imprescindibles para su desarrollo personalológico. El intercambio con los compañeros permite al niño poder confrontar sus opiniones, sentimientos, actitudes y examinar críticamente los valores que ha aceptado previamente como incuestionables.

En la adolescencia permanece el estudio como la actividad fundamental, aunque sufre cambios tanto por su contenido como por su forma. Mientras que la actividad informal o no institucionalizada se caracteriza por ser más intencional, existe una mayor selectividad en la elección y puede encontrarse o no vinculada con la profesión a la que piensa dedicarse en el futuro. El sistema de comunicación no se agota en las relaciones con los adultos pero las relaciones con los compañeros ganan importancia, intensidad y estabilidad, de tal forma que el grupo de iguales pasa a constituir un contexto de socialización preferente y una importante fuente de apoyo.

1.1.2. El papel de los agentes educativos en la enseñanza. La familia versus desarrollo en la niñez.

Para el enfoque histórico- cultural, tan importantes son las actividades que el sujeto realiza en un escenario determinado, con propósitos definidos, como las interrelaciones que establece y los instrumentos que utiliza para la comunicación en este proceso de apropiación y asimilación activa, que difiere según la etapa evolutiva en que se encuentre el sujeto.

En este sentido se coincide con Vygotski al señalar la relación dialéctica entre los procesos de enseñanza y desarrollo, relación en la que la enseñanza desempeña un papel de dirección y conducción del desarrollo psíquico. De esta concepción se deriva una posición acerca del papel que el otro juega en el proceso de enseñanza- aprendizaje, como orientador y facilitador del mismo, y el carácter activo del sujeto en el proceso de apropiación de la experiencia histórico social.

Sin embargo, para Vygotski (1982), no todas las interacciones que un niño mantiene con las personas de su entorno se traducen automáticamente en desarrollo, únicamente van a promover el desarrollo aquellas interacciones que se sitúan un poco más allá del nivel real del niño.

Para comprender el desarrollo infantil es imprescindible valorar la interacción cercana, dinámica y afectiva de adultos, padres, maestros y compañeros que, como par social de intercambio y colaboración, como agentes socializadores y educativos, participan, dirigen, promueven, facilitan, hacen y enseñan en disímiles escenarios como la familia, la escuela y la comunidad en general.

Estas consideraciones conducen a reconocer la familia como primer ámbito de socialización del individuo y el grupo humano primario más importante en la vida del hombre, que cubre las necesidades básicas materiales y espirituales de sus miembros. Como unidad social tiene el deber de proporcionar cuidados físicos, apoyo y protección que garanticen la supervivencia de los infantes.

De igual manera, debe ser escenario de socialización donde se establezcan los primeros vínculos afectivos que propicien el desarrollo de la autoestima y la identidad; debe ser el espacio donde se potencie el proceso educativo y se adquieran valores éticos, morales, culturales y patrones de conducta e interacción con la sociedad.

Resulta importante considerar las múltiples influencias educativas ejercidas por los diferentes miembros de la familia, pues las actividades y relaciones cotidianas que en el seno familiar se establecen tienen la propiedad de formar en los niños las primeras cualidades de personalidad y transmitir los conocimientos iniciales, que son la condición para la asimilación ulterior del resto de las relaciones sociales. Los padres, por naturaleza y deber, son los responsables de garantizar los derechos de sus hijos y estimular el desarrollo potencial de estos.

En la sociedad actual la tarea de ser padres presenta una serie de características que la hacen especialmente difícil, en primer lugar porque se somete a profundos cambios históricos y sociales; en segundo lugar porque se construye y despliega en escenarios socioculturales, lo que significa que más allá de la mera reproducción de patrones culturales, los padres hacen suya esta tarea al individualizarla y dotarla de significados personales; y en tercer lugar se trata de una tarea compleja porque se despliega en diferentes niveles de actuación, desde el nivel estratégico de organización del escenario educativo hasta el nivel táctico de actuaciones concretas (Martín y otros, 2009).

Los retos que enfrentan los padres y los complejos desafíos que tiene en la actualidad la familia como grupo social, destaca la idea que la existencia de un medio donde no esté presente el control social genera una familia problemática, disfuncional y desorganizada que deviene en importante factor de riesgo. Las disfunciones familiares repercuten en el ejercicio de las funciones parentales y comprometen el adecuado desarrollo conductual y psicológico del niño o adolescente del hogar. Estos hechos, que ocurren ajenos a la voluntad de los menores, pueden

provocar en los infantes trastornos emocionales, inseguridad, inestabilidad emocional, dependencia, soledad, tristeza y fracaso persistente ante las tareas escolares (Díaz, 2011).

Para cumplir con la crianza y educación de los hijos los progenitores deben ser conscientes de la gran responsabilidad que recae sobre ellos. Sin embargo, no siempre los padres se encuentran aptos o desean asumir el ejercicio de la paternidad e incluso llegan a comprometer el estado de salud físico y psicológico de sus hijos. Cuando la familia disfuncional no asegura, no garantiza los derechos y necesidades de sus hijos, no potencia al crecimiento personal y más allá de esto tienen conflicto con la legalidad, se requiere la suspensión del derecho a la guarda y educación del menor, y se recurre a la separación del infante del núcleo de origen como medida de interés superior para el niño.

1.2. Medidas de protección a la niñez desamparada en el contexto nacional e internacional.

1.2.1. El acogimiento residencial. Experiencias en el escenario internacional.

La Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas a finales del siglo XX, fue el primer tratado jurídico internacional, a favor de la protección de la infancia y la adolescencia, que argumenta a lo largo de sus 54 artículos y sus 2 Protocolos Facultativos, la amplia gama de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales que pertenecen a la niñez.

La Convención hace hincapié en reconocer a la familia como el medio natural para el desarrollo y bienestar de los niños y adolescentes, y a los padres como los máximos responsables de la crianza de los menores, encargados de garantizarles las condiciones de vida imprescindibles y el afecto y cuidado necesarios. Basados en la convicción de que la familia biológica es el mejor lugar para que niños y adolescentes vivan, entidades internacionales, estados y organizaciones no gubernamentales tienen la obligación de velar para que los niños y adolescentes crezcan fuertes, emocionalmente estables e independientes en su núcleo de origen.

Aunque los avances jurídicos son notables y las políticas sociales en aras de proteger a la infancia y preservar sus derechos evolucionan favorablemente, no es suficiente ante los millones

de niños y adolescentes que en todo el mundo viven en condiciones especialmente difíciles, víctimas de guerras y desastres naturales, sometidos a violencia, abuso, maltrato y explotación. Las causas que explican la permanencia de estas situaciones están asociadas al masivo fenómeno de la orfandad, el abandono y la desatención de menores (Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar y Aldeas Infantiles SOS, 2010).

En situación de orfandad se consideran aquellos niños y adolescentes de padres fallecidos, mientras que la situación de desamparo y abandono se produce cuando los encargados del cuidado del menor, generalmente los padres biológicos, dejan de cumplir o cumplen inadecuadamente los deberes que la ley les impone en cuanto a cuidados y educación, mostrando una atención deficitaria y/o adversa (Decreto - Ley No. 76, 1984).

Los motivos de la falta de cuidado parental son múltiples, variados y complejos, así como lo son las consecuencias de esta situación sobre la vida de los infantes. Entre las principales razones se encuentran la pobreza, el rechazo, el encarcelamiento, las enfermedades invalidantes, la pérdida de la patria potestad, la vida en familias monoparentales, la concentración demográfica en las zonas suburbanas y las migraciones (Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar y Aldeas Infantiles SOS, 2010).

Si bien la falta de datos no logra dar cuenta de la cantidad real de niños y adolescentes sin cuidados parentales y en orfandad, la información disponible permite una aproximación cuantitativa a la problemática. Según los informes de Fondos de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2012), “millones de niños y niñas del mundo entero crecen sin tener a su lado a uno o a ambos progenitores” (p. 104).

Para los niños y adolescentes que no tienen familia, que han quedado separados de ella o cuya familia representa un serio peligro para su salud o desarrollo, el artículo 20 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) menciona cuatro tipos posibles de alternativas: “la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción o, de ser necesario, la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores” (p. 18).

En los últimos años el acogimiento fuera del hogar familiar no se limita únicamente a la elección entre las alternativas expuestas por la Convención. Los países, de acuerdo con sus condiciones y situación en particular, establecen sus propias modalidades para proporcionar cuidados a

menores que no viven con sus padres, tanto como básicamente temporales (pendientes al retorno con sus padres o a la identificación de una opción de acogimiento más viable) o, por el contrario, tener la intención de durar toda la infancia.

Por la fuerte presencia que tiene la familia en la educación y su papel determinante en el desarrollo del individuo, en la actualidad se potencia como alternativa de protección a niños y adolescentes declarados huérfanos o en desamparo grave la inserción a una familia sustituta, pero para un número considerable de menores la colocación en instituciones se convierte en la única solución.

Las Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños (2010) profundiza en la alternativa institucional referida como acogimiento residencial, documento que declara la utilización de este recurso solo en los casos que fuese necesario para el niño y a favor de su interés superior. En el mismo se considera el acogimiento residencial como “el acogimiento ejercido en cualquier entorno colectivo no familiar” (p. 7).

Para el Servicio Social Internacional y la UNICEF (2004) el “acogimiento residencial es el término genérico utilizado para definir toda situación de vida no basada en una familia, y la institución residencial se refiere al medio físico en que se cuida al niño” (p. 1).

Es considerada también como “una medida de protección destinada a niños, niñas y adolescentes que precisan, de forma temporal o definitiva, un contexto de convivencia alternativo a su familia de origen” (Observatorio de Infancia, 2009, p. 3).

1.2.1.1. Evolución del acogimiento residencial. Modelos de intervención.

La atención residencial, como respuesta a la orfandad y al abandono temprano de menores, ha sido una de las alternativas más utilizadas históricamente por el sector público, privado y social. Al respecto Bravo y Fernández (2009) afirman que:

... durante décadas... la atención a la infancia desprotegida se basaba en una respuesta única y universal: la colocación del niño en una institución que pudiera cubrir sus necesidades más elementales en sustitución del ambiente familiar, ya fuera por carecer de él, o por ser deficitario. (p. 42)

En Italia la atención a los niños desamparados se remonta al siglo XII, lo cual se evidencia con el Papa Inocencio III, quien en 1198 implanta el torno¹ como un mecanismo de prevención del infanticidio y del abandono en la calle (Ferrari, Couso, Cillero y Cantwell, 2002).

En España las primeras instituciones de acogida respondían a un modelo heredado del siglo XVIII cuyo exponente fueron los hospicios desarrollados por Carlos III destinadas a recoger a los niños huérfanos, mendigos o abandonados. Aunque la titularidad de las mismas era pública, su dirección y gestión estaba encomendada, en general, a Comunidades Religiosas (García, de la Herrán y Imaña, 2007).

La literatura especializada da cuenta de cómo se construyó en Europa, Estados Unidos y la mayoría de los países de América Latina, durante la primera mitad del siglo XX, un complejo tramado legal e institucional destinado al rescate de los niños de la corrupción moral de sus familias, de la pobreza y de la delincuencia, mediante su protección en institutos con régimen de internado. (Ferrari y otros, 2002, p. X)

Denominadas en un principio como Casas de Expósitos, de Misericordia, Casa Cuna, Hospicio, Orfanatos, etc., estas instituciones de carácter benéfico se caracterizaban por ser centros cerrados, de gran capacidad, basados en cubrir necesidades muy elementales y con personal no profesional para la atención directa a los niños, quienes ingresaban por variadas razones y su estancia solía ser de largos períodos.

A fines de los años sesenta los grandes movimientos sociales en Estados Unidos y gran parte de Europa intentaron terminar con las rígidas reglas y relaciones de poder que parecían inmóviles desde hacía décadas. Los internados educativos y asistenciales eran un clásico ejemplo de este inmovilismo, de visión social tradicional y conservadora que fueron transformados por los movimientos sociales y políticos de la época (Ferrari y otros, 2002).

Las fuertes críticas que sufre el modelo macro-institucional impulsan la búsqueda de alternativas de protección residencial y posibilita, a principio de los años ochenta, la aparición del modelo familiar. El nuevo modelo propone la creación de unidades residenciales más pequeñas, ubicadas en contextos que faciliten la integración social, con formato similar al de una familia en las que se alberga a un número reducido de niños. Con el objetivo de ofrecer una educación integral, los hogares requerían de espacios cálidos, acogedores, confortables, y de referentes educativos

¹ Véase al respecto Miralles, Gigante y Miranda (2004)

cercanos y estables, con quienes establecer relaciones afectivas significativas (Bravo y Fernández, 2009).

A partir de los años noventa se producen importantes cambios en el sistema de protección que afecta directamente al modelo de acogimiento residencial. Las nuevas concepciones generan modificaciones en la regulación legal, en las políticas dirigidas a la infancia y en los perfiles de los menores que se atenderán en los centros.

Ocurre el tránsito al modelo especializado, el cual apuesta por las medidas preventivas y de intervención en el entorno familiar antes de cualquier separación. En el caso de que ésta se produzca se tiene en cuenta que resulte beneficioso para el menor por sus condiciones personales, se orienta además una intervención para garantizar el retorno del niño a su familia en el menor tiempo posible o su integración en una familia acogedora o adoptiva, y, siempre que sea posible, se preservan los vínculos del infante con su familia biológica.

Desde esta nueva perspectiva el acogimiento residencial deja de ser un hogar sustitutivo permanente y una medida para la crianza de niños y adolescentes que no tienen una familia apropiada y pasa a constituir una medida temporal de atención al servicio de la solución definitiva de integración familiar. Por tanto, la estancia en un hogar de acogida debe ser siempre temporal e instrumental (Fernández, Sainero y Bravo, 2011).

En resumen, el modelo actual especializado o profesionalizado, potencia el acogimiento residencial diversificado, orientado a la rehabilitación y al trabajo terapéutico y educativo de los profesionales. Promueve además el desarrollo de proyectos y programas individualizados para cubrir las necesidades específicas de cada niño y adolescente acogido en los hogares. Sus intervenciones no se dirigen exclusivamente al menor también incluye al contexto familiar como el espacio natural de desarrollo de los infantes.

Como se evidencia en los últimos veinte años el acogimiento residencial se ha convertido en una medida muy distinta de las antiguas instituciones de menores. Su evolución ha propiciado profundos cambios en cuanto a su tipología, estructura, objetivos y funciones; transiciones que han mejorado la calidad de vida y atención de los niños y adolescentes que en estos residen y ha favorecido el surgimiento de nuevas problemáticas en el ámbito residencial.

Los criterios de internamiento han modificado en los últimos años las características de la población atendida en los centros de menores. Se constata que la problemática familiar que afecta a los niños y adolescentes que ingresan actualmente es mucho más grave que antaño. Los casos que llegan a acogimiento residencial son aquellos que presentan experiencias más traumáticas y se nota un incremento de casos con problemas de conducta y trastornos de salud mental, que de alguna manera influyen en el régimen de convivencia.

Otra situación cuya frecuencia va en aumento en países desarrollados es el incremento de menores extranjeros no acompañados, en cuyo caso, las diferencias de idioma, cultura y costumbres obstaculizan el proceso de integración y adaptación.

Al personal de los servicios residenciales le resulta complejo responder a las nuevas demandas y realidades de la población acogida, asegurar una atención de calidad y evitar la sobrecarga de trabajo debido a que, en ocasiones, carecen por diferentes razones de conocimientos, habilidades, competencias y cualidades personales, necesarias para poder desarrollar sus funciones (Fernández, Sainero y Bravo, 2011; Fuertes, 1992; García-Agúndez, 2010; García, 2010; Joftus, 2007; Jenaro, Flores y González, 2007). Funciones de un trabajo que aún en la actualidad es mal remunerado y socialmente no reconocido, especialmente el trabajo del educador que “en el ámbito de los servicios sociales es visto como poco eficaz, cuando no perjudicial, para los niños” (Fernández y Fuertes, 2000, p. 32).

Otra dificultad a la que se enfrenta el acogimiento residencial se relaciona a la práctica excesiva e innecesaria de esta medida, cuando en muchos casos se puede asistir de otra forma. De igual manera, una preocupación fundamental es la “permanencia de los niños por meses en internados de observación y diagnóstico, de tránsito y distribución, muchos de los cuales no llegan nunca a ser derivados a ningún sistema asistencial, convirtiéndose esa fase de tránsito en una medida terminal” (Ferrari y otros, 2002, p. 87). Para Jones (1987), Knorth (1992), Sánchez (1996) y Schaffer (1993), citado en García y otros (2007) el internamiento durante al menos dos años es el período máximo aconsejado que debiera permanecer un menor en una institución.

Tampoco resulta sorprendente que los recursos disponibles – o puestos a disposición – para los acogimientos residenciales estén frecuentemente muy por debajo del nivel requerido. Numerosas investigaciones realizadas en todo el mundo han documentado condiciones materiales deficientes (en ocasiones inhumanas), nutrición, higiene y cuidados de salud

inadecuados (que en ocasiones entrañan riesgo para la vida), abuso, explotación, disciplina muy rigurosa y falta de preparación para la vida fuera de la institución. (Servicio Social Internacional y UNICEF, 2004, p. 7-8)

A pesar de la existencia de estas problemáticas es considerable el número de niños y adolescentes en todo el mundo que viven en instituciones. Sin embargo, hoy no pocas investigaciones demuestran las consecuencias que trae acarreado la vida en estos centros (Bruskas, 2008; Joftus, 2007; Van der Ploeg, Van der Bergh, Klomp, Knorth & Smit, 1992; Vandivere, Chalk, & Moore, 2003;), que se refleja en “las carencias afectivas y de atención personalizada que sufren los niños, sometidos a rutinas colectivas y sin espacio suficiente para que se expresen, desarrollen y valoren sus peculiaridades” (Ferrari y otros, 2002, p. ix).

La eminente necesidad de realizar intervenciones psicológicas en estos contextos ha propiciado que en los últimos años se incrementen las investigaciones en esta rama. Las nuevas líneas de estudios adoptan una perspectiva ecológica que desplaza el objeto de intervención del menor como individuo, al programa que se desarrolla con el mismo y centran su interés en evaluar los dispositivos de acogimiento residencial y potenciar los servicios que brindan.

Partiendo de esta perspectiva y como resultado de las investigaciones y el consenso de profesionales y expertos, surgen manuales, guías y programas (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry & Child Welfare League of America, 2002; Costa y López, 1991; Fernández y Fuertes, 2000; Fuertes y Sánchez, 1997; Redondo, Muñoz y Torres, 1998) que configuran una buena práctica y calidad en la atención residencial, a través de herramientas que orientan el trabajo psicoeducativo e instrumentos que promueven el bienestar de los profesionales y técnicos del servicio.

Referente al trabajo de educativo en los hogares de protección infantil diversas investigaciones revelan la necesidad de entrenar a los educadores que prestan sus servicios en estas residencias (Fernández, López & Bravo, 2007; Fernández, Sainero y Bravo, 2011; Fuertes, 1992; Jenaro, Flores y González, 2007; García, 2010; Moore, 2007). Interesantes son los estudios de Brown, Bullock, Hobson y Little (1998); Fernández y Bravo (2003) y Whitaker, Archer y Hicks (1998) que abordan y analizan las principales funciones y tareas de los educadores e intentan describir los aspectos organizativos de los hogares infantiles. Se destacan también los autores Fernández, Sainero y Bravo (2011); López (1995) y Schofield y Beek (2006) por los aportes que realizan

para orientar el trabajo del educador al exponer dimensiones y características básicas que le son imprescindibles para el logro de un adecuado vínculo con niños y adolescente.

1.2.2. Protección de la infancia en el contexto cubano. Los Hogares de Amparo Familiar.

La protección de los derechos de la niñez y la adolescencia ha sido una prioridad de la sociedad cubana desde el triunfo revolucionario. Numerosos cuerpos legales reflejan el interés del estado por velar los intereses de la infancia en general. Muestra de ello son las diversas medidas recogidas en La Constitución, el Código de la Niñez y la Juventud, el Código de Familia, la Ley Orgánica de los Tribunales (Ley 82/ 97) y el Decreto Ley No 64 de 1982 y el Decreto - Ley No. 76 de 1984. Este último hace mención al cuidado y protección de los menores desamparados, en correspondencia con lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño.

La existencia de instituciones destinadas a la atención de niños que no cuentan con el amparo familiar en Cuba se remonta a finales del siglo XVIII y principios del XIX. En esta época existía en La Habana La Casa Cuna fundada por el Obispo Diego Evelino Hurtado de Compostela en 1687, la Casa de Beneficencia inaugurada en 1794 que admitía solo a niñas y la Casa de Maternidad creada en 1830, gracias al legado que dejó Antonia María Menocal luego de su muerte.

Existieron otras instituciones con fines aparentes como el asilo San José creado 1839, que recogía niños desvalidos y huérfanos y el asilo El buen pastor, para los desvalidos, fundado en 1883 por una comunidad religiosa (Pino y Probanca, 2007).

En general, estas casas e instituciones, la mayoría de origen privado y religioso, no poseían las condiciones de vida necesarias para lograr el desarrollo adecuado de los infantes. En ellas el maltrato físico se utilizaba como método educativo, existían limitaciones con los alimentos y se evidenciaba poco interés de velar por la salud y educación de los infantes quienes eran encerrados en pabellones.

En el período Neocolonial surge un nuevo modelo político, económico y social, el cual se refleja en las disímiles normas creadas para la protección de los niños y adolescentes. El 26 de enero de

1909 se establece una nueva ley que dio lugar a la conformación de La Junta Nacional de Sanidad y Beneficencia, donde su director tenía los deberes y derechos inherentes a la tutela de desvalidos, huérfanos y desamparados acogidos por el Estado. La Constitución de 1940 en su artículo 45 establece como medida contra la explotación y el abandono de niños y adolescentes la creación de instituciones de alojamiento para ellos, pero estos centros serían de carácter privado y selectivo y de pocas capacidades (Pino y Probanca, 2009).

No es hasta 1959, con el triunfo de la Revolución, que en Cuba se evidencian profundas transformaciones con relación a la asistencia de niños y adolescentes abandonados y desprotegidos. Con la Ley No. 459, del 14 de julio de 1959, surge como modalidad de atención a infantes en desventaja social la primera obra de magnitud en el país, La Casona del Amor Diario. “Estos centros internos hicieron todo lo posible por brindar una adecuada educación, pese a que no estaban creadas en ellos las condiciones materiales y educativas que pretendía el Estado Cubano” (Pino y Probanca, 2007, p. 5).

Con el objetivo de perfeccionar estos centros y a su vez la atención a los niños y adolescentes acogidos en ellos, se promulga en 1984 el Decreto - Ley No. 76 sobre Adopción, los Hogares de Menores y las Familias Sustitutas. Estructurado en 15 artículos y Disposiciones Finales, el Decreto posibilita la creación de centros de asistencia social en todo el país, con estructura y régimen de vida similar al de un hogar, donde alojar y atender niños y adolescentes sin amparo familiar, ya sean huérfanos o abandonados, con el fin de garantizarles sin discriminación alguna la protección de sus derechos. La entrada en vigor del Decreto - Ley No. 76 (1984) marca una etapa superior de desarrollo en el trabajo social y asistencial en el país.

La Resolución Ministerial No.48 de 1984 dictada por el Ministerio de Educación regula, a través de sus 49 artículos agrupados en 3 capítulos, las características y condiciones de los Hogares de Amparo Familiar, los ingresos y egresos, la selección y atención de las familias sustitutas, las responsabilidades del director y personal del hogar, y el trabajo de las direcciones municipales y provinciales de Educación en atención a los hogares.

Debido a que los mismos se adscriben a la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación, en el caso de los hogares que acogen a niños entre 0 y 6 años se subordinan a la Dirección de Educación Preescolar del Ministerio de Educación, ambos están dirigidos

administrativa y metodológicamente por las correspondientes secciones provinciales y municipales de Educación Especial y Preescolar respectivamente, y trabajan en conjunto con el Sistema de Prevención y Asistencia Social municipal y provincial.

Esto es respaldado y regulado por la Ley No. 83 de 1997 de la Fiscalía General de la República, y es el fiscal el encargado de velar por el cumplimiento del Decreto - Ley No. 76 de 1984 y la Resolución Ministerial No. 48 de 1984.

Los Hogares de Amparo Familiar se organizan en dos tipos de centros: los hogares destinados a los niños menores de 6 años de edad (antiguos círculos infantiles mixtos) y en hogares destinados a los que tengan entre 6 y 17 años de edad.

El ingreso a los mismos ocurre solo en casos excepcionales ante la imposibilidad de otras alternativas en las que el niño o el adolescente puedan ser atendidos por algún familiar. La propuesta se realiza a través de la comisión municipal para el otorgamiento de las prestaciones en servicios, de la Fiscalía del Ministerio del Interior o de los Órganos de Educación, y la decisión de admisión corresponde a la Dirección Municipal de Educación, encargada de estudiar, analizar y aprobar los casos propuestos. Este proceso que no debe durar más de 30 días (Decreto - Ley No. 76, 1984).

El ingreso puede estar dado por múltiples situaciones de desventaja social. Entre las razones principales se encuentran los hijos de reclusos, hijos de enfermos crónicos imposibilitados de tener a sus menores, huérfanos sin amparo filial y niños totalmente abandonados. En la mayoría de estos casos los progenitores no pierden la patria potestad del menor, razón por la cual no pueden ser adoptados. Esto explica el por qué la pequeña cantidad de niños con características para ser adoptados.

Por su parte en el Decreto - Ley No. 76 (1984) Artículo 147, establece que los menores que no estén sujetos a patria potestad, tendrán como tutores los directores de dichos establecimientos asistenciales. Con relación al acogimiento de hermanos en los Hogares de Amparo Familiar, se privilegia su permanencia en el mismo núcleo de convivencia con el propósito de respetar y potenciar el vínculo afectivo entre ellos. Por su parte, las familias vinculadas por lazos de parentesco que estén interesadas en establecer vínculo con los menores, pueden apoyar la

institución con visitas y atención en fines de semanas y vacaciones, siempre con previa solicitud y autorización.

Una vez que el menor ingrese al centro se le habilita un expediente que contiene el control de ingresos y egresos, la certificación de nacimiento, el dictamen, entrevistas a familiares, el resultado de las visitas de comprobación al lugar de residencia, evaluación y recomendaciones de maestros, psicólogo, logopeda, trabajador social y el expediente de salud (Torres y Pérez, 2009).

Con relación al egreso, este se concibe con la adopción, cuando un familiar asume la tutela o cuando sus progenitores estén, a consideración del estado, aptos para retomar sus responsabilidades. Los niños y adolescentes que continúen en esta institución su egreso se efectúa al arribar a la edad de 18 años, exigida como edad laboral. De estar estudiando deben esperar a terminar sus estudios de nivel medio, haber contraído matrimonio o haber sido llamados al Servicio Militar Activo.

Una vez que salen del Hogar, les corresponden entregar a los Consejos de Administración del Gobierno en los municipios una vivienda (para aquellos que no tienen) y al Órgano del Ministerio de Trabajo, una ubicación laboral. A los menores con necesidades educativas especiales en situación de orfandad o abandono grave se les facilita una vivienda y en caso de que lo requiera se le selecciona un cuidador.

Estos centros de asistencia social aseguran además alojamiento, alimentación, ropa, recreación dentro y fuera del hogar y un estipendio para gastos personales en dependencia de la enseñanza que cursan y la edad. La docencia la reciben en la modalidad de escuelas correspondientes y la atención médica se les garantiza en las áreas de salud de la zona. Los servicios de logopedia y psicología son brindados por los Centros de Diagnóstico y Orientación municipal.

Diversas organizaciones políticas y de masas e instituciones estatales del país también apoyan la labor de los hogares a través de aportes financieros y donaciones materiales y además con la proyección de actividades recreativas y culturales que facilitan la integración comunitaria de esta gran familia.

Muchos de los niños y adolescentes que ingresan a estos centros han sido víctimas de rechazo explícito, maltratos y negligencias por parte de sus progenitores todo lo cual repercute como elemento negativo hacia al desarrollo de la personalidad de estos infantes. Ante esta realidad los

hogares deben compensar la falta de familia y establecer las condiciones óptimas para garantizar no sólo el desarrollo infantil, sino el futuro desarrollo psicológico como adulto.

Con el interés de contribuir a esta noble labor, en el contexto cubano se han desplegado estudios e investigaciones entre las que se pueden citar las realizadas en los Hogares de Amparo Familiar de algunas provincias orientales.

En esta región se destaca el estudio realizado por Soler y Castillo (2005), en el mismo se evidencia cómo los escolares analizados se caracterizan por presentar retraso escolar y por consiguiente trastornos de aprendizaje. Del mismo modo se abordan las habilidades sociales de estos niños en las particularidades que adopta su personalidad, específicamente en sus formaciones motivacionales complejas tales como la autoestima y el autoconcepto.

En la región central se destaca, con resultados favorables, la estrategia psicoeducativa para el trabajo en los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara, diseñada por Hurtado de Mendoza (2008) y aplicada en el Hogar #2 de dicha ciudad. Además, la propuesta psicoeducativa para la intervención en el Hogar de Amparo Familiar del municipio Manicaragua, provincia Villa Clara por Hernández y López (2008).

La investigación de Díaz (2011) caracteriza el aprendizaje de niños y niñas en edad escolar de los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara, y ofrece un acercamiento al perfil de la población atendida en ellos. Los resultados obtenidos reflejan cómo la muestra estudiada presenta un aprendizaje lento, con atraso académico y bajos niveles de motivación, intereses y dificultades en las asignaturas de Matemática y Español, fundamentalmente.

Asimismo en la región central del país se destaca el estudio realizado por Aladro (2012), el cual caracteriza los proyectos de vida de los adolescentes de los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara y la investigación realizada por Izquierdo (2012), que describe las dificultades en la actividad de estudio independiente y la presencia de dificultades en el aprendizaje de los escolares de los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara. Estas pesquisas proponen y aplican, además, un programa psicoeducativo dirigido a potenciar la actividad de estudio independiente.

1.3. Los Hogares de Amparo Familiar como escenarios educativos.

1.3.1. El currículum educativo familiar como nicho evolutivo.

La educación como práctica cotidiana es uno de los procesos más genuinamente humanos, tanto por su intrínseca generosidad como por ser el factor más importante para preservar y acrecentar la cultura de la sociedad. En su acepción más completa, la educación es un proceso largo y diversificado, que se produce de manera planificada, en un sentido consciente y sistemático, sobre la base de objetivos científicos que empieza prácticamente desde el nacimiento del niño y se prolonga por toda la vida.

La familia es el medio natural de crecimiento y desarrollo de un niño y la institución fundamental de todo el proceso educativo. Las interrelaciones que en este grupo se producen son particularmente influyentes sobre la personalidad de sus miembros, por lo que se considera un espacio participativo donde adultos y niños se encuentran para formar parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los padres desempeñan un rol fundamental en la conformación del escenario familiar y, por consiguiente, del contexto desarrollador de sus hijos, pues son ellos quienes construyen los espacios y actividades mediante las cuales despliegan la acción educativa hacia los más pequeños, asegurando de este modo la transmisión cultural de generación en generación (González y Mitjás, 1989).

Las familias en lugar de replicar los modelos culturales que les rodean, organizan los entornos físicos y sociales, así como las costumbres y métodos de crianza; pero además de diseñadoras y constructoras del escenario educativo de sus hijos, actúan como mediadores de las actividades y supervisores del proceso de aprendizaje de modo más o menos directo y con diferentes grados de implicación emocional.

El modelo conceptual de Super y Harkness (1986, citado en Acuña y Rodrigo, 1998) sobre nicho evolutivo² permite analizar la relación entre la cultura y la conformación de entornos de desarrollo y aprendizaje por parte de los padres. El nicho evolutivo hace referencia al microambiente cotidiano de los hijos modelado por la cultura y sus efectos sobre el desarrollo.

² Véase además Palacios (2011).

El modelo se compone de tres subsistemas que se relaciona con los padres: los entornos físicos y sociales de la vida del niño, las costumbres y prácticas educativas y de crianza culturalmente determinada y la etnopsicología de los cuidadores (teorías populares evolutivo-educativas). Los tres componentes median en las experiencias de la vida del niño y proporcionan el material a partir del cual estos abstraen las reglas sociales, afectivas y cognitivas de la cultura.

Siguiendo la noción de nicho evolutivo, una parte muy importante del escenario educativo familiar lo compone el contenido de las actividades y rutinas cotidianas que en él se realizan. Según Arés (2002) las rutinas cotidianas son todas las conductas básicas que dan estructura y forma a la vida cotidiana de una familia y producen en cada miembro de la familia un sentimiento de orden y comodidad cuando poseen una pauta reconocible y son predecibles, sin llegar a ser sinónimos de rigidez y sobrecarga de funciones.

Las rutinas de la vida cotidiana, aparentemente minúsculas, pueden marcar una gran diferencia: ver televisión en compañía, compartir actividades de ocio, la cena familiar, la ayuda de los padres a los hijos en la realización de los deberes, los relatos antes de dormir, entre otras múltiples actividades que se suceden en el grupo familiar, poseen un alto valor formativo al proporcionar a los hijos la oportunidad de aprender a través del modelado y de la participación conjunta en la realización de tareas.

Las actividades y rutinas que conforman la arquitectura de la vida diaria de una familia se imparten por medio del currículum educativo familiar. El currículum educativo familiar hace referencia a “aquellos conocimientos, destrezas, actitudes, valores y normas de conducta que se deben adquirir mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje con los miembros de la comunidad familiar, para llegar a ser un miembro útil y capaz” (Rodrigo y Acuña, 1998, p. 252). Según Álvarez (2009):

Los objetivos centrales del currículum educativo familiar apuntan a mejorar la calidad de la educación, al desarrollo de la equidad en el acceso a experiencias formativas y a la participación de la familia en las tareas educativas a cargo de la escuela, lo que le obliga a replantearse la participación de los padres en la educación de sus hijos. (p. 38)

El estudio del escenario educativo cotidiano supone el análisis del currículum educativo familiar, y con este, las relaciones, las prácticas educativas y las actividades que se promueven, alientan y

apoyan en la vida familiar del niño (Bornstein, 2002; Morrison & Cooney, 2002; Rodrigo y Palacios, 1998).

Como una unidad de análisis, los escenarios de actividad permiten describir los entornos espacio-temporales en los que los participantes, a partir de sus complejas interacciones en el quehacer de cada día, desarrollan y participan en actividades que tienen una finalidad y un significado dentro de la cultura en la que se encuentran inmersos.

Un aspecto muy importante en el estudio del currículum educativo familiar son los motivos, metas e intenciones que tienen los padres para interactuar con los hijos en situaciones educativas. De la naturaleza de estos motivos depende que las tareas que se realicen, aunque sean cotidianas, queden teñidas o no de intenciones educativas. Las metas y motivos son la esencia de los escenarios de actividad, o sea, su razón de ser, ya que explican por qué tienen lugar y, a su vez, determinan el tipo de actividad, cómo se lleva a cabo, quiénes participan, cuándo interactúan y dónde sucede la actividad.

Los participantes o actores que se impliquen son también elementos cruciales. En este sentido es importante distinguir entre la realización de actividades con otros niños, con los padres y en solitario. Las actividades que realizan en compañía con otras personas merecen especial referencia, ya que lo que hace estimulante a un objeto o una situación no es tanto el objeto o situación en sí mismo, como las relaciones e interacciones que en torno a él tienen lugar.

No menos revelador resulta en el currículum familiar la presencia sistemática de estas actividades ya que ayuda a distinguir los ambientes estructurados adecuadamente y predecibles, de aquellos ambientes cuyas pautas de organización de actividades son inadecuadas e impredecibles (Álvarez, 2009).

Es necesario subrayar que el currículum educativo familiar posee un carácter implícito u oculto, de modo que los padres no suelen desplegar las actividades de manera consciente e intencional, y rara vez llegan los miembros de la familia a hacer explícito sus contenidos, metas y estrategias. Las familias, especialmente los padres, configuran el entorno educativo de los menores, organizan actividades didácticas y construyen estilos participativos en relación con sus hijos, pero no lo hacen de manera explícita sino que funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, de las rutinas y de las interacciones.

La calidad del currículum educativo familiar repercute en los infantes al proporcionarles una gran riqueza de experiencias culturales de aprendizaje a partir de las cuales construyen su desarrollo. La calidad del currículum no está dada necesariamente por la sobrecarga de actividades organizadas y planificadas de forma tal que no se tengan en cuenta los momentos de descanso.

El currículum educativo para potenciar el desarrollo y optimizar el entorno educativo, debe poseer variadas actividades instructivas y sistemáticas en las que se tenga en cuenta al niño y la importancia de compartir experiencias con los miembros de la familia. Actividades dirigidas a metas, con tareas específicas, contenido diverso, actores, motivos, donde los niños y adolescentes sientan la necesidad de su participación y la satisfacción con la tarea desarrollada (Rodrigo y Acuña, 1998).

El análisis del currículum educativo familiar en términos de actividades cotidianas, posibilita comprender el por qué unos entornos potencian el desarrollo y el aprendizaje de los hijos y otros lo empobrecen y hasta lo perjudican. Como los padres no suelen tener acceso consciente a todo ello es necesario la orientación para que se haga explícito, en vistas de optimizar el proceso educativo familiar que determina, en gran parte, el desarrollo psicológico de los hijos.

1.3.2. El currículum educativo de Los Hogares de Amparo Familia.

Cuando un niño o adolescente es separado temporal o definitivamente de su familia de origen, como medida de protección inevitable de interés superior, e ingresa en un Hogar de Amparo Familiar, el nuevo contexto, aunque no sustituye la vida familiar, debe procurar experiencias y apoyos que normalmente esta proporciona, lo que significa que debe ofrecer al menor afecto, protección, confianza, seguridad, estabilidad y educación.

El traslado del niño o adolescente a un centro residencial implica no sólo la ruptura con su vida familiar usual, sino también con otros aspectos de su vida. Aunque esa ruptura puede tener efectos positivos para el menor también conlleva efectos negativos. Minimizar los aspectos negativos derivados de la ruptura y restaurar un sentido de continuidad en la vida del niño o adolescente ha de ser un objetivo de primacía en la atención de los Hogares de Amparo Familiar. En este sentido es de suma relevancia la organización de la vida cotidiana en las instituciones,

mediante la estructuración de rutinas consistentes y flexibles, adaptadas a las necesidades y capacidades físicas y emocionales de los niños y adolescentes acogidos (Redondo, Muñoz y Torres, 1998).

La organización de la vida cotidiana en los hogares, debe facilitar un espacio para la participación del niño, al posibilitar y estimular su colaboración en tareas acordes a su capacidad y maduración, así como su derecho de elección a participar en actividades de ocio. El diseño que del currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar debe resultar confortable, relajado, equilibrado, con las suficientes variaciones para evitar la monotonía y con espacios para estar solo e interactuar con coetáneos y adultos. Debe prever la duración de las actividades que se organicen de forma que niños y adolescentes vivan cada momento con serenidad y se eviten los cambios bruscos que no permiten terminar las acciones. Redondo, Muñoz y Torres (1998) consideran importante diferenciar los días laborables y de descanso al igual que los períodos de vacaciones escolares, con ritmos y actividades diferentes.

Las actividades que conforman la vida cotidiana de los Hogares de Amparo Familiar proporcionan una gran riqueza de posibilidades para la intervención y la educación, por lo que no se debe dejar al azar el aprovechamiento de estos espacios, sino que se debe organizar la forma de potenciarlos para que favorezca el proceso de aprendizaje (Cormack, 1988; Ferrandis y otros, 1993; Redondo, Muñoz y Torres, 1998).

La actuación educativa a través de las tareas cotidianas en el marco de interacción continua de estos centros tiene una importancia central a la hora de facilitar a niños y adolescentes la adaptación y la integración al contexto, a la vez que promueve en ellos la formación de hábitos, habilidades sociales, valores morales y competencias que permitan el desarrollo del autocontrol.

La labor educativa en los Hogares de Amparo Familiar implica tanto a los directivos y trabajadores de docencia y servicio, como a los profesionales que brindan su atención sistemática en los hogares. Son ellos los responsables de organizar los espacios de convivencia de manera tal que se conviertan en escenarios para la adquisición de nuevas habilidades y recursos que garanticen a niños y adolescentes la transición a la vida adulta, autónoma e independiente. Pero especialmente es responsabilidad de directivos y auxiliares pedagógicas por representar los

adultos más cercanos, estables y de referencia, que impulsan el desarrollo de niños y adolescentes mediante las interacciones significativas que habitualmente establecen.

Asimismo, son los encargados de impartir el currículum educativo con el cual promueven y construyen los entornos, rutinas y prácticas a compartir y las metas y estrategias a emplear; teniendo en cuenta que cada período evolutivo requiere de un espacio educativo propio y partiendo de la consideración de que las actividades cotidianas son espacios de aprendizaje donde se enseñan, de manera integrada, contenidos y habilidades relevantes para la vida.

Para lograr organizar y configurar el escenario educativo cotidiano de los Hogares de Amparo Familiar de manera tal que influya favorablemente en el desarrollo infantil, los agentes educativos deben prestar especial atención a los diferentes aspectos estructurales y materiales que caracterizan la vida en el centro en general, y principalmente, por aquéllos que se refieren a cómo se organizan la vida de los menores: los espacios de encuentro y de relación, la organización del diario y las actividades.

En este sentido los agentes educativos deben comenzar conceptualizando sus prácticas educativas, lo que supone identificar, reflexionar y analizar sus propias ideas, creencias, sentimientos y acciones en los episodios de la vida cotidiana, para que construyan su propio conocimiento. Si esta construcción del conocimiento, se ve favorecida por el debate, el intercambio de experiencia y el análisis grupal, los agentes educativos tendrán una orientación mucho más práctica y dirigida a promover competencias y pautas concretas de actuación e implicación en la tarea. De esta manera podrán proyectar una gran variedad de metas, estrategias y situaciones enriquecedoras que contribuyan al progreso, desarrollo y educación de la población acogida.

REFERENTE METODOLÓGICO

Capítulo 2. Referente Metodológico

2.1. Descripción del Contexto.

Los Hogares de Amparo Familiar en la provincia Villa Clara se ubican en cuatro de sus municipios: Santa Clara, Sagua la Grande, Santo Domingo y Manicaragua. De manera intencional y para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación el estudio se realiza en los Hogares de Amparo Familiar ubicados en la ciudad de Santa Clara, en el período comprendido entre los meses de enero a mayo del año 2013.

En la ciudad de Santa Clara radican tres de estos centros de asistencia social: uno destinado a niños de 0 a 5 años y dos que acogen a menores a partir de los 6 años. En el período de investigación se encontraban acogidos un total de 25 niños y adolescentes.

Hogar de Amparo Familiar #1

El centro funciona desde 1991 y se ubica en Calle 4ta entre 3ra a y 5ta, Reparto Escambray, Santa Clara. Alberga nueve niños, tres del sexo femenino y seis del sexo masculino con edades comprendidas entre 2 y 5 años, que asisten al Círculo Infantil “Que siempre brille el sol” cercano al hogar. De los niños acogidos existen dos grupos de hermanos, uno integrado por cuatro hermanos (tres de sexo femenino y uno de sexo masculino) y otro de tres pertenecientes al sexo masculino.

La infraestructura de la institución responde a una casa moderna que en general presenta buen estado constructivo, paredes de mampostería y techo de placa; dispone de dos dormitorios, un cuarto de juego, una sala, un comedor amplio, una cocina, un almacén, tres baños, una habitación destinada a la dirección, terraza, portal con jardín pequeño, garaje y patio trasero. En el hogar prima la organización y la limpieza, además una adecuada ventilación, iluminación y ambientación, el mobiliario es confortable aunque los sanitarios no se ajustan a la etapa evolutiva de los menores acogidos. Los dormitorios se organizan por etapa de vida, cada uno está equipado por camas o cunas, armarios para guardar las pertenencias, espejos y muebles para el descanso.

Los dormitorios son espaciosos, iluminados, ventilados y muy bien ambientados. El cuarto de juego proporciona un espacio lúdico especial que contiene una variedad de juguetes adecuados a la edad. La cocina posee los equipos necesarios para que la preparación de los alimentos se realice con la calidad requerida y los productos se abastecen con regularidad y variedad. El centro cuenta también con otros equipos electrodomésticos que facilitan el trabajo doméstico, así como televisores, DVD, equipos de música y ventilación artificial. El hogar posee 16 trabajadores: directora, subdirectora administrativa, una trabajadora social, cuatro auxiliares pedagógicas, una de ellas de licencia de maternidad, dos cocineras y siete asistentes generales de servicios en centros docentes.

Hogar de Amparo Familiar #2

El hogar #2 radica en Máximo Gómez No. 163 entre Julio Jover y Berenguer, Reparto El Carmen, municipio Santa Clara, provincia Villa Clara. La institución se inaugura con capacidad para nueve infantes de 6 a 18 años, actualmente convive en él siete menores, tres del sexo masculino y cuatro del sexo femenino con edades comprendidas entre 2 y 11 años; tres de los menores acogidos son hermanos. Los niños se encuentran incorporados en instituciones educativas de enseñanza especial y primaria. Constructivamente cuenta con varias habitaciones: sala, saleta, dos baños, cocina, comedor, cuatro cuartos, patio interior con pasillo y patio trasero, terraza en una segunda planta, dos habitaciones destinadas a la dirección y el almacén respectivamente. Los cuartos están distribuidos por sexo y edad, los mismos poseen camas amplias y confortables y armarios para guardar los objetos personales. La instalación se encuentra amueblada, bien iluminada, organizada y ambientada con un estilo adecuado que proporciona colorido y calidez a la estancia. La cocina cuenta con los utensilios necesarios para la cocción de los alimentos, de los cuales la mayoría han sido donados por instituciones o personalidades. El abastecimiento de los alimentos es óptimo, sistemático y variado. La estructura de los recursos humanos que labora en la institución, cuenta con una plantilla total de catorce trabajadores distribuidos en la dirección del hogar, directora, subdirectora administrativa, dos auxiliares pedagógicas, siete asistentes generales de servicios en centros docentes (una de ellas de licencia de maternidad), dos cocineras y un trabajador social.

Hogar de Amparo Familiar #3

La institución se localiza en la calle San Cristóbal No. 85 entre Maceo y Colón, Santa Clara, provincia Villa Clara, en ella viven nueve menores, con edades comprendidas entre 6 y 17 años de edad, de estos cuatro son del sexo masculino y cinco del sexo femenino. Los mismos cursan estudios en distintos tipos de enseñanza acorde con las características individuales. El hogar se caracteriza por una construcción arquitectónica de mampostería y placa, posee sala, saleta, comedor mediano, cuatro cuartos de estos dos se encuentran en un segundo piso, dos baños, cocina, pequeño patio interior, terraza, una oficina para los directivos y un almacén. Los cuartos están distribuidos por edad y sexo, con las condiciones y recursos necesarios. La instalación se encuentra en buen estado y aunque carece de espacio se caracteriza por estar iluminada y ambientada, con predominio de las plantas ornamentales que embellecen el lugar. La cocina es pequeña y la meseta se encuentra en estado regular. No obstante dicha habitación cuenta con los utensilios de cocción necesarios y se encuentra muy limpia y organizada. El centro cuenta con una plantilla total de trece trabajadores: directora, subdirectora administrativa, trabajadora social que actualmente no labora debido a que se encuentra de licencia de maternidad, dos auxiliares pedagógicas, seis asistentes generales de servicios y dos cocineras.

2.2. Paradigma de la investigación y tipo de estudio.

Para la realización de la investigación se parte de los principios de una metodología mixta al tenerse en cuenta que “es un proceso encargado de recolectar, analizar y vincular datos cualitativos y cuantitativos a la vez, en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (Teddlie y Tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Williams, Unrau y Grinnell, 2005, citado en Hernández, Fernández – Collado, y Baptista, 2006, p. 755).

El paradigma mixto se basa en la triangulación de métodos y consiste no solo en la recolección de datos de modo diferente sobre el mismo fenómeno, supone fusionar, combinar desde el planteamiento del problema la lógica inductiva y la deductiva (Hernández y otros, 2006). Esta perspectiva ayuda a esclarecer y a formular el planteamiento del problema, así como las formas más ajustadas para estudiarlos y teorizarlos (Brannen, 1992, citado en Hernández y otros, 2006).

El diseño mixto de investigación que se emplea se caracteriza por conservar elementos cuantitativos en la selección de la muestra, recolección de los datos y en el análisis de la información obtenida. A la vez se realiza una exploración de la realidad en su contexto natural, tal y como sucede y se interpretan los fenómenos cualitativamente de acuerdo con los significados que posee para las personas implicadas, lo que proporciona un conocimiento más preciso sobre la realidad a explorar.

El proceso investigativo se centra en el desarrollo de un estudio de tipo exploratorio descriptivo. Los estudios exploratorios ofrecen información sobre sucesos y eventos poco abordados, novedosos y sin antecedentes de estudios en el contexto. En este sentido la investigación exploratoria permite al investigador familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de realizar una investigación más completa respecto a un contexto en particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados (Hernández y otros, 2006).

Por su parte los estudios descriptivos permiten analizar cómo se manifiestan los diferentes fenómenos y problemáticas de interés que pueden ser descritos a través de diferentes medios. Este tipo de estudio busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que esté sometido a análisis, centrándose en medir con la mayor precisión posible los conceptos a los que se refiere (Danke, 1986, citado en Hernández, 2006).

En la investigación se utiliza el método de investigación-acción específicamente en la Etapa II del estudio. La investigación-acción pretende resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. Hernández y otros (2006) consideran que el propósito fundamental de este método se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Sandín (2003, citado en Hernández y otros, 2006) señala que la investigación-acción esencialmente pretende “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.706).

Por su parte Mertens (2003, citado en Hernández y otros, 2006) señala que el diseño de investigación-acción participativa o colaborativa involucra a los sujetos en el proceso de estudio y fusiona la experticia del investigador con los conocimientos prácticos y vivenciales de los participantes. Específicamente en el estudio se implica el accionar de los agentes educativos pero se mantiene la planificación y la dirección del investigador.

2.3. Etapas de la investigación.

Etapa I: Se dirige a describir la estructura laboral de los Hogares de Amparo Familiar, con especial énfasis en los agentes de funciones educativas y analizar la organización de los escenarios educativos cotidianos de los centros en torno a las actividades y relaciones que en él se promueven y apoyan. Se aplican técnicas como la revisión de documentos oficiales, la observación y la entrevista semiestructurada individual.

Etapa II: A partir del diagnóstico realizado en la etapa anterior y considerando las necesidades educativas identificadas en la entrevista grupal, con vista al aprovechamiento del currículum educativo, se diseña, mediante el método investigación-acción colaborativa, un sistema de actividades a tener en cuenta en la organización y potenciación de los entornos participativos y de aprendizaje cotidianos con el propósito de fortalecer el currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar.

2.4. Los sujetos participantes.

Para el desarrollo de la investigación se propone trabajar con aquellos sujetos que ofrecen una visión significativa y profunda del objeto de estudio, por lo que la selección se centra en las características del grupo humano sobre la base de un criterio intencional. La muestra de la investigación queda conformada por 10 trabajadores de los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara (Hogar #1, 2 y 3) responsables de la labor educativa y cuya función principal es la formación de los menores.

Es de interés mencionar que participan en el estudio 3 directoras y 7 auxiliares pedagógicas pertenecientes al sexo femenino. El rango de edad de la muestra oscila entre 22 y 53 años,

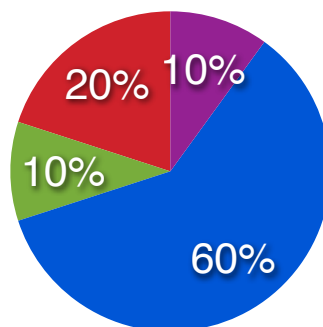
predominan las personas entre 40 y 55 años (Ver Tabla #1). De los trabajadores que conforman la muestra el 20% posee la categoría científica de Máster, el 10% posee nivel superior, 60% nivel medio superior y solo el 10% posee nivel secundario (Ver Gráfico #1).

Tabla #1. Perfil de la muestra de trabajadores.

Agentes educativos	Edad	Sexo	Experiencia de trabajo en el hogar	Cargo	Hogar de Amparo Familiar
A.	40	F	9 años	Directora	1
Y.	22	F	1 año	Auxiliar pedagógica	1
G.	45	F	6 años	Auxiliar pedagógica	1
G. V.	48	F	6 meses	Auxiliar pedagógica	1
M.	53	F	7 años	Directora	2
I.	49	F	8 años	Auxiliar pedagógica	2
G. C.	52	F	12 años	Auxiliar pedagógica	2
M. S.	53	F	3 años	Directora	3
S.	51	F	3 años	Auxiliar pedagógica	3
O.	52	F	13 años	Auxiliar pedagógica	3

Gráfico #1. Nivel de escolaridad de la muestra de trabajadores.

● Nivel Secundario ● Nivel Medio Superior ● Nivel Superior ● Máster



2.5. Descripción de las técnicas empleadas.

•Revisión de Documentos Oficiales.

La revisión de los documentos oficiales constituye una fuente valiosa de información para obtener y profundizar en el conocimiento de algunas personas, fenómeno o contexto. Según Hernández y otros (2006) la revisión de documentos oficiales es útil para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano. En este caso se aplica a documentos normativos para conocer lo establecido en cuanto a las actividades orientadas en la educación y formación de los menores (Ver Anexo #2).

La revisión de documentos oficiales se utiliza en:

- **Decreto - Ley No. 76 de 1984:** con el objetivo de abordar las disposiciones legales sobre la creación, organización y funcionamiento de los Hogares de Amparo Familiar en Cuba
- **Resolución Ministerial No.48 de 1984:** con el fin de conocer las características y estructura de los Hogares de Amparo Familiar, la organización de los recurso humanos y la atención socioeducativa.
- **Expediente o fichas personales de los menores:** con el propósito de obtener un perfil general de la población acogida, datos sobre el proceso de acogimiento y la estancia en el hogar.

•Observación.

La observación científica es un procedimiento de recogida de datos que proporciona una representación de la realidad y de los fenómenos en estudio. Nocedo y Abreu (1989) la definen como una percepción atenta, racional, planificada y sistemática, de los fenómenos relacionados con los objetivos de la investigación, en sus condiciones naturales, habituales sin provocarlos, con vistas a ofrecer una explicación científica de la naturaleza interna de estos. Se caracteriza por poseer objetivos, fines y propósitos determinados y objetos de estudio definidos. Puede servir

como fuente de inspiración de hipótesis (es menos estructurada o sistemática) o como procedimiento para comprobación de hipótesis (sistemática y controlada).

Según la participación del investigador, la observación puede ser participante o no participante (Hernández y otros, 1996, citado en Cazau, 2006). En la observación participante el observador interactúa con los sujetos que observa, es parte de la situación observada. Se trata entonces de una observación activa al participar el investigador de forma directa e inmediata de la situación y al asumir algún rol dentro del grupo observado. Esta participación puede ser natural, cuando el observador ya pertenece al grupo observado, o artificial cuando se integra al grupo para hacer la investigación.

En sentido amplio la observación participante es aquella en la cual el observador ejerce influencia sobre el sujeto o grupo de estudio lo cual ocurre de dos maneras observando la conducta del sujeto, sabiendo este que es observado o interactuando con el sujeto sin que este advierta que es investigado. Se considera que la observación participante permite acceder a información que no podría adquirir un observador externo, no participante (León y Montero, 1995, citado en Cazau, 2006).

Las observaciones realizadas en el estudio se efectúan en los Hogares de Amparo Familiar #1, 2 y 3 de la ciudad de Santa Clara, en diferentes horarios, días y situaciones cotidianas en las que se encuentran menores y adultos (Ver Anexos #4 y 5). Se diseñan tres guías de observaciones:

- ✓ **Guía de observación dirigida a actividades que conforman la dinámica de los Hogares de Amparo Familiar.**

Objetivo: Caracterizar el funcionamiento de los Hogares de Amparo Familiar.

- ✓ **Guía de observación dirigida a espacios de ocio de los menores de los Hogares de Amparo Familiar.**

Objetivo: Identificar el perfil de actividades cotidianas de los Hogares de Amparo Familiar.

Explorar los espacios educativos cotidianos de los Hogares de Amparo Familiar.

•Entrevista psicológica.

La entrevista como técnica para la recogida de información posibilita al investigador profundizar en temas relevantes a través de respuestas inmediatas y el contacto personal interactivo con el informante. Este proceder permite explorar o indagar en la medida que se estime necesario, así como explicar el propósito del estudio y especificar claramente la información que se necesita en el transcurso del diálogo. Se desarrolla a partir de una conversación, mediante un proceso comunicativo, con un mínimo de dos personas que desempeñan los roles de entrevistador y entrevistado. Requiere de una sistematización y determinación de objetivos y de una cierta preparación por parte del entrevistador, siguiendo propósitos científico-psicológicos; para su realización requiere de un lugar agradable y con privacidad. González (1989) afirma que la entrevista, además de técnica, constituye el elemento activo que le da motivación y coherencia al proceso de diagnóstico psicológico.

La entrevista semi-estructurada como variante no requiere de un orden estricto y rígido, y si de un plan flexible con objetivos generales e indicadores para su orientación, que cumple el propósito propuesto e incluso abarca más de lo planificado inicialmente al añadir preguntas que se originan en el curso de la misma.

En la Etapa II de la investigación se aplica la entrevista grupal. La entrevista grupal como modalidad de discusión permite a través de la interacción grupal, conocer la situación actual de la problemática, posibles causas que la generan y plantear de acuerdo con las mismas soluciones para mejorar y/o abordar tal situación. Constituye un espacio de crecimiento e intercambio de subjetividades y posturas, donde cada sujeto implicado se retroalimenta de los planteamientos y posibles soluciones, a tener en cuenta en el abordaje de la problemática. En la entrevista grupal el moderador tiene una base adecuada de conocimientos sobre el tema objeto de discusión para poder juzgar todos los comentarios con cierta perspectiva y hacer hincapié en las áreas que sean más importantes.

• Entrevistas de la Etapa I

En la *Etapa I* de la investigación se realizan entrevistas semiestructuradas individuales dirigidas a directivos y auxiliares pedagógicas de los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad Santa Clara. Las mismas permiten un acercamiento a la dinámica de los hogares y facilitan el análisis y la evaluación de la calidad del escenario educativo de estos centros (Ver Anexos #6, 7, 8 y 9).

- ✓ **Entrevista semi-estructurada dirigida a directivos de los Hogares de Amparo Familiar.**

Objetivos: Caracterizar el funcionamiento de los Hogares de Amparo Familiar.

Describir la estructura organizativa laboral de los Hogares de Amparo Familiar.

- ✓ **Entrevista semi-estructurada dirigida a directivos de los Hogares de Amparo Familiar.**

Objetivo: Explorar el currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar.

- ✓ **Entrevista semi-estructurada dirigida a las auxiliares pedagógicas de los Hogares de Amparo Familiar.**

Objetivo: Caracterizar el ejercicio de las funciones de las auxiliares de los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara.

- ✓ **Entrevista semi-estructurada dirigida a auxiliares pedagógicas de los Hogares de Amparo Familiar.**

Objetivos: Analizar los escenarios educativos cotidianos de los Hogares de Amparo Familiar.

Caracterizar el currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar.

- ***Entrevistas de la Etapa II***

En la *Etapa II* de la investigación se aplica la entrevista grupal, como método efectivo y congruente con el paradigma de investigación asumido, con el propósito de crear un espacio de reflexión e intercambio en el manejo y solución de la problemática que se aborda. La entrevista grupal implica a los principales agentes educativos de los Hogares de Amparo Familiar, se apoya en técnicas participativas y de análisis y se ajusta a los siguientes pasos: calentamiento, análisis de la problemática, generación y exposición de ideas, determinación y reducción de ideas y justificación de las ideas propuestas (Ver Anexo #10).

- ✓ **Entrevista grupal semi-estructurada dirigida a los principales agentes educativos de los Hogares de Amparo Familiar.**

Objetivo: Diseñar un sistema de actividades encaminado al fortalecimiento del currículum educativo a partir de la colaboración de los principales agentes educativos de los Hogares de Amparo Familiar.

2.6. Métodos utilizados en el procesamiento de la información.

De acuerdo con la metodología empleada, para el análisis cuantitativo de los datos se utiliza el análisis porcentual y para lograr su mejor comprensión se utilizan gráficos y tablas para su representación.

Como procedimiento esencial para el análisis cualitativo se utiliza el método clásico del análisis de contenido que se basa en el estudio del contenido manifiesto de la comunicación. Nieves y Peña (2009) refieren que el análisis de contenido permite sistematizar la información, que proviene de la comunicación humana, utilizando procedimientos sistemáticos y objetos de descripción del contenido de los mensajes, con la intención de inferir conocimientos relativos a las condiciones de producción y recepción de dichos mensajes.

El análisis de contenido se puede abordar tanto desde una perspectiva cualitativa como desde una cuantitativa a partir de la frecuencia de aparición de determinadas unidades y conceptos y su significado subyacente. En sentido horizontal, se trata de establecer las variables extraídas del

mensaje, como indicador relevante de las manifestaciones directas e indirectas de los contenidos, funciones y regularidades a nivel psicológico. En el sentido vertical, se trata del análisis interpretativo (inferencial), donde se integran e interrelacionan los indicadores relevantes obtenidos, definidos unidades de sentido.

<i>Código</i>	<i>Categorías</i>
1.	Escenario educativo cotidiano de los Hogares de Amparo Familiar.
1.1	Aspectos estructurales y materiales.
1.2	Principales participantes.
1.3	Espacios de encuentro e interacción.
1.4	Actividades que se promueven.
1.5	Organización de las actividades.
1.6	Metas que rigen la ejecución de las actividades

El proceso de análisis realizado ha sido la triangulación que permite integrar y constatar toda la información disponible para construir una visión global y detallada de la propuesta objeto de estudio. El análisis triangular realizado ha venido a desempeñar funciones de corroboración y apropiación, empleándose la triangulación de las fuentes de datos para determinar si el fenómeno sigue siendo el mismo en otros momentos y espacios, cuando las personas interactúan de manera diferente; y la triangulación metodológica con la aplicación de varias técnicas (observación, entrevistas y revisión de documentos oficiales) que se centran en la caracterización del mismo constructo desde puntos de observación independiente.

Los datos se encuentran recogidos en una matriz de análisis en la que se relacionan las categorías y verbalizaciones de los sujetos participantes en el estudio, con el análisis preliminar al que fueron sometidos (Ver Anexo #15).

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

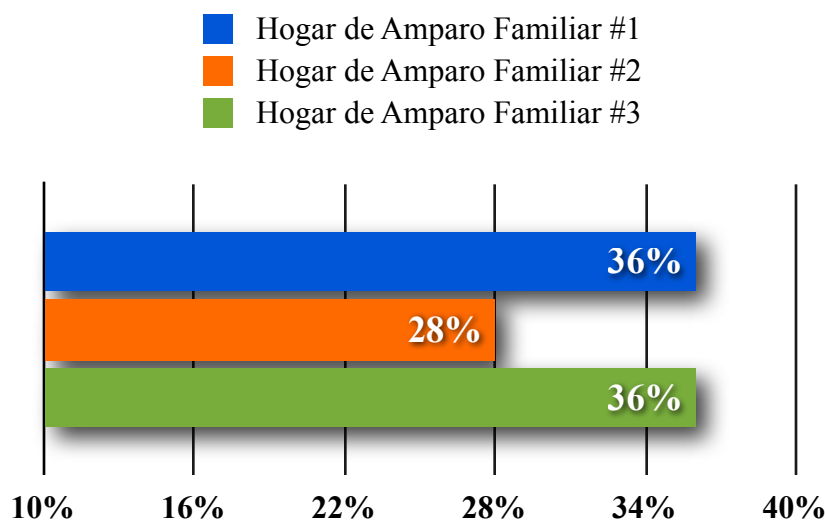
Capítulo 3. Análisis de los Resultados

3.1. Análisis de la Etapa I

3.1.1. Características de la población acogida en los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara.

En el municipio Santa Clara radican tres de los seis Hogares de Amparo Familiar de la provincia Villa Clara con el propósito de ofrecer a menores huérfanos o abandonados de la región un lugar de convivencia, protección y educación alternativo al hogar familiar de origen. En el período comprendido entre enero y mayo de 2013, los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara acogen a un total de 25 menores de edad: 9 preescolares en el Hogar #1; 7 menores en el Hogar #2, integrado por 5 escolares, 1 preescolar y 1 adolescente, y 9 menores en el Hogar #3 integrado por 1 preescolar, 2 escolares y 6 adolescentes (Ver Gráfico #2). La variedad de etapas evolutivas en los dos últimos centros se debe al acogimiento de hermanos en el mismo núcleo de convivencia con el propósito de respetar y potenciar el vínculo afectivo entre ellos.

Gráfico #2. Menores acogidos en los Hogares de Amparo Familiar.



Del total de menores acogidos 11 pertenecen al sexo femenino y 14 al sexo masculino, con edades comprendidas entre 2 y 17 años y prevalecen los menores en el rango de edad entre 5 y 10 años. De los 25 menores acogidos 11 son preescolares, 7 escolares y 7 adolescentes. En cuanto al sistema de enseñanza el 36% asiste al Círculo Infantil, el 8% a Preescolar, el 24% al Nivel primario, el 12% al Nivel secundario, el 8% a Oficios y el 12% a Enseñanza especial (Ver Anexo #3). De acuerdo con el período de estancia en los Hogares de Amparo Familiar el 60% de los menores se encuentra institucionalizados de forma transitoria, mientras que el 40% debe permanecer hasta la mayoría de edad.

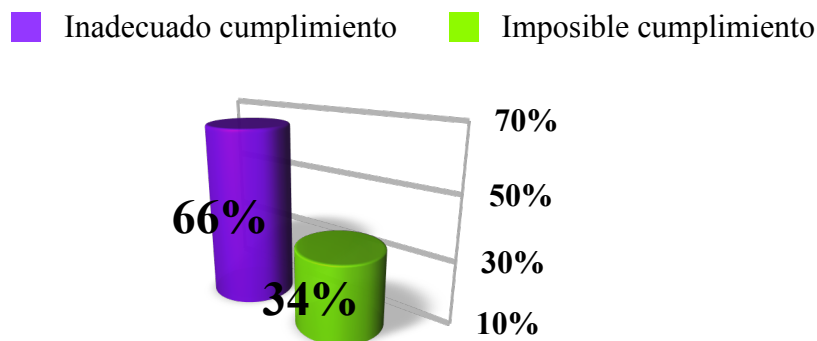
El ingreso parte de una adecuada y rigurosa evaluación del caso, según lo establecido en el Decreto - Ley No. 76 (1984). El análisis de las fichas personales permite declarar que las principales fuentes de denuncias se realizan a través de la Federación de Mujeres Cubanas (FMC), los Comités de Defensa de la Revolución (CDR), Fiscalía e instituciones educativas.

Del mismo modo se conoció que los menores procedían de familias disfuncionales, problemáticas y con desajuste social. Los padres se caracterizan por su bajo nivel cultural y por el abandono físico y psicológico de sus hijos. El estado constructivo de las viviendas era desfavorable, con inadecuados hábitos de higiene, hacinamiento, los menores carecían de atención médica, de horarios y rutinas organizadas e incluso de un adulto estable de referencia.

Según se refleja en los expedientes personales los menores eran víctimas de maltrato, sufrían desatención, abuso, violencia e inducción a la prostitución, lo que se evidencia en las siguientes expresiones: *“la madre la obligaba a estar con hombres”, “deambulaban”, “no tenían qué comer”, “permanecían solos”, “no asistían a la escuela”*.

Debido a estas razones las principales causas de acogimiento están asociadas al inadecuado cumplimiento de los deberes y responsabilidad de la familia biológica para con los hijos, lo que representa un 66%. De estos, el 34% se encuentran reclusos, el 18% son padres no reconocidos y el 14% no cumplen sus deberes por otras causas de abandono. Entre las principales razones que imposibilita a los padres biológicos a cumplir con las responsabilidades en la crianza y educación de los menores se encuentran el padecimiento de enfermedades psiquiátricas con un 18% y el fallecimiento que representa un 16%, para un 34% (Ver Gráfico #3).

Gráfico #3. Principales causas de acogimiento.



Del total de niños y adolescentes acogidos el 8% no recibe visitas de la familia biológica, mientras que el 92% sí la reciben. Los familiares que más visitan son hermanos, abuelos maternos y tías; las madres y padres reclusos cuando les conceden pases, visitan el Hogar de Amparo Familiar o, por el contrario, solicitan la visita desde el centro penitenciario.

De los menores que reciben visita el 32% se realiza de forma esporádica y 68% se efectúa de manera frecuente. Se corrobora que las visitas en los Hogares de Amparo Familiar poseen cierta intimidad y, al mismo tiempo, la supervisión por parte de los directivos para garantizar la seguridad del menor.

En cuanto al estado de salud física predominan los infantes con padecimientos de asma, alergia y una menor con infección de transmisión sexual producto de abuso sexual. En relación con la salud mental se registra un diagnóstico de Retardo en el Desarrollo Psíquico (RDP), un Retraso Mental Ligero (RML), Trastornos de Ansiedad con tratamiento farmacológico y una menor con problemas de conducta.

Producto de las experiencias familiares críticas y traumáticas a las que fueron expuestos los menores, presentan sentimientos de inferioridad, baja autoestima, dificultades en la socialización y comunicación, carencia de afecto y necesidades de aceptación. En el proceso de adaptación al hogar suelen manifestar agresividad, retraimiento, negativismo y conductas desafiantes.

En los centros docentes, por lo general los niños y adolescentes muestran una conducta adecuada, asisten y son puntuales, cuidan la base material de estudio y usan correctamente el uniforme. A pesar de la estabilidad escolar y el esfuerzo de las auxiliares pedagógicas para la formación de hábitos de estudio, se refleja en la población acogida marcadas dificultades en el

proceso de aprendizaje que se evidencia en un aprendizaje lento, en la asimilación de los contenidos con dificultades, de manera mecánica, mostrando bajos niveles de motivación hacia las asignaturas donde prevalecen las dificultades. Dada estas características los menores requieren niveles de ayuda y atención diferenciada, que reciben en el aula y el hogar.

En el centro los niños y adolescentes mantienen adecuadas relaciones con sus coetáneos, basadas en la ayuda mutua y el respeto. En las relaciones con los adultos los menores establecen vínculos afectivos con las directoras de los centros, a estas son a quienes con más regularidad se dirigen para solicitar permiso o solucionar alguna problemática y llaman “*mami*” mostrando respeto y cariño. No obstante esta relación no excluye al resto de los trabajadores a ser partícipes de su vida, también establecen vínculos afectivos positivos con el resto del equipo de trabajo, especialmente con las auxiliares pedagógicas.

En relación *I.*, auxiliar pedagógica del Hogar de Amparo Familiar #2, comenta “*los niños son muy cariñosos, ellos nos quieren mucho, incluso algunos se ponen celosos por las muestras de afecto*”, también *G.* auxiliar pedagógica del Hogar #1 expresa “*para muchos, nosotros somos su familia*”.

3.1.2. Estructura organizativa laboral. Principales promotores educativos.

En Cuba la red nacional de Hogares de Amparo Familiar responde a determinadas necesidades y circunstancias de niños, adolescentes y sus familias. En este sentido las funciones que desarrollan los centros se basan en proporcionar a menores que lo precisen un contexto seguro, protector y estable, al tiempo que responde a las necesidades básicas, emocionales, sociales y educativas de los menores en función con su desarrollo evolutivo. Para el logro de estos objetivos los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara deben reunir los requisitos elementales para que niños y adolescentes se sientan confortables y se desarrollen de forma natural.

A través de las observaciones se evidencia como estos centros se localizan en vecindades tranquilas, de zonas urbanas del municipio de pertenencia, lo que facilita el desplazamiento de los menores tanto a los centros escolares, como a los servicios de la comunidad y al disfrute de las relaciones sociales. Su estructura arquitectónica no muestra connotaciones bien diferentes a

las de una vivienda común. Sus habitaciones son variadas, espaciosas, iluminadas y ventiladas, las mismas garantizan las condiciones de intimidad y privacidad necesaria, al igual que facilita la supervisión del educador y las relaciones entre menores y adultos (Ver Anexo #4).

Las instalaciones cuentan con el mobiliario, los equipos y recursos materiales necesarios, en buen estado y ajustados a las normas de seguridad como lo establecido en la Resolución No. 48 (Ver Anexo #2). Al respecto las directoras expresan: *“aquí se les garantizan todos los recursos, desde la alimentación hasta los juguetes”, “la infraestructura del centro y su equipamiento ofrece seguridad y protección a los niños y trabajadores” y “el centro posee los recursos materiales imprescindibles y necesarios para una casa”*.

Los centros mantienen una adecuada limpieza y organización que transmite sensación de orden y responsabilidad, igualmente se observa que la decoración se ajusta a las edades y gustos de los niños y adolescentes acogidos. Los patios, jardines, huertos y terrazas se evidencian limpios, arreglados y sin elementos peligrosos, con variedad de plantas medicinales y ornamentales que embellecen el contexto y ayudan a crear uno entorno más agradable.

Para alcanzar sus objetivos los centros cuentan con diferentes tipos de figuras laborales, tanto en la vertiente educativa, de apoyo técnico, como de servicios. Los cargos que se desempeñan en los Hogares de Amparo Familiar se describen en el Gráfico #4 y Tabla #3.

En los tres Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara laboran un total de 43 trabajadores, de estos 40 se encuentran activos laboralmente en el período de la investigación, el resto se encuentran inactivos debido a licencia de maternidad. Del total de trabajadores activos 39 pertenecen al sexo femenino y 1 al sexo masculino, el rango de edad oscila entre 21 y 60 años y predominan las personas entre 45 y 52 años. De los trabajadores activos el 5% posee la categoría científica de Máster, el 10% posee nivel superior, 45% nivel medio y el 40% posee nivel secundario. El trabajador con más experiencia cuenta con 22 años de trabajo en el hogar, se desempeña como cocinera y pertenece al Hogar de Amparo Familiar #1, mientras que el trabajador que posee menos años de experiencia de trabajo en el centro posee cinco meses, pertenece al sexo femenino, se desempeña como asistente general de servicio en centros docentes y labora en el Hogar de Amparo Familiar # 1 (Ver Tabla #3).

Gráfico #4. Organigrama de los Hogares de Amparo Familiar.

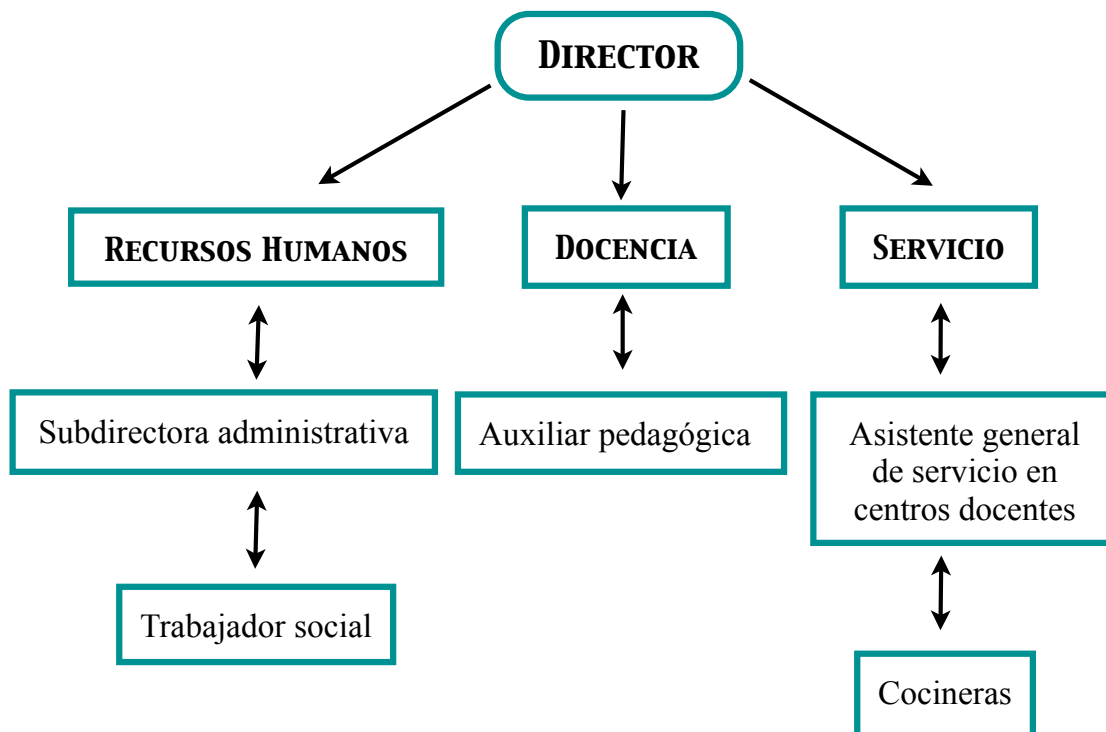


Tabla #2. Distribución de los trabajadores por cargos.

Cargos	Cantidad de trabajadores	Porcentaje
<i>Director(a)</i>	3	7.5%
<i>Subdirector(a)</i>	3	7.5%
<i>Trabajador Social</i>	2	5%
<i>Auxiliar pedagógica</i>	7	17.5%
<i>Asistente general de servicio en centros docentes</i>	19	47.5%
<i>Cocinera</i>	6	15%

Tabla #3. Experiencia de los trabajadores en los Hogares de Amparo Familiar.

Años de experiencia	Trabajadores	Porcentaje
Meses -1 año	10	25%
1-5 años	16	40%
5-10 años	8	20%
10-15 años	5	12.5%
15-25 años	1	2.5%

Según los datos obtenidos en la revisión de la Resolución No. 48 (Ver Anexo #2), el director es la máxima autoridad del centro, quien posee responsabilidades organizativas- administrativas y docente-educativa y se desempeña como tutor legal de los menores. Como directores gestionan los recursos humanos del centro y como tal orientan, asesoran y controlan el desempeño de las funciones de cada trabajador y exigen para que se logre una acción educativa exitosa con los menores. Se encuentran facultados para la selección de trabajadores a ocupar los diferentes cargos de la institución, aparte de ser los responsables de planificar el desarrollo, la formación y superación del personal.

Al indagar sobre los espacios de discusión de la labor educativa en la entrevista dirigida a los directivos (Ver Anexo #6) se obtienen las siguientes verbalizaciones: “no se planifica como tal un encuentro para debatir estos temas”, “la preparación metodológica se aprovecha para impartir temas que contribuyen a la capacitación de los trabajadores” y “no hemos recibimos cursos que orienten sobre labor educativa”.

El análisis de las respuestas evidencia que, de los centros estudiados, solo el Hogar de Amparo Familiar #2 realiza una preparación al personal más sistemática, el resto no concibe ni aprovecha espacios como estos. Tampoco existe a disposición de los centros un profesional estable encargado de la formación y superación de los trabajadores, lo que refleja deficiencia y conduce a una falta de efectividad en el trabajo que se realiza. No obstante las directoras refieren que,

profesionales ajenos al contexto, pero vinculados al tema de acogimiento han impartido capacitaciones pero estas han sido pocas y en períodos de tiempo breve.

Además de la gestión de los recursos humanos, los directores son los encargados de prever las necesidades materiales, de medios y equipamiento del hogar, considerando no solo el número suficiente sino la variedad de estos. Entre las funciones organizativas y educativas que desempeñan se encuentran las relacionadas con el establecimiento de horarios, reglas, normas y límites claros, así como la organización de la vida cotidiana y la planificación de actividades educativas y recreativas (Ver Anexo #14).

Actualmente estos cargos son ocupados por tres féminas *A.*, *M.* y *M.S.* quienes muestran, a través de sus discursos en las entrevistas, dominio sobre la organización y el funcionamiento de la institución. Poseen además conocimientos profesionales en el área de trabajo, pues sus años de experiencia han transcurrido en el Ministerio de Educación específicamente en el departamento de Educación Especial, ostentan el título de Licenciatura en Defectología y dos de ellas poseen el grado científico de Máster. Asimismo se observa en las mismas habilidades y competencias en el desempeño de sus funciones, capacidad de liderazgo, manejo de las relaciones interpersonales, coordinación y colaboración con el resto de los trabajadores y profesionales que las reconocen, admiran y respetan por su labor y abnegación.

Las subdirectoras desempeñan funciones administrativas- organizativas. Según lo referido en la Resolución No. 48. (Ver Anexo #2) son las encargadas de organizar el plan de trabajo mensual que se distribuye en turnos de trabajo, manejan los gastos de la institución, controlan el consumo de productos de higiene y alimentos y el control de los medios básicos, son además las responsables del despacho y pago, entre otras funciones administrativas.

Al abordar, en la entrevista dirigida a los directivos la temática relacionada a las tareas y funciones de los puestos de trabajo, en este caso de la subdirección, las directoras exponen que la carga laboral del cargo no proporciona espacio suficiente para la labor educativa, no obstante según comentan *“siempre que pueden contribuyen al proceso educativo”*. Como información relevante acerca de la temática abordada se obtiene que la trabajadora que ocupa el cargo de subdirectora en el Hogar de Amparo Familiar #2 es trabajadora social graduada de Psicología, quien pudiera ocupar un cargo con relación a la titulación que posee.

Otro puesto de trabajo que forma parte de la plantilla laboral de los Hogares de Amparo Familiar estudiados es el de trabajador social. En el período de investigación se encontraban activos laboralmente los trabajadores sociales del Hogar de Amparo Familiar #1 y 2, no siendo así con la trabajadora social del Hogar de Amparo Familiar #3 que se encontraba de licencia de maternidad.

Las observaciones permiten corroborar que los trabajadores sociales activos poseen conocimientos y habilidades que hacen posible el cumplimiento de sus funciones. La titulación universitaria que poseen vinculada con las ciencias sociales (ambos graduados de Estudios Socioculturales) repercute favorablemente en la labor comunitaria que realizan en los contextos familiares y en los centros escolares, y de apoyo a la labor educativa que acometen, ya que reflejan dominio sobre contenidos pedagógicos y psicológicos. La directora del Hogar de Amparo Familiar #2 al referirse al trabajador social comenta: *“el trabajador social es la figura masculina del centro”, “los niños lo llaman papá”*.

Las auxiliares pedagógicas son los adultos más cercanos y estables en la relación con los niños y adolescentes. Sus tareas se basan, según los datos obtenidos a través de la revisión de la Resolución No. 48 (Ver Anexo #2), en funciones docente-educativas fundamentalmente. De esta manera atienden y supervisan los menores, garantizan su atención médica, planifican y realizan actividades educativas y lúdicas, atienden, orientan y exigen el cumplimiento de las responsabilidades escolares como el estudio independiente y trabajan de forma coordinada con la escuela.

A través de las entrevistas las auxiliares pedagógicas describen las tareas que habitualmente realizan en su jornada laboral: *“visitamos las escuelas”, “estamos al tanto de los resultados académicos, de la disciplina”, “asistimos a las reuniones de padres”, “ejercitamos los contenidos que se imparten en la escuela”, “los educamos como si fueran nuestros hijos”, “los bañamos, les enseñamos a comer solos, a vestirse”, “los sacamos a pasear, jugamos con ellos”, “los llevamos al médico, nos encargamos de darle sus medicinas”* (Ver Anexo #14).

En los Hogares de Amparo Familiar laboran un total de 8 auxiliares pedagógicas, en el período de investigación se encontraban activas laboralmente 7, todas pertenecientes al sexo femenino. Del total solo una posee nivel secundario el resto nivel medio superior en la disciplina auxiliar

pedagógica, titulación específica aceptada para este cargo. Al indagar en la entrevista por la preparación profesional previa (Ver eje temático Anexo #8) comentan las auxiliares pedagógicas que la formación relacionada con las ciencias humanas les ha proporcionado habilidades y conocimientos para ejercer las funciones y competencias que exige el cargo.

Se comprueba además que poseen conocimiento sobre las situaciones de desprotección y sus consecuencias. No obstante, en las interrogantes orientadas a identificar los temas que consideran importantes profundizar e instruirse (Anexo #8) refieren los relacionados a la salud mental. Lo que refleja desconocimiento sobre aspectos básicos relacionados a la psicopatología del niño y adolescente, imprescindibles para entender las desviaciones que se puedan presentar en el desarrollo.

El equipo de servicio de los Hogares de Amparo Familiar lo compone las cocineras y las asistentes generales de servicio en centros docentes, quienes se encargan de cubrir las necesidades asistenciales de la institución. Las observaciones permiten comprobar que las cocineras se esmeran para que la comida resulte atractiva y bien elaborada. Para su cocción se basan en criterios dietéticos y nutritivos sugeridos por la subdirectora. De esta manera ajustan los alimentos a las diferentes edades y sus correspondientes exigencias, igualmente respetan los horarios de comida, estimulan a los menores a probar diferentes platos y los animan a participar en la elaboración de las comidas, especialmente a los adolescentes.

Las asistentes generales de servicio en centros docentes se encargan de la limpieza, el embellecimiento y la organización del hogar, del lavado y las costuras. En la realización de las tareas de servicio, especialmente de los fines de semana, se observa que implican a los menores a participar en las mismas con el fin de desarrollar en ellos habilidades para la vida independiente.

Además de las labores de servicios las asistentes atienden a los niños y adolescentes durante las horas de sueño. En este turno de trabajo, según lo establecido por la Resolución No. 48 (Ver Anexo #2), las asistentes velan por el cuidado, la seguridad y la atención de los menores durante la noche, administran cuidados a menores enfermos, toman las decisiones ante las situaciones que en dicho período se produzcan y deciden sobre las entradas y salidas del centro de conformidad con las instrucciones recibidas por la directora.

Se debe señalar que las funciones encargadas a las asistentes nocturnas exige conocimientos sobre una serie de aspectos que deben configurar la formación específica mínima del personal educativo. Sin embargo, a través de los datos obtenidos en las entrevistas a los directivos (Ver Anexo #6), se comprueba que en los tres Hogares de Amparo Familiar las trabajadoras que desempeñan este cargo no poseen una calificación profesional, el 53% de las asistentes posee nivel secundario y el 47% nivel medio superior. Tampoco han recibido formación o entrenamiento para la adquisición de competencias que les permita cumplir eficazmente sus funciones, no obstante, según refieren las directoras, en el turno nocturno atienden directamente a los menores. Como al cargo no se considera personal educativo, su salario es más bajo y su labor no es debidamente reconocida.

Los comentarios de las directoras de los Hogares de Amparo Familiar que se exponen a continuación reflejan la contradicción: *“se les considera auxiliar de limpieza y como tal se les paga, pero las funciones que realizan en el centro abarcan mucho más”, “ellas también enseñan, y se implican en la educación de los niños”, “muchas no tienen ni bachiller”, igualmente comentan “cuando un menor se enferma ellas se quedan en el hospital”.*

Con relación a los profesionales que prestan servicio a los centros (Ver Anexo #6) las directoras afirman que los solicitados con mayor frecuencia son: el logopeda, el psicólogo y los trabajadores de salud. Dichos profesionales no son propios o pertenecen a estas instituciones, los mismos despliegan sus funciones mediante la solicitud de sus servicios. En caso de los profesionales de la salud se utilizan los servicios de la comunidad, mientras que los servicios de logopedia y psicología se adscriben a los Centros de Diagnóstico y Orientación municipal. Pero las directoras comentan que estos últimos no planifican consultas o encuentros de manera sistemática y rigurosa, sino que el centro debe solicitarlos y, como se ha comprobado, con excepción de las directoras y la subdirectora de Hogar de Amparo Familiar #2, el resto del equipo carece de conocimientos para detectar con prontitud, problemas y trastornos de salud mental.

La información obtenida a través de la revisión de documentos oficiales, las observaciones y las entrevistas dirigidas a auxiliares pedagógicas y directoras permiten afirmar que el equipo de trabajo que labora en los Hogares de Amparo Familiar, se diferencia de otros profesionales y

técnicos de la educación por el ámbito donde trabaja, por las peculiaridades de las tareas y funciones que realiza y por las estrategias específicas que emplea en su actuación.

Finalmente se corrobora que la labor educativa es responsabilidad de todos los trabajadores pero especialmente es función de las directoras y auxiliares pedagógicas que fungen como principales agentes educativos de los Hogares de Amparo Familiar (Ver Anexo #14).

3.1.3. Pautas y prácticas educativas de los Hogares de Amparo Familiar.

Por las funciones que desempeñan, las directoras y auxiliares pedagógicas se consideran figuras esenciales en el proceso educativo y los adultos más cercanos, relevantes y significativos para los menores acogidos. Como se comprueba en las observaciones estos agentes educativos se convierten en las figuras de apoyo y de referencia de niños y adolescentes, que asumen la responsabilidad de su atención, facilitan su adaptación, brindan seguridad, estabilidad y ayudan a superar las experiencias previas de vinculación inadecuadas (Ver Anexo #4).

En las interacciones que establecen se evidencia que los agentes educativos tienen ganada la confianza de niños y adolescentes y la proximidad personal y afectiva que los sitúan en una posición capaz de influir sobre los menores. Según enuncia M. directora del Hogar de Amparo Familiar #2 *“es el resultado de mostrarse disponible y atento a las señales de los niños cuando buscan proximidad o protección”*.

Los datos obtenidos a través de las entrevistas a las auxiliares pedagógicas muestran como una adecuada relación auxiliar-menor se logra cuando el adulto refleja empatía, capacidad de escucha, comprensión, respeto, aceptación y cuando se interesa por los temas que son relevantes para el menor (Ver Anexo #9).

En las relaciones se estimula el trato digno y afectuoso. A los menores se les llaman por sus nombres, se les respetan sus derechos, se les atiende y escucha con atención sus demandas, se les satisfacen sus necesidades, se les cuida y protege. No se evidencian insultos, ni chantajes, ni intimidaciones, ni el uso de etiquetas. El lenguaje que se utiliza es comprensible, sencillo y cercano, al mismo tiempo, correcto, respetuoso y cariñosos, las frases que se citan a continuación lo demuestran: *“que niño más lindo”, “yo la quiero mucho”, “mi amor”*. Las características que

distinguen las interacciones descritas provocan experiencias agradables y relajantes para todos, asimismo facilitan la comprensión de la realidad y el desarrollo de juicios morales, valores y normas.

No obstante, en el discurso de algunos agentes educativos se evidencian expresiones de lástima y compasión al referirse a la historia de vida y al futuro de los niños y adolescentes acogidos, como: *“que será de ellos”, “pobrecitos”, “deja que salga de aquí”, “nadie se imagina por lo que han pasado pobrecitos”*. Estas expresiones no solo afectan la percepción que tiene el menor de sí, pueden llegar a incidir considerablemente sobre el proceso formativo e incluso pueden ser detonantes de conductas inapropiadas.

Con relación a la comunicación, se observa que los espacios de la vida cotidiana de los centros favorece el vínculo no solo con los adultos, también favorece la relación con los iguales de diferentes sexos, especialmente cuando comen juntos en la mesa, cuando comparten actividades recreativas y lúdicas, cuando realizan los deberes de la casa, cuando ven la televisión, cuando realizan paseos o cuando conversan e intercambian ideas.

Es conveniente señalar que el mensaje del educador debe ser siempre intencional, que busque una determinada repercusión educativa y que no se utilice, únicamente, para señalar una conducta o reprimirla como se evidencia en ocasiones. Antes de ofrecer una respuesta, directivos y auxiliares pedagógicas, deben tener en cuenta cuál es la más apropiada al caso y a la situación, para así no establecer criterios rígidos basados únicamente en sanciones o en un tipo de respuesta específica, como: *“no puedes ahora”, “cállate”, “hay que dormir, así que cierren los ojos”*.

Con relación a las muestras de aprecio, estas son variadas y forman parte de la dinámica de los centros, se observa que las directoras y especialmente las auxiliares pedagógicas mantienen contacto físico con los menores a través de besos, abrazos y caricias, lo que es indispensable para el desarrollo de los niños y adolescentes y los hace sentir personas valiosas. Del mismo modo se aprecia en las observaciones dirigidas a explorar los espacios cotidianos que los infantes más agraciados y carismáticos reciben más muestras de cariño, lo que denota diferencias en las relaciones y en las expresiones de afecto para con los menores.

En lo concerniente a los vínculos afectivos en las entrevistas se evidencia como algunas auxiliares pedagógicas y asistentes mencionadas por las directoras reconocen que mantienen vínculos más cercanos con determinados niños debido a que estos se identifican más con ellos.

Las observaciones reflejan las consecuencias de un mal manejo a la hora de establecer vínculos de apego, por ejemplo en los cambios de turnos (Ver Anexo #4). Estos horarios se convierte en situaciones complejas y difíciles de manejar debido a que no se prepara al niño a despedirse del adulto de referencia cuando este concluya su jornada laboral, y como consecuencia los infantes muestran conductas resistentes (perretas, llantos, se pegan y sujetan al adulto). Asimismo se evidencia en algunos preescolares conductas negativas a ir a dormir sin tener cerca una figura vinculada importante.

Al indagar, en las entrevista dirigidas a las auxiliares pedagógicas, por el eje temático relacionado al control de la disciplina (Ver Anexo #9), las auxiliares refieren que las reglas, normas y prohibiciones de los hogares están claramente establecidas, conocidas y comprendidas por todos. Para controlar de la disciplina se basan fundamentalmente en la utilización de métodos persuasivos y en casos que requieran una sanción esta consiste en limitar o privar al menor de situaciones o actividades placenteras y satisfactorias para él, que habitualmente forman parte de sus rutinas . Entre los más usados se observa limitar la televisión o el programa favorito del día, limitar a los adolescentes la salida de fin de semana, prohibir la participación en juegos y actividades por un intervalo corto de tiempo.

Según refieren los agentes educativos en las entrevistas, cuando se incumplen o manifiestan conductas inadecuadas se esclarece lo ocurrido: causas, consecuencias y alternativas posibles, como forma de estimular el autocontrol y el desarrollo del juicio moral. Además se explica la razón por la que se está requiriendo y se ofrece la oportunidad de rectificar antes de aplicar la medida correspondiente, pero nunca se utiliza el castigo físico. Los agentes educativos comentan *“no me gusta castigar, a mí me duele el castigo”, “siempre intento que ellos me entiendan y logren ver lo que hacen mal”, “un poco de disciplina, siempre en su justa medida hace falta”*.

Sin embargo, la dimensión referida a los requerimientos y conductas disciplinarias de la observación dirigida a los diferentes escenarios de actividad (Ver Anexo #5) permite apreciar

como frecuentemente las auxiliares pedagógicas obtienen el respeto y la obediencia a través de la afirmación del poder mediante privaciones y conductas de coerción verbal.

Por el contrario, las conductas deseadas y adecuadas se reconocen, compensan y refuerzan a través de elogios, muestras de aprobaciones, fomentando así el desarrollo de una autoestima positiva, lo que se muestra en las siguientes expresiones: *“yo sabía que tú podías hacerlo”*, *“te ha quedado perfecto”*, *“me alegra mucho”*, *“lo que conseguiste tu solita”*, o con recompensas materiales y afectivas como cuando le dan un beso, le tocan la cabeza o guiñan el ojo.

Se señala que las auxiliares pedagógicas, fundamentalmente, deben establecer criterios unificados cuando apliquen los refuerzos para evitar prácticas incoherentes, como por ejemplo cuando utilizan expresiones de sarcasmo: *“has recogido los juguetes sin mi ayuda, no lo puedo creer”*, *“al fin lo estás haciendo solo”*, o cuando hacen referencias a conductas negativas o inadecuadas realizadas en el pasado como por ejemplo *“hoy te has portado bien, no como ayer que no había quien te soportara”* o cuando realizan alabanzas con críticas como *“tendiste la cama pero te quedó chapucera”*. De igual manera deben velar por el uso indiscriminado de aprobaciones y refuerzos por el hecho de ser menores que han vivido experiencias traumáticas.

Los datos obtenidos permiten considerar que el estilo educativo de los tres Hogares de Amparo Familiar es prioritariamente democrático. Los agentes educativos utilizan técnicas disciplinarias inductivas, establecen de forma razonada las normas y tienen en cuenta las opiniones, sugerencias y propuestas de los niños, adolescentes y trabajadores.

Pero el hecho de que predomine un estilo democrático no implica la ausencia de posturas rígidas y autoritarias. Se aprecia en ocasiones que la perspectiva del adulto impera, lo que se observa cuando las auxiliares deciden que todos, sin excepción, vean el televisor o duerman la siesta, para tenerlos controlados en un mismo sitio, o cuando se centran más en el control de las conductas indeseadas que en la promoción de las deseadas (Ver Anexo #5).

En las preguntas dirigidas a identificar las principales estrategias educativas utilizadas, las auxiliares pedagógicas y directoras expresan que trabajan a partir de las fortalezas y aspectos positivos de los niños y adolescentes, evitando el uso de descalificaciones y comparaciones (Ver Anexo #9). Lo cual se corrobora en las observaciones realizadas a actividades cotidianas como la actividad de estudio independiente y los fines de semana cuando apoyan las labores de limpieza.

En las mismas se evidencia como las exigencias se ajustan a las capacidades de cada menor, se orientan las tareas en correspondencia con el éxito que tengan en ellas y se utiliza la motivación para implicar a los niños y adolescentes a ser partícipes de las diferentes actividades del hogar. En relación las auxiliares pedagógicas de los diferentes centros explica *“les enseñamos a lavar la ropa interior, a bañarse, a tender la cama, a limpiar”*, *“dejamos que lo hagan solos... supervisamos y corregimos”*, *“le damos ejemplos, le mostramos como se hace”*.

Estas expresiones indican como los agentes educativos manifiestan motivaciones relacionadas a que los niños y adolescentes resuelvan las tareas con independencia, a partir de sus propias competencias. Para eso guían y ofrecen niveles de ayuda en el proceso de aprendizaje, en la realización de los deberes y tareas y evitan dárselo todo hecho.

En lo concerniente a los logros y metas educativas que se pretenden conseguir (Ver Anexo #7 y 9) existe un criterio generalizado en las expresiones de las directoras y auxiliares pedagógicas al considerar de primacía en la educación de los menores acogidos el desarrollo de la independencia. Con relación a estas ideas las expresiones que se citan a continuación muestran las principales metas que rigen el proceso formativo: *“muchos de ellos vuelven a sus casas, con sus familias y a convivir con los mismos problemas que causaron su ingreso al centro”*, *“una vez que salgan del hogar tendrán que valerse por sí solos”*, *“lo que aprendan aquí le resultará esencial para su futuro”*, *“tienen que prepararse para la vida”*.

De esta manera se corrobora que los objetivos e intenciones educativos se proyectan hacia la enseñanza de habilidades para la autonomía y la vida independiente (Ver Anexo #5). Las principales acciones educativas puestas en marcha para cumplir con estos propósitos en los peescolares se dirigen al logro del control corporal, a conozcan su cuerpo, se vistan, coman y asean solos, adquieran y desarrollen el lenguaje. En los escolares se aprecia como estimulan el cuidado de las pertenencias personales, la preparación de alimentos sencillos, los trabajos domésticos, las habilidades de autocuidado, entre otras. En los adolescentes la acción educativa se dirige a prepararlos para una adecuada transición a la vida adulta y su incorporación con éxito a la vida laboral.

Además los agentes educativos se proponen potenciar habilidades personales e interpersonales para que niños y adolescentes mejoren su funcionamiento social y lleven una vida más efectiva y

satisfactoria. Para su logro les enseñan, en la propia convivencia, a plantearse objetivos relacionados con la satisfacción de sus necesidades, objetivos realistas y alcanzables. Así como habilidades de comunicación e interacción social como la comprensión de la perspectiva del otro, la empatía, la cooperación y la habilidad para trabajar en grupo, el respeto y la aceptación, la capacidad de escucha, la tolerancia a la frustración, el autocontrol, entre otras.

El desarrollo de las habilidades intelectuales constituye también una meta educativa, sin embargo, las observaciones permiten afirmar que las actividades destinadas a su estimulación no ocurre durante episodios prolongados. Aunque se observan libros, artículos y revistas de diversos temas no se promueven hábitos de lectura, asimismo se evidencia la presencia de juguetes didácticos que potencian habilidades cognitivas como el ajedrez, el parchís, las damas, el dominó e incluso el Hogar de Amparo Familiar #2 posee una computadora, pero estos jugos no son valorados, ni poseen una verdadera significación para los adultos que no estimulan su uso. Tampoco se evidencian prácticas interactivas consistentes orientadas a enseñar de manera integrada, contenidos y habilidades relevantes para la escuela (lenguaje, memoria, conceptos) (Ver Anexos #5).

Como deficiencia en la labor educativa se revela el trabajo con los intereses y aptitudes de los menores. El análisis de los expedientes escolares y las observaciones demuestran que existen niños y adolescentes con aptitudes para el deporte, el dibujo e incluso para hacer pequeñas reparaciones domésticas, sin embargo los hogares no planifican actividades para el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y las habilidades manuales.

También se evidencia la ausencia de programas destinados a la educación sexual, no existe ni siquiera en el Hogar de Amparo Familiar #3 que acoge a un número considerable de adolescentes. No obstante los principales agentes educativos por iniciativa propia intercambian conocimientos y estimulan la responsabilidad acerca del comportamiento sexual.

La labor educativa que se realiza en los Hogares de Amparo Familiar demuestra la necesidad de proponerse metas educativas más ambiciosas y optimistas, y estrategias con objetivos más concretos y definidos a dificultades individuales. Lo que requiere de una evaluación de caso exhaustiva y sistemática para conocer la situación y evolución del menor y ajustar la intervención a sus necesidades. Queda como reto para el equipo educativo superar las posturas

conformistas, pesimistas y bajas expectativas de éxito con respecto a la evolución y futuro de estos niños, para diseñar una estimulación educativa más rica, compleja y variada, acorde con el desarrollo esperado. Diversas expresiones de directoras y auxiliares pedagógicas lo reflejan *“cuando vuelven a sus casas mucho del trabajo realizado en el centro se pierde”*, *“hacemos lo que podemos”*, *“no se puede aspirar mucho más”*.

3.1.4. Organización de los espacios educativos cotidianos: los escenarios de actividad.

Los principales agentes educativos: directoras y auxiliares pedagógicas, son los responsables de estructurar y organizar la vida de los centros, de manera tal que los espacios cotidianos se conviertan en escenarios idóneos para establecer interacciones y prácticas educativas favorecedoras del desarrollo infantil.

En este sentido las observaciones realizadas en los Hogares de Amparo Familiar en los diferentes días de la semana (lunes, viernes, domingo) demuestran como los horarios de los centros se organizan de manera secuencial, rítmica y constante. Se evidencia que los mismos mantienen el equilibrio entre la realización de las actividades planificadas y el tiempo para el descanso y poseen la suficiente flexibilidad como para introducir cambios cuando estos sean necesarios. Del mismo modo se acreditan tiempos y horarios para la comida, el juego, el estudio, el baño, el sueño, y se escogen los escenarios donde transcurren estas actividades (Ver Anexo #4).

Esta organización facilita rutinas explícitas, flexibles y consistentes que contribuyen a la formación de patrones de interacción, proporcionan sentimiento de orden, permiten la adquisición de adecuados hábitos de comportamiento y favorecen la comunicación y la expresión de sentimientos entre niños y adultos (Ver Anexos #11, 12 y 13). Las directoras comentan *“los horarios son similares a los de un familia”*, *“pretendemos que se desarrollen de la forma más natural posible”*.

Se comprueba además que las diversas actividades poseen un margen razonable de tiempo que permite interiorizar nociones temporales y anticipar y predecir las mismas. En el Hogar de Amparo Familiar #1, destinado a preescolares, se observa que los cambios de rutinas y actividades se expresan verbalmente, lo que se considera adecuado ya que de esta manera se prepara al infante para el inicio o final de una actividad y se evitan los cambios bruscos e

innecesarios. Al igual que el resto de los centros los horarios se ajustan a las características evolutivas de los pequeños, que requieren de más tiempo para desarrollar sus actividades diarias.

Los fines de semana constituyen momentos de ruptura con las actividades y ritmos semanales (Ver Anexos #11, 12 y 13). Las observaciones realizadas los fines de semana permiten confirmar como las horas para despertarse y levantarse, desayunar y bañarse, se diferencian de las del resto de días lectivos. Igualmente las actividades de ocio y tiempo libre, así como las actividades recreativas se planifican con mayor frecuencia por estos días.

Según refieren en las entrevistas los directivos y auxiliares pedagógicas en el período vacacional también se rompe con los horarios y ritmos semanales correspondiente a los meses de actividad escolar, lo que pudo patentizarse en las observaciones realizadas en la “Semana de la Victoria” correspondiente al mes de abril. Período en el que las salidas con las familias sustitutas también forman parte del calendario. Vinculado a estas ideas los agentes educativos explican: *“muchos de los escolares salen los fines de semana con sus abuelos”, “en las vacaciones los niños dejan de asistir un mes y medio al círculo infantil”, “también tiene derecho de disfrutar de las vacaciones”*.

Al indagar sobre las celebraciones y festividades (Ver Anexo #9), las auxiliares pedagógicas refieren que en fechas significativas como cumpleaños, fines de años, festejos por el día del niño, del estudiante o de San Valentín, se efectúan comidas y felicitaciones pero no en todos los centros por igual. Estos espacios se convierten, según describen los promotores educativos en las entrevistas, en momentos gratificantes que facilitan el desarrollo de relaciones y vínculos entre niños, adolescentes y adultos, y exponen *“se sienten importantes, queridos”, “disfrutan, se ven alegres, contentos”*.

En relación con la actividad docente las auxiliares pedagógicas estructuran y organizan el estudio independiente. Esta actividad se realiza de manera sistemática pero su ejecución ocurre en un período de tiempo corto. Acontece en los Hogares de Amparo Familiar #2 y 3 después de un intervalo de descanso; como muestran las tablas #5, 6 y 7 (Ver Anexo #11, 12 y 13) los deberes docentes se realizan después que juegan o se bañan; o posteriormente cuando comen y ven el televisor.

En cuanto a las actividades lúdicas y de tiempo libre, estas forman parte indispensable de la vida de niños y adolescentes acogidos. Se observa que, especialmente los adolescentes del Hogar de Amparo Familiar #3 disponen libremente de una buena parte del tiempo a su elección, que destinan a actividades de ocio como salir a pasear con sus amigas, ver la televisión y escuchar música. La libre elección desarrolla la autonomía y el ejercicio de la propia responsabilidad de los adolescentes pero se corrobora que la gran cantidad de tiempo libre que disponen proporciona espacios monótonos y pocos productivos.

Por su parte se evidencia que los preescolares también disponen de tiempo libre que utilizan principalmente para jugar y ver la televisión. Las oportunidades de estar solos y realizar actividades en solitario son variados, aunque permanecen la mayor parte del tiempo bajo supervisión, aunque esta sea limitada. Los niños más pequeños tienen espacios para desarrollar actividades grupales no dirigidas y espontáneas, y con ellos se evidencia episodios de control más sistemáticos y una observación más cercana.

Se comprueba como los agentes educativos contribuyen a la recreación sana de los niños y adolescentes. Los mismos privilegian las actividades al aire libre como los paseos al parque, las visitas al zoológico, a la loma del Capiro y al Coppelia, pero estas no son habituales y ni conforman el perfil de rutinas de los centros. Las auxiliares pedagógicas ilustran, a través de las entrevistas, como en las salidas se estimulan conductas adecuadas, la educación formal y el uso y cuidado del vestuario para la ocasión, los siguientes comentarios lo reflejan: *“si vamos de excursión les enseñamos que deben elegir ropa más deportiva”, “cuando visitamos los museos o nos sentamos a comer en algún lugar público saben que deben hablar bajo”*.

Al indagar en las opciones recreativas las directoras de los hogares afirman en las entrevistas que muchas instituciones ajenas al contexto proporcionan oportunidades para el entretenimiento y la recreación. Enuncian, por ejemplo, el INDER que ofrece el apoyo y la atención de un instructor de Cultura Física que realiza competencias, juegos de participación y pasivos, donde se implica a los menores acogidos y a la comunidad. Cultura por su parte ofrece espacios para la visita a museos, espectáculos y presentaciones en el teatro “Guiñol”. M.S directora de Hogar de Amparo Familiar #1 afirma que además los visitan los artistas de la plástica de la “Galería de Arte Provincial” y de la “Asociación Hermanos Saiz” que imparten talleres y facilitan materiales

como colores, cartulinas, libros de colorear, lápices y hojas, así como técnicos de computación de los “Joven Club” cercanos que planifican visitas a los centros de informática. La información obtenida mediante las entrevistas corrobora que estas actividades se realizan en los períodos vacacionales y los Hogar de Amparo Familiar #2 y #3.

Se comprueba además que la planificación de actividades variadas en los tres Hogares de Amparo Familiar no es muy palpable, las mismas son escasas y no siempre se cumplen. Asimismo las observaciones evidencian en ocasiones la improvisación y la realización de actividades centradas en el adulto con el objetivo de mantener a los niños ocupados. En relación con el perfil de actividades diarias, como muestran los Anexo #11, #12 y #13, se potencian las actividades de ocio y tiempo libre, seguido de las tareas de ayuda en la casa y en menor medida se evidencian la realización de actividades didácticas con fines explícitos educativos.

Respecto a la planificación del tiempo libre (Anexo #5), el juego y el uso de la televisión son frecuentes. En los Hogares de Amparo Familiar #2 y #1 se evidencia que su uso es más selectivo, se controla el tiempo empleado para estas actividades y en las mismas se implican usualmente los adultos que exigen una adecuada postura al sentarse y el cuidado de los muebles. Por su parte en el Hogar de Amparo Familiar #3 las observaciones dirigidas a esta actividad permiten afirmar que los menores ven la televisión, entre semanas o fines de semanas, solos o acompañados generalmente por iguales.

Referente a las tareas y deberes domésticos se observa que su orientación ocurre con distinción de sexo, conforme a la edad y madurez de cada niño o adolescentes, en horarios habituales y de modo estratégico (cuando existe menos agobio de tiempo).

Se observa que los escolares colaboran con la limpieza y el embellecimiento del centro, las hembras ayudan a sacudir, barrer y limpiar superficies y habitaciones de fácil acceso; por su parte los varones cargan el agua y pueden ayudar a reparar algún instrumento de limpieza. Entre semana se observan que las hembras ayudan a fregar y secar la vajilla, mientras que los varones se encargan de poner y quitar la mesa, recoger los utensilios, seleccionar viandas y lavar verduras, estas tareas se rotan y realizan diariamente.

Los adolescentes además de realizar las labores anteriormente descritas ayudan a las cocineras en la cocción de diversos alimentos y en lavado de la ropa, específicamente las hembras, mientras

que los varones votan la basura los fines de semana. A los niños más pequeños también se les diseñan tareas para que contribuyan al embellecimiento y organización del centro, junto a un adulto se encargan de limpiar el jardín, cuidar y regar las plantas.

Se corrobora que estas actividades de ayuda en el hogar propician la colaboración y la ayuda mutua entre iguales y adultos, es un espacio donde se toman decisiones en conjunto y se desarrollan competencias. Donde se asumen responsabilidades y se aceptan las posibilidades y limitaciones propias y ajenas, donde se aprende a reconocer los errores y aceptar correcciones para mejorar las acciones.

Los episodios y rutinas de la vida cotidiana constituyen espacios para desplegar la labor educativa. Se observa que al levantarse los escolares de los Hogares de Amparo Familiar #2 y 3 las auxiliares les enseñan como recoger el cuatro, como preparar y tender la cama, mientras que a los adolescentes se les avalúan estas acciones. Igualmente se refleja que los escolares de los Hogar de Amparo Familiar #2 cuando llegan de la escuela lavan sus camisas y medias con ayuda de las asistentes y arreglan su uniforme para la próxima jornada docente.

A los escolares se les permite bañarse solos y se les enseña a lavar su ropa interior, a los adolescentes además a secar el baño una vez que terminen. Se comprueba que los varones y los escolares con necesidades educativas acogidos en el Hogar de Amparo Familiar #2 no lavan su ropa interior reflejando diferencias de géneros y condiciones, lo que no sucede en el Hogar de Amparo Familiar #3. Asimismo se observa que a los pequeños se les explica como se deben asearse, como deben usar el jabón, como deben cepillar los dientes y les enseñan además a atrase los cordones y vestirse con independencia.

Los trabajadores comparten, como lo propone la Resolución No. 48, los espacios de comidas junto con los menores, y durante esta actividad se corrobora como los agentes educativo estimulan el uso de los diferentes cubiertos y la adquisición de adecuados hábitos y modales al comer, lo que se refleja en expresiones como *“no hables con la boca llena”*, *“utiliza el tenedor para pinchar el tomate”*, *“cuida la limpieza del mantel”*, requerimientos que se hace más evidente en los Hogares de Amparo Familiar #1 y #2.

En menor medida las auxiliares pedagógicas despliegan actividades didácticas como dibujar, en el Hogar de Amparo Familiar #2 la directora del centro realiza concursos, mientras que las

observaciones corroboran que las auxiliares pedagógicas implican a los escolares en actividades sencillas de costura como: poner botones, zurcir y enseñar las diferentes puntadas.

Conclusiones parciales

A continuación se exponen las principales regularidades obtenidas en el diagnóstico del escenario educativo cotidiano de los Hogares de Amparo Familiar, en torno a las actividades e interacciones educativas que se construyen, promueven y apoyan:

- El equipo de trabajo de los Hogares de Amparo Familiar lo conforman: directivos, trabajadores sociales, auxiliares pedagógicas, asistentes generales de servicio en centros docentes y cocineras. La labor educativa es responsabilidad de todos ellos pero especialmente es función de las directoras y auxiliares pedagógicas que fungen como principales promotores educativos de los Hogares de Amparo Familiar.
- No se conciben espacios frecuentes para la discusión y proyección de la labor educativa cotidiana, lo que demuestra que no existe una planificación sistemática de actividades variadas a desarrollar durante la semana y el fin de semana. Razón por la cual se privilegia las actividades lúdicas de interés para los adultos y se carecen de opciones diversas, atractivas y estimulantes desde el punto de vista cognitivo y educativo.
- Las interacciones que establecen los agentes educativos requieren de prácticas educativas coherentes y pautas de actuación comunes y estables. Aunque los agentes educativos conciben el desarrollo como producto de la interacción herencia- medio se perciben con poca influencia en el desarrollo de los menores acogidos, muestran actitudes conformistas, pesimistas y bajas expectativas de éxito con respecto a la evolución y futuro de los menores acogidos.
- Existen deficiencias en el establecimiento de un contexto rico y diversificado en estimulación y experiencias de aprendizaje. No solo por la variedad y cantidad de estímulos sino por su adecuación a las características e intereses infantiles, su regularidad y configuración en el escenario de modo conveniente para el desarrollo.

- Los tres Hogares de Amparo Familiar se caracterizan por un currículum educativo centrado en promover habilidades para la vida independiente, buenos hábitos de comportamiento y pautas adecuadas de relación interpersonal. Predominan los motivos lúdicos, instruccionales y en menor medida de control. Los ambientes se estructuran con pautas adecuadas y predecibles. Se identifican como actores principales de los escenarios de actividad a los iguales y a los agentes educativos, aunque estos últimos suelen interactuar con los menores, sin pretender enseñarla nada.

3.2. Análisis de la Etapa II.

3.2.1. Necesidades educativas con vistas al fortalecimiento del currículum educativo.

En la Etapa II de la investigación se aplica la entrevista grupal la cual inicia con una dinámica de grupo, con el propósito de crear un ambiente propicio para la reflexión, la generación y el intercambio de ideas. A continuación se analiza la temática correspondiente a la evaluación del perfil de rutinas de los centros con el propósito de identificar los espacios ausentes de actividades o interacciones educativas (Ver Anexo #10).

Para cumplir con este propósito se muestra, a los agentes educativos, los perfiles de rutinas y actividades de los centros, diseñado a partir de los datos obtenidos en la etapa diagnóstica y se exponen las siguientes interrogantes: ¿qué información relacionada con los escenarios de actividad cotidianos les arroja los perfiles mostrados?, ¿qué espacio aún permanece ausente de propósitos e intenciones educativas?.

Del debate generado se citan algunas verbalizaciones: *“se evidencian muy pocas acciones educativas, lo que no significa que nunca se hagan sino que estas no son frecuentes”, “creo que aún quedan espacios libres, que no se aprovechan lo suficientes”, “el perfil refleja actividades que son responsabilidad de las auxiliares pedagógicas y en las que no se hace nada”, “no hay variedad, se hace siempre lo mismo, no hay muchas opciones”, “los niños pasan mucho tiempo jugando y viendo televisor, a veces sin saber cómo emplear su tiempo libre”.*

Al indagar sobre los espacios destinados a la planificación de actividades por parte de las auxiliares pedagógicas responden: *“no se aprovecha lo suficiente... no se planifican previamente actividades, no excite un programa que guíe la labor”, “creo que la labor educativa debe ser más intencional, mas abarcadora, más integral”, “tampoco podemos atiborrarlos de actividades”, “quizás en estos espacios se pudiera atender mejor las necesidades individuales”.*

Sobre los factores que pudiera estar provocando esta situación comentan: *“lo primero es que somos muy pocas auxiliares pedagógicas por hogares y son muchos niños, de diferentes edades, con diferentes necesidades y cuesta trabajo satisfacerlos a todos”, “no tenemos muchas ideas, por eso es que se hace siempre lo mismo”, “los fines de semana que los niños pasan todo el día aquí, tienes que esta constantemente supervisándolos, atendiéndolos cuando te llaman,... llega un momento que no das para más”, “hace falta sangre nueva, renovar las prácticas... nuevas ideas”, “hay que priorizar la atención educativa y sin embargo no hay tiempo para la coordinación de la atención”.*

En cuanto a los días que permanecen vacíos o ausentes de actividades educativas los agentes emiten comentarios como: *“los fines de semanas son los días más libres... entre semana la escuela consume mucho tiempo, por eso no se planifican actividades... cuando llegan de la escuela, dejamos que descansen”, “entre semana además del estudio, contribuyen y apoyan las tareas domésticas y encomiendas, no hay tiempo para más”, “los domingo por las tardes son aburridos... los fines de semana son los días más vacío, más carentes de actividades”, “los sábados por la tarde se pueden planificar actividades que no sean solo jugar o ver televisor” (Ver Anexo #10).*

La imagen que se desprende de los perfiles de actividades y rutinas de los centros expuestos en los Anexos #11, 12 y 13, y los comentarios citados por los agentes educativos permiten concluir que los espacios correspondientes a los fines de semana, específicamente aquellos destinados a la planificación de actividades por parte de las auxiliares pedagógicas, carecen de acciones diversas, atractivas y estimulante desde el punto de vista cognitivo y educativo. Se corrobora como los agentes privilegian las actividades de ocio y tiempo libre sin propósitos ni actividades definidas, destinados a la libre elección de niños y adolescentes. Los comentarios denotan además conformismo, pasividad y falta de iniciativa en el diseño y organización del currículum

educativo de los centros, y dificultades a la hora de planificar y programar entornos educativos propios, con actividades específicas para cada grupo etéreo.

Principales necesidades educativas:

- El equipo educativo lo componen muy pocos trabajadores, lo que hace compleja la atención a las necesidades educativas individuales.
- Los agentes educativos no poseen espacios para organizar y programar la labor educativa.
- Los agentes educativos reflejan una insuficiente preparación psicopedagógica para comprender las relaciones necesarias entre actividad y desarrollo y poder responder a las demandas de un currículum educativo estimulante.
- Se evidencia falta de iniciativa y estrategias psicopedagógicas para organizar y estructurar un escenario educativo que proporcione una estimulación más rica, compleja y variada.
- La diversidad de necesidades de los menores acogidos demanda la creación de espacios educativos propios y de actividades diferentes.

Por lo que se constata la necesidad de diseñar un sistema de actividades dirigidas a potenciar el currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara.

Para cumplir este propósito se formulan las siguientes interrogantes: ¿cómo concebir nuevos espacios de aprendizaje?, ¿cómo se puedan diversificar las opciones?, al respecto comentan: *“a través de opciones divertidas, creativas, que los motiven”, “teniendo en cuenta sus gustos”, “haciendo juegos, quizás competencias por ejemplo de dominó, concursos”, “realizar juegos didácticos, como por ejemplo de agilidad mental, el ajedrez... que tengan que pensar para logra ganar”, “leyéndoles cuentos y preguntándoles sobre el mismo.* De estas ideas se estructuran como actividades un taller destinado a la narración de cuentos e historias, el cual estimule la comprensión lectora y desarrolla la imaginación, la realización de juegos de mesa como las damas y el dominó, los juegos didácticos como las competencias de trabalenguas y los rompecabezas (Ver Tabla #4).

Con el objetivo de propiciar el diálogo se facilita algunas ideas, previamente concebidas que enriquecen la generación y exposición de propuestas. Tomando en consideración las aficiones y preferencias de los niños y los adolescentes se proponen talleres de artesanías y costura. Los agentes educativos opinan: *“muchas de nosotras nos gusta cocer y siempre andamos con agujas e hilos”, “los prepara para la vida... para su independencia, es una buena idea”, “a los adolescentes se les puede enseñar a cocer en la máquina, a arreglar su ropa”*.

Se sugiere los juegos sensitivos y se señalan algunas respuestas: *“los niños pequeños se entretienen jugando con piedrecitas, con palitos, con pomos, ... así van conociendo los objetos, los manipulan”, “la palstulina les encanta así como recostar, también se le puede enseñar a rasgar”*. Asimismo se propone los juegos tradicionales y comentan: *“las ruedas y canciones infantiles tradicionales... es una manera de divertirse de forma sana”, “en el taller de artesanía se puede confeccionar un papalote, y se puede ir al parque a empinarlo”, “las niñas pueden jugar al pon”* (Ver Tabla #4).

En respuesta a las demandas ¿cómo interactuar con los adolescentes de forma creativa?, surgen propuestas como: *“hacer deportes, ejercicios... que corran, salten, tiren la pelota, desarrollen el equilibrio”, “trabajar la historia de vida, para profundizar en su pasado y ayudarlos a proyectarse hacia el futuro, de manera realista, objetiva...”*, *“como les gusta tanto las películas y las series, se pueden aprovechar para hacer un debate sobre temas de interés... como la sexualidad”* (Ver Tabla #4).

Como producto final de la entrevista grupal, se estructura el sistema de actividades, teniendo en cuenta los objetivos, el desarrollo que promueve las actividades, los materiales necesario para su desarrollo, así como la forma en que se pueden realizar, todo lo cual se representa en la Tabla #4.

3.1.1. Propuesta de actividades para el fortalecimiento del currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar.

Fundamento general de la propuesta

Los Hogares de Amparo Familiar, como escenarios educativos, tienen la finalidad de promover el desarrollo óptimo de los niños, niñas y adolescentes en ellos acogidos, para ello los adultos

responsables de la atención educativa deben promover y construir los entornos de actividades, rutinas culturales y prácticas que compartirán con los menores.

El sistema de actividades que se propone se orienta, precisamente, a fortalecer el currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar con la intención de enriquecer y diversificar sus entornos de aprendizaje cotidianos.

Para su diseño se parte del paradigma sociocultural propuesto por Liev Semiónovich Vygotski y sus continuadores que defienden la determinación histórico-social de las funciones psíquicas superiores y de la personalidad, al considerar al individuo como resultado del proceso histórico, social y cultural. Vygotski le confiere especial importancia a las influencias del medio en el desarrollo psicológico y a las interrelaciones que en él se establecen. Partiendo de estas ideas se considera a los Hogares de Amparo Familiar como un conjunto de escenarios socioculturales en los que tiene lugar el desarrollo y la socialización.

Teniendo en cuenta que las relaciones que se establecen en el entorno sociocultural son influyentes en el desarrollo del hombre desde edades tempranas y permiten el perfeccionamiento de los procesos mentales, las actividades se diseñan con la intención de favorecer la interacción y la comunicación, no solo entre iguales, sino también entre menores y adultos, promoviendo el aprendizaje y la construcción del conocimiento de forma cooperativa. Puesto que el conocimiento se construye socialmente las actividades se sitúan en un ambiente real y en situaciones significativas que privilegian el intercambio activo y las oportunidades de participación.

Para Vygotski (1987) en el proceso de interiorización se produce la formación de las funciones psíquicas superiores y el desarrollo de la personalidad a través de la actividad, pero no cualquier tipo de actividad promueve el desarrollo sino aquella que adquiere un sentido psicológico para el sujeto, al vincularse a su sistema de motivos y necesidades, aquella que se orienta hacia una meta consciente y está mediada por herramientas culturales. En esta acción dirigida a metas y mediada por instrumentos no solo se forman las funciones psicológicas y las relaciones existentes entre ellas, también se expresan sus signos y significados y se involucra al individuo en comunicación con otros agentes de su medio.

A partir de los aportes descrito por Vygotski y sus seguidores acerca del papel de la actividad en el desarrollo, se diseña un conjunto de actividades basadas fundamentalmente en juegos que se ajustan a las preferencias e intereses de los menores. El juego es una actividad social por excelencia, que estimula el desarrollo del niño, que crea continuamente zonas de desarrollo potencial y es fuente permanente de placer, de afirmación, de comunicación y de creación. Niños y adolescentes requieren de la actividad lúdica para el desarrollo adecuado de sus acciones volitivas y cognitivas, a pesar de que en la adolescencia la actividad fundamental sea el estudio.

Desde la perspectiva sociocultural el aprendizaje es un proceso activo en el que se experimenta, por lo que se considera conveniente introducir en los escenarios educativos cotidianos de los Hogares de Amparo Familiar un mayor número de experiencias que favorezcan la construcción del conocimiento a través de actividades didácticas, de experimentación y solución de problemas.

Considerando el papel que Vygotski le asigna a los “otros” como mediadores en el proceso de enseñanza- aprendizaje las actividades se estructuran para desarrollarlas fundamentalmente en la realización de acciones colectivas que resultan enriquecedoras y complementarias. La posibilidad de aprender por medio de la participación guiada, de forma activa, al lado de compañeros más hábiles y capaces proporciona la ayuda y el estímulo necesario para el desarrollo.

Especial interés se le otorga también a los agentes educativos como orientadores y facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, capaces de llevar al niño y al adolescente más allá de su competencia en solitario, cediéndole progresivamente responsabilidad en la interacción, pero proporcionándole al mismo tiempo el apoyo necesario para sostener las partes de la actividad que todavía no son capaces de alcanzar.

Asimismo se le confiere un papel protagónico a los menores con el propósito de lograr una mayor implicación de estos en la construcción del escenario, desempeñando un papel protagónico y activo. Tampoco se descuidan las actividades a realizar en solitario que estimulan la capacidad de afrontamiento y de autoconfianza.

En general las actividades se conciben de forma flexible de manera que se puedan ajustar al currículum educativo de cada hogar y a la organización secuencial de las rutinas que lo conforman, así como a las diferentes etapas evolutivas (Ver Anexo #16).

Tabla #4. Propuesta de actividades para el fortalecimiento del currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar.

ACTIVIDAD	INTENCIÓN EDUCATIVA	DESARROLLO	ESTRATEGIAS GUÍAS	FORMA DE REALIZACIÓN	MATERIALES
JUEGO SENSITIVO	Estimular la psicomotricidad. Fortalecer el sentimiento de pertenencia hacia los objetos que les rodea.	Potencia el sentido del tacto y la percepción. Favorece la imaginación y la creatividad. Estimula la manipulación de objetos. Aprenden a comparar y clasificar objetos y entender las nociones de tamaño, forma y estructura. Ayuda a relajar tensiones. Logra el disfrute y la expresión de manera creativa.	Juego con diferentes objetos. El modelado con plastilina, papel y otros materiales de texturas moldeables.	Colectivo e individual. Acorde a niños entre 1-5 años.	Colores, acuarelas, plastilina, barro o pastas caseras, cubos de maderas, recipientes con agua, arena, piedras, etc., objetos cotidianos.
ACTIVIDAD	INTENCIÓN EDUCATIVA	DESARROLLO	ESTRATEGIAS GUÍAS	FORMA DE REALIZACIÓN	MATERIALES
TALLER DE ARTESANÍA Y MANUALIDADES	Potenciar la creatividad y la imaginación.	Estimula la coordinación mano-ojo. Desarrolla la destreza manual. Facilita el trabajo en equipo. Impulsa la colaboración entre iguales y adultos. Ejercita la curiosidad. Desarrolla competencias y aptitudes.	Construcción de juguetes. Creación de objetos decorativos. Realización de dibujos y las aplicaciones plásticas. Confección de tarjetas de felicitaciones. Creación de disfraces, títeres y caretas.	Colectivo e individual. Se recomienda habilitar un espacio en los centros para exponer las creaciones. Acorde a menores entre 6-17 años.	Materiales escolares (papel, cartulina, lápices, rotuladores, tijeras, pegamento, pincel). Fibras vegetales. Semillas. Conchas. Materiales que se puedan reciclar.

ACTIVIDAD JUEGOS TRADICIONALES		INTENCIÓN EDUCATIVA	<p>Promover la recreación sana.</p> <p>Estimular habilidades sociales.</p>	DESARROLLA	<p>Promueve el proceso de socialización y estimula los comportamientos prosociales.</p> <p>Facilita la conservación de la identidad.</p> <p>Contribuye al manejo de las relaciones.</p> <p>Favorece el establecimiento de nuevos vínculos.</p> <p>Desarrollo de valores y juicios morales.</p>	ESTRATEGIAS GUÍAS	<p>El pon.</p> <p>Empinar papalotes.</p> <p>Ponerle el rabo al burro.</p> <p>El baile de la escoba.</p> <p>Quimbumbia.</p> <p>Piedra, papel, tijera.</p> <p>Las escondidas.</p> <p>La gallina ciega.</p> <p>Las ruedas.</p>	FORMA DE REALIZACIÓN	<p>Colectivo.</p> <p>Para realizar en grupo, pueden participar amigos y vecinos de la comunidad.</p> <p>Acorde a niños entre 5-12 años.</p>	MATERIALES	<p>Pelotas.</p> <p>Imagen del burro.</p> <p>Espacio físico libre de peligro.</p> <p>Música infantil.</p>
ACTIVIDAD TALLER DE COSTURA		INTENCIÓN EDUCATIVA	<p>Desarrollar habilidades para la vida independiente.</p>	DESARROLLA	<p>Estimula la coordinación oculo-manual.</p> <p>Desarrolla la atención.</p> <p>Coordina y controla habilidades manipulativas de carácter fino.</p> <p>Desarrolla intereses vocacionales.</p> <p>Desarrollo habilidades para la autonomía personal.</p>	ESTRATEGIAS GUÍAS	<p>Confección de muñecos de telas.</p> <p>Creación de objetos de uso doméstico: delantales, alfombras, agarraderas, bolsos, manteles.</p> <p>Arreglo de prendas de vestir.</p>	FORMA DE REALIZACIÓN	<p>Colectivo e individual.</p> <p>Acorde a niños entre 10-17 años.</p>	MATERIALES	<p>Aguja e hilo de coser, dedal, máquina de coser, tijeras, recortes de telas, botones, zíper, cinta métrica.</p>

ACTIVIDAD

JUGOS DIDÁCTICOS

INTENCIÓN EDUCATIVA

Estimular los procesos cognitivos, especialmente los procesos de pensamiento.

DESARROLLA

Desarrolla destrezas para la solución de problemas.
Estimula la memoria, la percepción y la concentración de la atención.
Desarrolla el razonamiento lógico espacial.
Permite la comparación de habilidades y destrezas sociales.

ESTRATEGIAS GUÍAS

Adivinanzas.
Trabalenguas.
Ajedrez.
Rompe cabezas: El tangram.
Agilidad mental.
Juego al ahorcado.
Experimentos simples de física, química y biología.

FORMA DE REALIZACIÓN

Colectivo
A través de competencias y concursos.
Acorde a menores entre 8-17 años.

MATERIALES

Libros infantiles y revistas variadas, papel.
Materiales para los experimentos.

ACTIVIDAD

ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO CON LA HISTORIA DE VIDA

INTENCIÓN EDUCATIVA

Facilitar a niños y adolescentes la comprensión sobre su historia de vida.
Favorecer el establecimiento y fortalecimiento de vínculos afectivos entre menores y adultos.

DESARROLLA

Ayuda a conocer y darle sentido a su pasado, a comprender los acontecimientos significativos ocurridos en este y a afrontar los sentimientos derivados.
Prepara al niño o adolescente para el futuro y los ayuda a crear expectativas ajustadas sobre el mismo.
Facilita la comunicación y la confianza entre el menor y el adulto en torno a los elementos clave de su situación personal, familiar y social.
Contribuye al desarrollo de una identidad positiva.

ESTRATEGIAS GUÍAS

El cofre del tesoro.
Flujograma.
El libro de la vida.

FORMA DE REALIZACIÓN

Individual.
Acorde a menores entre 8-17 años.

MATERIALES

Hojas, libretas, cajas para el cofre, colores, cartulinas, fotos, dibujos, recuerdos y objetos personales, cartas.

ACTIVIDAD	INTENCIÓN EDUCATIVA	DESARROLLA	ESTRATEGIAS GUÍAS	FORMA DE REALIZACIÓN	MATERIALES
JUEGOS DE MESA	Fortalecer la atención y el recuerdo voluntario. Desarrollar los procesos de pensamiento.	Contribuye al mantenimiento de la atención voluntaria. Potencia la memoria y el pensamiento. Fomenta la participación y la integración de los menores en las dinámicas del centro. Favorece las relaciones interpersonales. Estimula el autocontrol y la tolerancia a las frustraciones.	El domino. Las damas. Cartas. Monopolio o deuda eterna. Parchís.	Colectivo. Acorde a menores entre 8-17 años.	Juegos de mesa: dominó, cartas, parchís.
ACTIVIDAD	INTENCIÓN EDUCATIVA	DESARROLLA	ESTRATEGIAS GUÍAS	FORMA DE REALIZACIÓN	MATERIALES
TALLER DE EDUCACIÓN SEXUAL	Educar a los menores para una vida sexual sana y responsable. Reconocer de forma vivencial las transformaciones anatomo-fisiológicas y psicológicas por las que atraviesan los seres humanos.	Potencia la comunicación, la confianza y la aceptación humana. Promueve la empatía y la comprensión de la perspectiva del otro. Permite conocer y reflexionar sobre sí mismo y su cuerpo. Facilita información sobre la sexualidad. Desarrolla conductas sexuales responsables. Permite analizar situaciones que ocurren en la vida cotidiana y emitir posibles soluciones.	Video debate. Discusión grupal. Buzón de las dudas.	Colectivo. Ajustado a las necesidades de cada etapa evolutiva. Acorde a menores entre 4-17 años.	Películas, documentales, canciones, láminas, revistas, libros, anécdotas reales, folletos.

ACTIVIDAD	INTENCIÓN EDUCATIVA	DESARROLLA	ESTRATEGIAS GUÍAS	FORMA DE REALIZACIÓN	MATERIALES
ACTIVIDADES DEPORTIVAS	Potenciar la recreación física al aire libre.	<p>Promueve la salud y fortalece física por el ejercicio al aire libre.</p> <p>Mejora el desarrollo muscular, la capacidad metabólica y el funcionamiento cardiopulmonar.</p> <p>Desarrolla habilidades socio-motrices.</p> <p>Afianza las relaciones positivas con los iguales, los agentes educativos y el resto de los trabajadores del centro.</p>	<p>Juego de pelota.</p> <p>Tracción de la sogá.</p> <p>Saltar la cuerda.</p> <p>Kickingball.</p> <p>El trompo.</p>	<p>Colectivo.</p> <p>A través de competencias, ejercicios.</p> <p>Se puede desarrollar en coordinación con la comunidad.</p> <p>Acorde a menores entre 3-17 años.</p>	<p>Ambiente y espacios protegidos: parques, áreas deportivas, patios.</p> <p>Juguetes variados.</p>
ACTIVIDAD	INTENCIÓN EDUCATIVA	DESARROLLA	ESTRATEGIAS GUÍAS	FORMA DE REALIZACIÓN	MATERIALES
TALLER ENTRE CUENTOS E HISTORIAS	<p>Promover la comprensión lectora.</p> <p>Desarrollar hábitos de lectura.</p>	<p>Estimula la comprensión y la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita.</p> <p>Desarrolla y ejercita la atención voluntaria.</p> <p>Enriquece y completa el vocabulario (activo-pasivo) del niño.</p> <p>Permite a los más pequeños distinguir sonidos onomatopéyicos vinculados a acciones, ruidos y movimientos.</p> <p>Desarrolla la imaginación y sensibilidad del niño.</p>	<p>Narración de cuentos.</p> <p>Contar una historia.</p> <p>Dibujar una historia.</p> <p>Creación de cuentos a partir de imágenes e ilustraciones.</p> <p>Concursos de ortografía.</p> <p>Recrear un cuento o historia (títeres o dramatizaciones).</p> <p>Festival de teatro.</p> <p>Recitar sencillas canciones y poesías.</p>	<p>Colectivo e individual.</p> <p>Acorde a menores entre 3-17 años.</p>	<p>Libros de cuentos.</p> <p>Fábulas.</p> <p>Historietas.</p> <p>Papel, lápiz y colores.</p> <p>Disfraces y títeres.</p>

CONCLUSIONES

Conclusiones

Con base a los resultados obtenidos en el presente estudio se llegan a las siguientes conclusiones:

- Los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara están dotados de recursos y materiales básicos e indispensables para promover el desarrollo infantil. Los centros cuentan con diferentes tipos de figuras laborales, tanto en la vertiente educativa, de apoyo técnico, como de servicios, quedando conformados por: la directora, la subdirectora administrativa, el trabajador social, las auxiliares pedagógicas, las asistentes generales de servicios en centros docentes y las cocineras. La labor educativa es responsabilidad de todo el equipo de trabajo, pero especialmente es función de las directoras y auxiliares pedagógicas que fungen como principales promotores educativos de los Hogares de Amparo Familiar.

Las interacciones que los agentes educativos establecen, especialmente las auxiliares pedagógicas, requieren de prácticas educativas coherentes y pautas de actuación comunes y estables. Aunque conciben el desarrollo como producto de la interacción herencia- medio se perciben con poca influencia en el desarrollo de los menores acogidos, mostrando actitudes conformistas, pesimistas y bajas expectativas de éxito con respecto a la evolución y futuro de los menores acogidos.

- Los datos muestran que no existe planificación de actividades atractivas que proporcionen un contexto rico y diversificado en estimulación y experiencias de aprendizaje. Se privilegian las actividades lúdicas de interés para los adultos y se carecen de opciones estimulantes desde el punto de vista cognitivo y educativo.

El currículum educativo de los centros se caracteriza por promover habilidades para la vida independiente, buenos hábitos de comportamiento y pautas adecuadas de relación interpersonal. Predominan los motivos lúdicos, instruccionales y en menor medida de control. Los ambientes se estructuran con pautas adecuadas y predecibles y se identifican como actores principales de los escenarios de actividad a los iguales y a los agentes educativos.

- Se identifican como principales necesidades para el aprovechamiento del currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar la baja proporción de trabajadores dedicados a la atención educativa con respecto al número de niños acogidos, la ausencia de tiempo y espacios de coordinación para la planificación, organización y proyección de la labor educativa, la insuficiente preparación de las auxiliares pedagógicas para responder a las demandas de un currículum educativo estimulante y la falta de iniciativa de las directoras y auxiliares pedagógicas para diseñar escenarios educativos más ricos, complejos y variados, acorde con el desarrollo esperado de cada menor.
- Para fortalecer el currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar se elabora un sistema de actividades, en colaboración con los principales agentes educativos, tomando en cuenta las bases teóricas y metodológicas para su justificación. La propuesta de actividades contribuye a la organización y potenciación de los entornos participativos y de aprendizaje cotidianos de los centros y ofrece a niños y adolescentes una amplia gama de posibilidades de aprender a través del juego y actividades didácticas con un alto valor educativo, que estimulan su desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social.

RECOMENDACIONES

Recomendaciones

- Implementar el sistema de actividades propuesto según el perfil de rutinas de cada Hogar de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara.
- Validar la efectividad de la propuesta en su aplicación práctica.
- Desarrollar un postgrado para fortalecer los conocimientos de los agentes educativos con relación al fundamento teórico del sistema de actividades propuesto.

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

Referencias Bibliográficas

- Aladro, M. Y. (2012). *Caracterización de los proyectos de vida de los adolescentes de los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara*. (Tesis de Licenciatura no publicada). Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara.
- Álvarez, J. y Gayou, J. (2003). *Cómo hacer Metodología Cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvarez, S. (2009). El currículum educativo familiar en Educación Primaria: organización, demandas de las familias a la escuela y de las escuelas a las familias. Propuestas de intervención. *Andalucíaeduca*, 5, 38-39. Recuperado de http://www.andaluciaeduca.com/2009/currículum_educativo/1147178618.html
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry & Child Welfare League of America (2002). *AACAP/CWLA policy statement on mental health and substance use screening and assessment of children in foster care*. Recuperado de <http://www.aacap.org/pdf>
- Arés, P. (2002). *Psicología de Familia. Una aproximación a su estudio*. La Habana: Félix Varela.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2010). *Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños*. Recuperado de http://www.un.org/documents/cuidado_alternativo/45/a45r112.pdf
- Bornstein, M.H. (2002). Parenting infants. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting. Children and Parenting* (pp. 3-43). Recuperado de http://world-scholarships.com/books/Books_at_20LMDA/Handbook.pdf
- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bravo, A. y Fernández, J. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13(2), 197-204. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/0875.pdf>

- Bravo, A. y Fernández, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1035.pdf>
- Bravo, A. y Fernández, J. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1655.pdf>
- Bravo, A. y Fernández, J. (Eds.). (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Recuperado de http://www.gifi.es/administrador/publicaciones/archives/65706_Int_soc_acores.pdf
- Brown, E., Bullock, R., Hobson, C. & Little, M. (1998). *Making residential care work. Structure and culture in children homes*. Recuperado de http://books.google.com.cu/books/pdf/brown_bullock_hobson_little
- Bruskas, D. (2008). Children in foster care: a vulnerable population at risk. *Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 21(2), 70-77. Recuperado de http://www.alumniofcare.org/assets/files/jcap_134.pdf
- Casas, F. y Montserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21(4), 543-547. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3668.pdf>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Ruidinuskín.
- Colectivo de autores (1989). *Temas sobre actividad y comunicación*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Cormack, P. H. (1988). Special and unusual events in residential treatment: theoretical and clinical perspectives. En Schaefer C. E & Swanson A. J. (Coords.), *Children in Residential Care. Critical issues in treatment*. Recuperado de <http://books.google.com.cu/booksid/cormack>
- Costa, M. y López, E. (1991). *Manual para el educador social*. Recuperado de http://books.google.com.cu/books/about/manual_para_el_educador_social.htmlid_redir_esc=y

- Díaz, A. (2011). *Caracterización del Aprendizaje de los niños y niñas en etapa escolar de los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara*. (Tesis de Licenciatura no publicada). Universidad Central Martha Abreu de las Villas. Santa Clara.
- Decreto Ley No. 76 (1984). *La adopción, los hogares de menores y las familias sustitutas*. La Habana.
- Domínguez, L. (2007). *Psicología del Desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana: Félix Varela.
- Elkonin, D. B.(1983). *Psicología del juego*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, J. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Recuperado de http://www.gifi.es/administrador/publicaciones/archives/2507_Int_acog_.pdf
- Fernández, J. y Bravo, A. (2003). Análisis de tareas de los educadores en hogares de protección a la infancia. *Encuentros en psicología social*, 1(3), 296-300. Recuperado de <http://www.encuentropsicología.com/pdf/6753.pdf>
- Fernández, J., López, M. & Bravo, A. (2007). Job stress and burnout in a sample of residential child care workers in Spain. *Psicothema*, 19(4), 609-614. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/2017.pdf>
- Fernández, J., Sainero, A., M. y Bravo, A. (2011). *Salud mental de menores en acogimiento residencial. Guía para la prevención e intervención en hogares y centros de protección de la Comunidad Autónoma de Extremadura*. Recuperado de: http://www.gifi.es/administrador/publicaciones/archives/120190_sal_ment_menor_
- Fernández, L. (2005). *Pensando en la personalidad* (2a ed.).La Habana: Editorial Felix Varela.
- Ferrandis, A., García, E., Lobo, E.; Marrón, M.; Martínez, M. R., Requena, ..., M. A. (1993). *El trabajo educativo en los centros de menores*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Ferrari, M., Couso, J., Cillero, M. y Cantwell, N. (Coords.). (2002). *Internación de Niños: ¿el comienzo del fin?: crisis de los internados y transformación de las políticas de infancia en España, Italia y el Cono Sur*. Recuperado de <http://www.unicef-icdc.org/pdf>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/crc/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012). *Estado mundial de la infancia 2012. Niñas y niños en el mundo urbano*. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc/2012>
- Fuertes, J. (1992). Tendencias actuales en la atención a la infancia en centros residencial de protección. *Intervención Psicosocial*, (2),131-45. Recuperado de <http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/download/.../7682>
- Fuertes, J., y Sánchez, E. (1997). *La Buena Práctica en la Protección Social a la Infancia: principios y criterios*. Recuperado de http://books.google.com/cu/books/about/practica_proteccion_principios_criterios/htmlid
- Galperin, P. Y. (1982). *Introducción a la Psicología*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, A. (2010). Los profesionales de centros: contentos pero... En M. A. González, M. A. Díez y J. C. Roca (Coords.), *Trabajo en Red. Claves para avanzar en el buen trato a la infancia. Reflexiones y alternativas* (pp. 445-448). Valladolid: Gerencia de Servicios Sociales.
- García-Agúndez, C. (2010). Claves para mejorar la calidad y el bienestar profesional en el trabajo de caso. En M. A. González, M. A. Díez y J. C. Roca (Coords.), *Trabajo en Red. Claves para avanzar en el buen trato a la infancia. Reflexiones y alternativas* (pp. 209-220). Valladolid: Gerencia de Servicios Sociales.
- García, C., de la Herrán, A. y Imaña, A. (2007). *El acogimiento residencial como medida de protección al menor: una perspectiva desde la experiencia de jóvenes ex-residentes y sus familiares*. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art6.pdf>
- González, F. y Mitjáns, A. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- González, M. A., Díez, M. A. y Roca, J. C. (Coords.). (2010). *Trabajo en Red. Claves para avanzar en el buen trato a la infancia. Reflexiones y alternativas*. Valladolid: Gerencia de Servicios Sociales.

- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4a ed.). México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Hernández, Y. y López, Y. (2008). *Niños sin amparo filial: una propuesta de intervención educativa y psicológica*. (Tesis de Licenciatura no publicada). Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara.
- Hurtado de Mendoza, M. A. (2008). *Estrategia psicoeducativa para el trabajo en los hogares de menores sin amparo*. (Tesis de maestría no publicada). Instituto Superior Pedagógico Félix Varela. Santa Clara.
- Izquierdo, M. (2012). *Programa Psicoeducativo para potenciar el estudio independiente de niños acogidos en los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara*. (Tesis de Licenciatura no publicada). Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara.
- Jenaro, C., Flores, N. y González, F. (2007). Síndrome de Burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 107-121. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-211.pdf
- Joftus, S. (2007). *Educating children in foster care. The McKinney-Vento and no child left behind acts*. Recuperado de <http://www.casey.org//fyi3.com/fyi3/Involved/yb/pdfs/educationStatement.pdf>
- Van der Ploeg, J.D., Van der Bergh, P. M., Klomp, M., Knorth, E. J. & Smit, M. (Eds.). (1992). *Vulnerable youth in residential care. Social competence, social support and social climate*. Recuperado de <http://www.fapmi.es/contenido1.asp?sec=34&pp=1>
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (Coords.). (2011). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Rodríguez, S. B. y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervencion psicosocial: 18* (2), 121- 133. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/10803/10201/2/mtnezferrer.pdf.txt>
- Martínez, C. (2013). *Jugando a vivir: una guía para padres y educadores*. La Habana: Casa Editora Abril.

- Ministro de Educación (1984). *Resolución No. 48/84*. Ciudad de la Habana: MINED.
- Miralles, M. T., Gigante, C. y Miranda, M. V. (2004). La Gran Sala del Hospital del Santo Espiritu de Roma, Italia. *Index de Enfermería*, 13(47), 66-68. doi: 10.4321/S1132-12962004000300015
- Moore, J. (2007). A look at child welfare from a homeless education perspective. *National Center for Homeless Education*, 9(1), 3-12. Recuperado de http://www.serve.org/nche/downloads/welfare_homeless_perpective.pdf
- Morrison, F. J. & Cooney, R.M. (2002): Parenting and academic achievement: multiple paths to early literacy. En J. G. Borkowski, S. L. Ramey y M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world. Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 141-160). Recuperado de <http://muse.jhu.edu/journals/mpq/summary/v055/55.3.morrison.html>
- Nieves, Z. y Pena, I. (2009). *Aplicación del análisis de contenido al diagnóstico psicológico* (Artículo no publicado). Universidad de Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara.
- Nocedo, I y Abreu, H. (1989). *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica* (Segunda Parte). La Habana: Pueblo y Educación.
- Observatorio de Infancia (2009). *La infancia en Acogimiento Residencial: una aproximación descriptiva*. Recuperado de http://www.serviciosocialescantabria.org/observatoriodeinfancia/documentos/Informe_acogimiento_residencial.pdf
- Palacios, J. (2011). El papel de la cultura sobre el desarrollo personal y social. En F. Lopez, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortíz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 303-317). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Pino, Y. y Probanca, L. M. (2007) Análisis histórico-jurídico de la tutela estatal a los hogares de niños, niñas y el adolescentes sin amparo filial. *Revista Historia de Holguín*. Recuperado de http://www.baibrama.cult.cu/instituciones/rhistoria/delay/N_C3_BAm_2006/06.html
- Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar y Aldeas Infantiles SOS (2010). *Niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en América Latina. Contextos, causas y*

- consecuencias de la privación al derecho de la convivencia familiar y comunitaria.*
Recuperado de <http://www.relaf.org/archives/pdf/>
- Redondo, E., Muñoz, R. y Torres, B. (1994). *Manual de la buena práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia.* Recuperado de <http://www.fapmi.es/contenido1.asp?sec=31&subs=93&pp=1>
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.). (1998). *Familia y desarrollo humano.* Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M. J. y Acuña, M. (1998). El escenario y el currículum educativo familiar. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 261-276). Madrid: Alianza.
- Schofield, G., & Beek, M. (2006). *Attachment handbook for foster care and adoption.*
Recuperado de http://books.google.com.cu/books/LTPAA_schofield_attachment_handbook_or_foster_care_and_adoption
- Servicio Social Internacional y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2004). *Mejorar la protección de los niños privados del cuidado de sus padres. La necesidad de reglas internacionales.* Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/pdf>
- Soler, K. (2005). *Influencia de las instituciones educativas en la formación de la personalidad del niño: el problema de la infancia abandonada.* (Artículo no publicado). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Soler, K. y Castillo, R. (2005). *Conducta de apego y configuración de la psicosexualidad en adolescentes sin amparo filial.* (Tesis de Licenciatura no publicada). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Torres, G. L. y Pérez, L. M. (2009). Algunas consideraciones sobre los Hogares de Asistencia Social en Cuba. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 6 (4), 8-12. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/06/alfb.htm>
- Vandivere, S., Chalk, R. & Moore, K. (2003). Children in foster homes. How are they faring?. *Child Trends*, 2003(23), 1-7. Recuperado de <http://www.childtrends.org/PDF/fostercarerb.pdf>
- Vygostki, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* España: Grijalbo.

Vygotski, L. S. (1982). *Obras completas II*. Moscú: Pedagógica.

Vygostki, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

Whitaker, D., Archer, L & Hicks, L. (1998). *Workingin chi/dren 's homes*. Challenges and complexities. Recuperado de http://books.google.com.cu/books_workingin_chi/dren_home_challenges_and_complexitie

Zavala, S. (2009). *Guía a la redacción en el estilo APA, Sexta edición*. Recuperado de http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/guia_apa_6ta.pdf

ANEXOS

Anexos

Anexo #1. Consentimiento informado

Universidad Central de “Marta Abreu” de Las Villas.

Facultad de Psicología.

Santa Clara, 2013 “Año 55 de la Revolución”.

Directivos de los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara:

La Facultad de Psicología de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, pretende realizar un estudio cuyo propósito radica en diseñar un sistema de actividades para el fortalecimiento del currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara. La investigación pretende explorar los escenarios educativos cotidianos de los hogares, en torno a las actividades e interacciones que se promueven, y elaborar en colaboración con los principales agentes educativos un sistema de actividades a tener en cuenta en la organización y potenciación de los entornos participativos y de aprendizaje cotidianos con el objetivo de fortalecer la calidad del currículum educativo de los centros. Para la recogida de información se utilizarán instrumentos sencillos de carácter confidencial como la revisión de documentos oficiales, la observación y las entrevistas individuales y grupales. La investigación contribuye a potenciar y estructurar el escenario educativo cotidiano de los hogares de una manera más provechosa, aspecto importante para el desarrollo de los infantes que se encuentran acogidos en estas instituciones. Por este motivo solicitamos su consentimiento. Agradecemos su participación y el valioso aporte que pueda brindar.

Firmas de los directivos

Firma del investigador

Anexo #2. Datos extraídos de la revisión y análisis de los documentos oficiales.

- Decreto - Ley No. 76 de 1984:

Datos relativos a la creación, organización y funcionamiento de los hogares: creación de la red nacional de Hogares de Amparo Familiar, funciones de la red, dirección y ministerio al que se subordina, clasificación de los hogares, perfil de menores que acoge, tutores, ingreso e egreso.

- Resolución Ministerial No. 48 de 1984:

Datos relativos a las características de los hogares: estructura física, recursos materiales, horarios, actividades y tareas que se realizan en el hogar.

Datos relativos a recursos humanos: cantidad de trabajadores, selección de trabajadores, puestos de trabajo, funciones y exigencias de los cargos, objetivos de la labor educativa, profesionales que prestan servicio a la institución, funciones de estos profesionales.

En cuanto a los menores: organización del tiempo libre, deberes y derechos.

- Expediente o fichas personales de los menores:

Datos relativos al menor: datos generales y datos sobre el proceso de protección: tipo de acogimiento, fecha de inicio del acogimiento residencial, tiempo que lleva en acogimiento residencial y causas del ingreso al hogar.

Datos relacionados al desarrollo personal alcanzado por el menor: gustos, preferencias, orientación vocacional, intereses profesionales y habilidades.

Datos relacionados con el contexto residencial: relación tutor-menor, relación trabajador-menor, relación entre los menores y régimen de visitas y/o salidas con la familia de origen.

Anexo #3. Perfil de menores acogidos en los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara.

Tabla #5. Perfil de menores acogidos en los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara.

Perfil	<i>Preescolares</i>	Porcentaje	<i>Escolares</i>	Porcentaje	<i>Adolescentes</i>	Porcentaje
Menores	11	44%	7	28%	7	28%
Sexos	M: 7 F: 4	M: 60% F: 40%	M: 4 F: 3	M: 57% F: 43%	M: 2 F: 5	M: 29% F: 71%
Raza	B: 5 M: 6	B: 54% M: 46%	B: 5 M: 2	B: 71% M: 29%	B: 3 M: 2 N: 2	B: 43% M: 29% N: 29%
Promedio de edades	2\5 años		7\10 años		11\17 años	
Procedencia	Caibarién: 1 Quemado de Güines: 1 Manicaragüa: 4 Santa Clara: 5	Caibarién: 9% Quemado de Güines: 9% Manicaragüa: 36.3% Santa Clara: 45.4%	Santa Clara: 5 Caibarién: 2	Santa Clara: 71% Caibarién: 29%	Santa Clara: 5 Cifuentes: 1 Caibarién: 1	Santa Clara: 71% Cifuentes: 14.3% Caibarién: 14.3%
Sistema de enseñanza	Círculo Infantil: 9 Preescolar: 2	Círculo Infantil: 82% Preescolar: 18%	Primaria: 5 Especial: 2	Primaria: 71% Especial: 29%	Secundaria: 3 Oficios: 2 Primaria: 1 Especial: 1	Secundaria: 50% Oficios: 33% Primaria: 17%
Tiempo en los Hogares	6 menores con 1 año 4 menores con 2 año 1 menor con 3 años	1 año: 55% 2 años: 36% 3 años: 9%	1 menores con 7 mese 1 menores con 1 año 1 menores con 2 año 3 menores con 4 año 1 menores con 5 año	Mese: 14.2% 1 año: 14.2% 2 años: 14.2% 4 años: 43% 5 años: 14.2%	4 menores con 1 año 1 menores con 3 año 1 menores con 5 año 1 menores con 15 año	1 año: 57% 3 años: 14.2% 5 años: 14.2% 15 años: 14.2%

Anexo #4. Guía de observación dirigida a los diferentes espacios que conforman la dinámica de los Hogares de Amparo Familiar.

✓ Observación dirigida a diferentes espacios correspondientes a las semanas y fines de semana.

Aspectos a observar:

- Condiciones de la infraestructura de los centros.
- Recursos materiales y equipamiento.
- Estructura laboral (Organización de los turnos de trabajo).
- Desempeños de los trabajadores en sus diferentes puestos de trabajo.
- Organización de la vida cotidiana (Horarios y rutinas).
- Relaciones interpersonales entre iguales y adultos.
- Vínculos de apego.
- Principales agentes educativos.

Anexo #5. Guía de observación dirigida a los diferentes escenarios de actividad de los Hogares de Amparo Familiar.

✓ Observación dirigida a actividades de tiempo libre de las semanas y fines de semana.

Aspectos a observar:

- Perfil de actividades y rutinas de los hogares.
- Planificación de actividades educativas.
- Disponibilidad de los adultos a participar en las actividades de los menores.
- Intención y motivos de los adultos en la realización de las actividades.
- Estrategias educativas empleadas.
- Recursos para apoyar las actividades educativas (Espacio físico, tiempo, materiales de entretenimiento y aprendizaje).
- Requerimientos y conductas disciplinarias.
- Planificación del tiempo libre (Actividades de ocio programadas).
- Espacios a disposición de cada niño y adolescente.
- Distribución de deberes y responsabilidades en niños y adolescentes.

Anexo #6. Entrevista semi-estructurada dirigida a directivos de los Hogares de Amparo Familiar.

Ejes temáticos:

- ✓ Características generales de los Hogares de Amparo Familiar. (Físicas y organizativas)
- ✓ Pautas de funcionamiento de los Hogares de Amparo Familiar.
- ✓ Características generales de la población acogida
- ✓ Documentos que norman el trabajo en los centros.
- ✓ Estructura organizativa laboral de los Hogares de Amparo Familiar. Organigrama.
- ✓ Datos generales de los trabajadores.
- ✓ Tareas y funciones de los puestos de trabajo.
- ✓ Profesionales encargados de la atención especializada. Frecuencia de la atención.
- ✓ Principales promotores educativos
- ✓ Pautas y prácticas educativas.
- ✓ Recursos educativos de los centros para la formación de niños y adolescentes.
- ✓ Espacios de discusión y entrenamiento sobre la labor educativa en los Hogares de Amparo Familiar.

Anexo #7. Entrevista semi-estructurada dirigida a directivos de los Hogares de Amparo Familiar.

Ejes temáticos:

- ✓ Relación adulto-menor.
- ✓ Relación entre los menores.
- ✓ Interacciones y vínculos afectivos.
- ✓ Perfil de actividades cotidianas que realizan los menores en el centro.
- ✓ Contenido de las actividades cotidianas.
- ✓ Intenciones, motivos y metas que rigen la ejecución de las actividades cotidianas.
- ✓ Participantes en las actividades cotidianas.
- ✓ Agentes que participan en el diseño del currículum educativo.
- ✓ Necesidades psicoeducativas con relación al aprovechamiento del currículum educativo de los Hogares de Amparo Familiar.

Anexo #8. Entrevista semi-estructurada dirigida a las auxiliares pedagógicas de los Hogares de Amparo Familiar.

Ejes temáticos:

- ✓ Datos generales.
- ✓ Formación profesional previa.
- ✓ Conocimiento de los documentos que norman el trabajo en los Hogares de Amparo Familiar.
- ✓ Conocimiento de las tareas y funciones del cargo que ocupa en la institución.
- ✓ Tareas que realiza habitualmente en la institución.
- ✓ Dificultades para el ejercicio diario de sus funciones.
- ✓ Espacios para la planificación y discusión de la labor educativa.
- ✓ Valoración de la labor educativa que desempeña como auxiliar.
- ✓ Deficiencias en la labor educativa cotidiana. Temas a trabajar.

Anexo #9. Entrevista semi-estructurada dirigida a auxiliares pedagógicas de los Hogares de Amparo Familiar.

Ejes temáticos:

- ✓ Relación auxiliar-menor.
- ✓ Conocimientos de las necesidades educativas de los menores acogidos.
- ✓ Horarios y rutinas estables de los menores.
- ✓ Actividades habituales que realizan los menores.
- ✓ Contenido de las actividades cotidianas de los Hogares de Amparo Familiar.
- ✓ Intenciones, motivos y metas que rigen la ejecución de las actividades cotidianas.
- ✓ Estrategias educativas empleadas.
- ✓ Control de la disciplina.
- ✓ Adultos que se implican en las actividades y rutinas cotidianas.
- ✓ Presencia de actividades recreativas y festivas. (Fuera y dentro del contexto)

Anexo #10. Entrevista grupal semi-estructurada dirigida a los principales agentes educativos de los Hogares de Amparo Familiar.

Ejes temáticos:

- ✓ Evaluación del perfil de actividades. (Espacios ausentes de interacciones educativas)
- ✓ Pospuesta de actividades para el aprovechamiento de estos espacios.
- ✓ Objetivo de las actividades.
- ✓ Sentido, significado y justificación de las actividades.
- ✓ Grupo etáreo al que va dirigido.
- ✓ Posible organización de las actividades dentro del currículum educativo del hogar.

Anexo #11. Perfil de actividades y rutinas cotidianas del Hogar de Amparo Familiar #1.

Tabla #6. Perfil de actividades cotidianas del Hogar de Amparo Familiar #1.

<i>Entre semana</i>				
Días	Mañana		Tarde	Noche
Lunes	6:00 Despertar, aseo, desayuno partida para el Círculo Infantil.		4:30 Regreso, juego, baño, TV, actividades con las AP.	6:00 Comida, TV, 8:30 merienda (leche), 9:00 sueño
Martes	6:00 Despertar, aseo, desayuno partida para el Círculo Infantil.		4:30 Regreso, juego, baño, TV, actividades con las AP.	6:00 Comida, TV, 8:30 merienda (leche), 9:00 sueño
Miércoles	6:00 Despertar, aseo, desayuno partida para el Círculo Infantil.		4:30 Regreso, juego, baño, TV, actividades con las AP.	6:00 Comida, TV, 8:30 merienda (leche), 9:00 sueño
Jueves	6:00 Despertar, aseo, desayuno partida para el Círculo Infantil.		4:30 Regreso, juego, baño, TV, actividades con las AP.	6:00 Comida, TV, 8:30 merienda (leche), 9:00 sueño
Viernes	6:00 Despertar, aseo, desayuno partida al Círculo Infantil.		4:30 Regreso, juego, baño, TV, actividades con las AP.	6:00 Comida, TV, 8:30 merienda (leche), 9:00 sueño
<i>Fin de semana</i>				
Días	Mañana		Tarde	Noche
Sábado	Laborable:	Despertar, aseo, desayuno, partida al Círculo Infantil.	Siesta, tiempo de ocio, juego, actividades compartidas planificadas por las AP, baño, TV	6:00 Comida, tiempo de ocio, TV, 8:30 leche, 9:00 sueño.
	No laborable:	Despertar individual, juego libre, TV, paseo al parque. Almuerzo 12:00		
Domingo	Despertar individual, TV, juego, paseo por la comunidad. Almuerzo 12:00.		Siesta, actividades planificadas por AP, tiempo de ocio, baño.	6:00 Comida, juego, 8:30 leche, 9:00 sueño.

Anexo #12. Perfil de actividades y rutinas cotidianas del Hogar de Amparo Familiar #2

Tabla #7. Perfil de actividades cotidianas del Hogar de Amparo Familiar #2.

<i>Entre semana</i>			
Días	Mañana	Tarde	Noche
Lunes	6:00 Despertar, organización de la habitación, aseo, 7:00 desayuno, preparación de la merienda, partida para la escuela 8:00. Escuela.	4:00 Regreso, lavado de pertenencias, juego libre, ver TV, baño, realización de tareas.	7:00 Comida, actividades de apoyo en la cocina, noticiero, estudio independiente, TV, preparación del dormitorio, sueño 10:00
Martes	6:00 Despertar, organización de la habitación, aseo, 7:00 desayuno, preparación de la merienda, 8:00 Escuela.	4:00 Regreso, lavado de pertenencias, juego libre, ver TV, baño, realización de tareas	7:00 Comida, noticiero, estudio independiente, TV, preparación del dormitorio, sueño 10:00
Miércoles	6:00 Despertar, organización de la habitación, aseo, 7:00 desayuno, preparación de la merienda, 8:00 Escuela.	4:00 Regreso, lavado de pertenencias, juego libre, ver TV, baño, realización de tareas	7:00 Comida, noticiero, estudio independiente, TV, preparación del dormitorio, sueño 10:00
Jueves	Despertar, organización de la habitación, aseo, desayuno, preparación de la merienda, 8:00 Escuela.	4:00 Regreso, lavado de pertenencias, juego libre, ver TV, baño, realización de tareas	7:00 Comida, noticiero, estudio independiente, TV, preparación del dormitorio, sueño 10:00
Viernes	6:00 Despertar, organización de la habitación, aseo, 7:00 desayuno, preparación de la merienda, 8:00 Escuela.	Pases de visita, 4:00 Regreso, juego libre, lavado de pertenencias, ver TV, baño, realización de tareas.	7:00 Comida, noticiero, estudio independiente, TV, preparación del dormitorio, sueño 10:00
<i>Fin de semana</i>			
Días	Mañana	Tarde	Noche
Sábado	Despertar individual, apoyar actividades de limpieza, TV, tiempo de ocio, actividades planificadas por AP, Almuerzo 12:00	Siesta, tiempo de ocio, juego y actividades planificadas, paseo por la comunidad, baño, TV	Comida, tiempo de ocio TV, preparación del dormitorio, Sueño
Domingo	Despertar individual, TV, juego y actividades compartidas. Almuerzo 12:00, actividades de apoyo en la cocina	Siesta, actividades planificadas por AP, tiempo de ocio, baño.	Regreso del pase de visita a familiares. TV, Comida, estudio independiente y realización de tareas, TV, preparación del dormitorio, Sueño

Anexo #13. Perfil de actividades y rutinas cotidianas del Hogar de Amparo Familiar #3

Tabla #8. Perfil de actividades cotidianas del Hogar de Amparo Familiar #3.

<i>Entre semana</i>			
Días	Mañana	Tarde	Noche
Lunes	Despertar individual, organización de la habitación aseo, desayuno, partida para la escuela. Adolescentes: apoyo en las actividades domésticas, encomiendas, TV.	Almuerzo 12:00, 4:00 regreso, más pequeño juego libre, adolescentes lavados de pertenencias, TV, apoyo actividades domésticas, baño.	Comida 7:00, fregado, organización del comedor y la cocina TV, realización de tareas y estudio independiente, salida de adolescentes, sueño.
Martes	Despertar individual, organización de la habitación aseo, desayuno, partida para la escuela. Adolescentes: apoyo en las actividades domésticas, encomiendas, TV.	Almuerzo 12:00, 4:00 regreso, más pequeño juego libre, adolescentes lavados de pertenencias, TV, apoyo actividades domésticas, baño.	Comida 7:00, fregado, organización del comedor y la cocina TV, realización de tareas y estudio independiente, salida de adolescentes, sueño.
Miércoles	Despertar individual, organización de la habitación aseo, desayuno, partida para la escuela. Adolescentes: apoyo en las actividades domésticas, encomiendas, TV.	Almuerzo 12:00, 4:00 regreso, más pequeño juego libre, adolescentes lavados de pertenencias, TV, apoyo actividades domésticas, baño.	Comida 7:00, fregado, organización del comedor y la cocina TV, realización de tareas y estudio independiente, salida de adolescentes, sueño.
Jueves	Despertar individual, organización de la habitación aseo, desayuno, partida para la escuela. Adolescentes: apoyo en las actividades domésticas, encomiendas, TV.	Almuerzo 12:00, 4:00 regreso, más pequeño juego libre, adolescentes lavados de pertenencias, TV, apoyo actividades domésticas, baño.	Comida 7:00, TV, realización de tareas y estudio independiente, salida de adolescentes, sueño.
Viernes	Despertar individual, organización de la habitación aseo, desayuno, partida para la escuela. Adolescentes: apoyo en las actividades domésticas, encomiendas, TV.	Almuerzo 12:00, 4:00 regreso, más pequeño juego libre, adolescentes lavados de pertenencias, TV, apoyo actividades domésticas, baño.	Comida 7:00, fregado, organización del comedor y la cocina TV, realización de tareas y estudio independiente, salida de adolescentes, sueño.
<i>Fin de semana</i>			
Días	Mañana	Tarde	Noche
Sábado	Implicación en actividades de limpieza y lavado de pertenencias, actividades de apoyo en la cocina, TV, Almuerzo 12:00	Siesta para los más pequeños, adolescentes salidas, TV, tiempo de ocio y recreación, actividades planificadas por AP	Comida 7:00, TV, salida nocturna para adolescentes, tiempo de ocio para escolares.
Domingo	Despertar individual, paseos, actividades planificadas externas, TV, juego, apoyo en la cocina, Almuerzo 12:00	Salidas, tiempo de ocio, juego y actividades compartidas, realización de tareas, baño, TV	Regreso del pase de visita, comida 7:00, TV, salidas recreativas para los adolescentes.

Anexo #14. Funciones educativa del los trabajadores de los Hogares de Amparo Familiar.

Tabla #9. Funciones educativa del los trabajadores.

Cargo	Función educativa	Labor educativa que realiza
Director(a)	<p>Máximo responsable de la atención, protección y educación de los menores que ejerce tutela sobre los mismos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Asesora y guía la labor educativa de los trabajadores de la institución. •Establece y hace cumplir el horario de las diferentes actividades en el centro. •Confecciona un plan de actividades recreativas, deportivas y culturales fuera y dentro del hogar. •Elabora estrategias individuales a trabajar con los menores a partir de sus necesidades educativas. •Búsqueda de familias sustitutas y adoptantes. •Prever las necesidades materiales que contribuyan a la creación de un ambiente familiar y educativo. 	<p>Trasmiten afecto, apoyo y seguridad.</p> <p>Establecen límites y reglas claras.</p> <p>Enseñan adecuados hábitos, pautas de conducta, de convivencia, de educación formal y estimulan la formación de valores morales.</p> <p>Guían la práctica de labores domésticas.</p> <p>Poseen el rol principal en la toma de decisiones con respecto a los menores.</p> <p>Apoyan la labor docente: visitan escuelas, asisten a reuniones, controlan la actividad de estudio independiente.</p> <p>Atienden la salud de los menores: prevención de enfermedades y vela por la atención médica.</p> <p>Interactúa con los menores y conversa temas de interés con estos.</p>

Cargo	Función educativa	Labor educativa que realiza
<i>Director(a)</i>		<p>Mantienen la disciplina.</p> <p>Prestan especial atención a la aparición de prácticas inadecuadas en el trato que reciben los niños, niñas y adolescentes evitando la aparición de prácticas abusivas.</p> <p>Ofrecen ayuda material.</p> <p>Tratan de mantener el vínculo familia-menor. Atención a las familias sustitutas y adoptantes.</p>
<i>Trabajador social</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Elaborar y apoyar el programa de actividades formativas y educativas que propicien la preparación política-cultural de los menores y la recreación sana en el hogar. •Participar y apoyar las actividades que se le asignen a los menores en cuanto al cuidado, higiene y embellecimiento del hogar. •Realizar seguimiento a los menores por las familias sustitutas, adoptivas o egresados. •Participar y apoyar las actividades extraescolares en el periodo vacacional. 	<p>Trabajo educativo con las familias.</p> <p>Apoyan y controlan las actividades domésticas, deberes asignados y tareas escolares.</p> <p>Apoyan y controlan las actividades domésticas, deberes asignados y tareas escolares.</p> <p>Acompañan a los menores en el tiempo libre en el período vacacional.</p> <p>Se ocupan de la atención médica.</p> <p>Contribuyen a mejorar las condiciones de vida de los menores con su ayuda material.</p> <p>Contribuyen en la toma de decisiones que afecten al niño o adolescente y su familia, aportando sus conocimientos y su propia perspectiva.</p>

Cargo	Función educativa	Labor educativa que realiza
<i>Auxiliar pedagógica</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Garantizar el cuidado, la atención y la protección personal de los menores. •Brindar afecto. •Aplicar estrategias educativas para la formación de los menores en dependencia de las edades y necesidades individuales. •Atender, orientar y exigir a los menores el cumplimiento de sus responsabilidades escolares. •Atender el estudio individual y colectivo. •Planificar y organizar, en el tiempo libre de los menores, actividades dirigidas a la recreación y educación de estos. Dentro y fuera del hogar. 	<p>Brindan afecto, comprensión, apoyo, compañía y aceptación.</p> <p>Velan por la protección y el bienestar de los menores.</p> <p>Se encargan de la educación, la formación de hábitos, la educación formal y la formación de valores morales en los diferentes espacios de convivencia.</p> <p>Planifican actividades recreativas y organizan el tiempo de ocio.</p> <p>Establecen horarios para el estudio independiente y la realización de tareas. Mantienen la disciplina, el orden, la limpieza y el cuidado de los medios disponibles para esta actividad.</p>
<i>Auxiliar pedagógica</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Asignar deberes y responsabilidades a los menores en el hogar en correspondencia con la edad. Apoyar y controlar las mismas. •Participar con los menores en los procesos de comida y baño. Orientar, enseñar y mostrar ejemplo en estos espacios. 	<p>Orientan y exigen a los menores el uso correcto del uniforme escolar, los atributos pioneriles, el cuidado y conservación de los medios escolares.</p> <p>Se encargan del traslado y regreso de los menores a sus centros docentes.</p> <p>Asignan tareas domésticas y deberes dentro del hogar.</p> <p>Mantienen la disciplina y prestan atención a la detección de comportamientos inadecuados, ante los cuales mantienen una respuesta consistente que permite cambios positivos.</p>

Cargo	Función educativa	Labor educativa que realiza
<i>Asistente general de servicio en centros docentes</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Garantizar un ambiente adecuado para el sueño y preparar a los menores para el descanso nocturno. •Atender a los menores durante el sueño (veladoras nocturnas). •Preparación de los infantes para asistir a la escuela en horaria de la mañana. •Apoyan las labores de las auxiliares pedagógicas. •Realizar actividades educativas con los menores. 	<p>Establecen relaciones afectivas con los menores.</p> <p>Atienden las necesidades de los infantes durante el período nocturno.</p> <p>Orientan y enseñan la preparación del dormitorio para el sueño y su arreglo por la mañana: organizar, hacer la cama, preparar y elegir la ropa.</p> <p>Apoyan los espacios de comida, baño, estudio independiente y tiempo libre.</p> <p>Participan en las actividades educativas y recreativas planificadas por las auxiliares pedagógicas.</p> <p>Implican y enseñan a los infantes en las labores de limpieza, ambientación, organización y lavado.</p> <p>Se ocupan de la atención médica.</p>
<i>Cocineras</i>	Implicar a los menores, según la edad, en las labores de la cocina.	<p>Establecen relaciones afectivas con los menores.</p> <p>Implican a los menores en tareas como: poner y quitar la mesa, fregado, recoger y organizar la habitación, selección de viandas y verduras, lavado de verduras.</p>

Anexo #15. Matriz de análisis de contenido categorial.

Simbología para la identificación de la fuente de verbalizaciones:

- Hogar de Amparo Familiar #1: *HAF 1*
- Hogar de Amparo Familiar #2: *HAF 2*
- Hogar de Amparo Familiar #3: *HAF 3*

Tabla #10. Matriz de análisis de contenido categorial.

Código	Categorías	Verbalizaciones	Preanálisis
1	<i>Escenario educativo cotidiano de los Hogares de Amparo Familiar.</i>		
1.1	Aspectos estructurales y materiales.	<p><i>“aquí se les garantiza todos los recursos”</i></p> <p><i>“el hogar cuenta con el equipamiento necesario” HAF 1</i></p> <p><i>“el salón de juego posee una variedad de materiales” HAF 1</i></p> <p><i>“la infraestructura del centro y su equipamiento ofrece seguridad y protección a los niños y trabajadores”</i></p> <p><i>“habitaciones variadas, espaciosas e iluminadas” HAF 2</i></p> <p><i>“el centro es similar a una casa” HAF 1</i></p>	<p>Los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara están dotados del mobiliario, los recursos y los materiales básicos indispensables para promover el desarrollo infantil.</p> <p>La infraestructura de los hogares se ajusta a las de una vivienda común de la comunidad.</p> <p>Los centros garantizan la seguridad y las condiciones sanitarias necesarias.</p>

Código	Categorías	Verbalizaciones	Preanálisis
1.2	Principales participantes de los escenarios.	<p><i>“organizamos la vida del centro” HAF 1</i></p> <p><i>“somos los responsables de la labor educativa”</i></p> <p><i>“supervisamos y corregimos” HAF 2</i></p> <p><i>“siempre permanece un adulto con ellos” HAF 1</i></p>	<p>Los adultos enseñan mientras comparten la realización de las diversas actividades.</p> <p>Los adultos participan en todos los escenarios.</p>
1.2	Principales participantes de los escenarios.	<p><i>“las auxiliares planifican, participan, dirigen y controlan las actividades educativas” HAF 1</i></p> <p><i>“las actividades se hacen en conjunto” HAF 2</i></p> <p><i>“se ayudan... juegan juntos... conversan... salen” HAF 3</i></p> <p><i>“tienen su propio espacio” HAF 2</i></p>	<p>La interacción con los adultos resultan enriquecedoras ya que guían, controlan, ofrece niveles de ayuda, potencian y estimulan estrategias de resolución de las tareas.</p> <p>Se favorecen y propician las relaciones con los iguales.</p> <p>Los menores poseen espacios para estar en solitario, pero suelen permanecer bajo supervisión.</p>
1.3	Espacios de encuentro e interacción.	<p><i>“como son tan chiquitos estamos siempre con ellos” HAF 1</i></p> <p><i>“los horarios que más se comparten son las tarde y los fines de semana” HAF 2</i></p>	<p>La planificación de los horarios están determinado por el tiempo que los menores pasan en otros escenarios de su vida, como el escolar.</p>

Código	Categorías	Verbalizaciones	Preanálisis
1.3	Espacios de encuentro e interacción.	<p><i>“participamos en los procesos de comida y baño fundamentalmente” HAF 3</i></p> <p><i>“vemos juntos el televisor... salimos a pasear” HAF 2</i></p> <p><i>“jugamos con ellos” HAF 1</i></p> <p><i>“nos ayudan a limpiar, a fregar y realizar otros deberes” HAF 3</i></p>	<p>Los agentes educativos de los preescolares destinan más tiempo a la interacción.</p> <p>Se dediquen tiempo para acompañar al niño en las diferentes actividades, pero no siempre con intenciones educativas.</p> <p>Los espacios cotidianos funcionan como escenarios de interacción.</p> <p>Se potencia la relación adulto-menor.</p> <p>Los menores comparten los mismos escenarios, sin diferenciar edades o necesidades educativas especiales.</p>
1.4	Actividades que se promueven.	<p><i>“la realización de deberes y encomiendas” HAF 3</i></p> <p><i>“el estudio independiente se realiza de manera sistemática” HAF 2</i></p> <p><i>“tareas de ayuda en la casa”... “le indicamos cómo hacerlas” HAF 3</i></p>	<p>Se promueven las actividades lúdicas y de ocio, así como las tareas domésticas y de apoyo en el hogar</p> <p>Las actividades que demuestren el empleo del tiempo en forma creativa se planifican esporádicamente y no forman parte del perfil de actividades habituales de los hogares.</p>

Código	Categorías	Verbalizaciones	Preanálisis
1.4	Actividades que se promueven.	<p><i>“pasan horas jugando” HAF 1</i></p> <p><i>“ven mucho TV.” HAF 3</i></p> <p><i>“se llevan al parquecito”</i></p> <p><i>“a veces se planifican actividades como leer cuentos, concursos, juegos deportivos” HAF 1</i></p> <p><i>“siempre que se pueda se celebran los cumpleaños... o se hace una comida diferente ” HAF 2</i></p>	<p>Se celebran los cumpleaños, especialmente los de escolares.</p> <p>Las actividades y rutinas de los fines de semana se diferencian moderadamente de las establecidas entre semana.</p>
1.5	Organización de las actividades	<p><i>“los horarios se respetan” HAF 3</i></p> <p><i>“los menores conocen las rutinas” HAF 1</i></p> <p><i>“las tareas se hacen siempre a la misma hora” HAF 2</i></p> <p><i>“los deberes de la escuela se hacen después que descansan” HAF 2</i></p> <p><i>“se bañan una vez que llegan de la escuela” HAF 2</i></p> <p><i>“existen diferencias entre lo que hacen entre semana y los fines de semana” HAF 3</i></p>	<p>Los ambientes de los tres hogares son estructurados adecuadamente y predecibles.</p> <p>Los horarios se organizan de manera secuencial, rítmica y flexible.</p> <p>Las rutinas cotidianas de los hogares se ajusta al perfil de la población acogida.</p>

Código	Categorías	Verbalizaciones	Preanálisis
1.5	Organización de las actividades	<p><i>“excite cierta flexibilidad, la planificación no se hace de forma rígida” HAF 2</i></p> <p><i>“la organización de la vida de los preescolares difiere de la organización de la vida de los escolares y adolescentes” HAF 1</i></p>	
1.6	Metas que rigen la ejecución de las actividades.	<p><i>“que se sientan bien y cómodos en el centro... como si fuera su casa” HAF 2</i></p> <p><i>“mi propósito es que se preparen para el futuro” HAF 3</i></p> <p><i>“que sean personas cariñosas, respeten las normas, sean dignas” HAF 2</i></p> <p><i>“aprendan a valerse por sí mismos” HAF 1</i></p> <p><i>“no dependan de nadie, tengan un trabajo” HAF 3</i></p> <p><i>“que sepan llevar una casa” HAF 3</i></p>	<p>Las principales metas se dirigen a satisfacer las necesidades de los menores en correspondencia con su etapa evolutiva.</p> <p>A la enseñanza y desarrollo de habilidades para la autonomía y la vida independiente.</p> <p>A lograr una inserción con éxito en la sociedad.</p> <p>A que aprendan adecuados hábitos, pautas de conducta, de convivencia y de educación formal.</p>

Código	Categorías	Verbalizaciones	Preanálisis
1.6	Metas que rigen la ejecución de las actividades	<p><i>“que los más pequeños adquieran el lenguaje” HAF 1</i></p> <p><i>“les ayudamos a proponerse metas alcanzables” HAF 3</i></p> <p><i>“que conozcan su historia de vida, lo bueno y lo malo de esta” HAF 2</i></p> <p><i>“a que conozcan sus virtudes y defectos” HAF 3</i></p>	<p>Al desarrollo de valores y juicios morales.</p> <p>La comprensión de la realidad, y la construcción de un sentido sobre la vida.</p> <p>A lograr que los hogares se conviertan en un ámbito de convivencia, acogedor, cálido, confortable, seguro, estable y educativo</p>

Anexo #16. Descripción de las actividades.

JUGOS DIDÁCTICOS:

Experimentos simples de física, química y biología.

- La luz como fuente de energía: se necesita una caja con divisiones y tapa, una tijera o una cuchilla, un vasito con tierra para sembrar unos frijoles y una ventana que reciba luz solar. Se debe hacer perforaciones entre las paredes internas de la caja para dejar entrar la luz solar directa y en ella se siembre frijoles con tierra. Se tapa la caja o se coloca cerca de una ventana. Se debe abrir cada dos o tres días para humedecer la tierra. ¿Qué sucede? Los tallos de las plantas siempre crecen hacia la luz, su fuente de energía y vida.
- Tinta invisible: se necesita vinagre o jugo de limón, un papel, un palillo de dientes y una llama. Se toma el palillo de dientes, se moja la punta con vinagre o jugo de limón y se escribe sobre el papel, luego se deja secar y el mensaje se volverá invisible. Para leerlo debe acercarse el papel a la llama. ¿Qué sucede? El líquido al ser expuesto al calor se oxida lo cual lo torna visible.
- La piel del agua: se necesita un vaso de vidrio con agua, un gotero y una regla. Se toma el vaso y se llena de agua casi hasta arriba. Con el gotero se le añaden tantas gotas como pueda sin que se derrame. ¿Qué sucede? El agua llegará más arriba del borde aproximadamente 0.25 cm lo que se debe a la tensión que mantiene las moléculas de agua, a lo que se le llama la “piel” del agua, por su tensión superficial.

Tangram: juego popular de origen chino, muy antiguo que consta de siete piezas: un cuadrado, dos triángulos grandes, uno mediano, dos triángulos pequeños y un paralelogramo. A partir de estas piezas se pueden realizar multitud de figuras de características diversas: animales, personas, barcos, figuras abstractas. Se deben utilizar siempre las siete piezas para cada silueta y nunca colocarse una encima de otras. Deben ser reproducidas exactamente.

ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO CON LA HISTORIA DE VIDA

El Cofre del tesoro: se necesita una caja de cartón forrada o un pequeño cofre, en ella se guardan tesoros del pasado o de su estancia en el hogar, en forma de fotografías, felicitaciones de cumpleaños, cartas u objetos.

Flujograma: Consiste en elaborar un diagrama flujo donde se van colocando, en forma de cuadros en cuyo interior se puede escribir o reflejar, los acontecimientos vitales más significativos del niño en el orden temporal en que ocurrieron. En el gráfico se pueden representar tanto los acontecimientos y datos objetivamente importantes como otros que el niño considere importantes desde su punto de vista. El primer casillero del flujograma deber ser el nacimiento del niño o de la niña y el último el momento presente y el resto de los casilleros intermedios deberán seguir el orden cronológico de su vida. El número y el tamaño de los cuadros van a depender de los elementos que se quieran introducir por lo que el flujograma final podrá ser más grande o más pequeño en función de ello. Hay muchas formas de representar el gráfico y se puede adaptar fácilmente a las diferentes edades (vagones de tren, ciempiés, orugas).

El libro de la vida: Se necesita una libreta la cual se puede diseñar de forma personalizada. Se trata de un procedimiento sistemático y organizado que permite a los niños y adolescente hablar de su vida y elaborar un registro material en forma de libro en el que se incluyen cronológicamente los elementos más significativos de su pasado, de sus experiencias presentes y de sus expectativas y deseos respecto al futuro través de comentarios, frases, poemas y dibujos.