

**PROYECTO DE AUTONOMÍA PERSONAL.
MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS.
VOLUMEN I**



Depósito Legal: Z-1391-2008

Imprime: IMAGEN GRÁFICA

PROYECTO DE AUTONOMÍA PERSONAL

MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS

Programa de Autonomía y Emancipación Personal
del Gobierno de Aragón

VOLUMEN I

AÑO 2007

Escuela Universitaria de Estudios Sociales

Instituto Aragonés de Servicios Sociales (I.A.S.S.)

El presente documento ha sido elaborado por un equipo de trabajo interdisciplinar integrado por profesionales de la Escuela Universitaria de Estudios Sociales de la Universidad de Zaragoza y del Instituto Aragonés de Servicios Sociales, Servicio de Prevención y Protección a la Infancia y Adolescencia.

Este documento, financiado por el Departamento de Servicios Sociales y Familia, se enmarca dentro del Programa de Autonomía y Emancipación del Instituto Aragonés de servicios Sociales, recogido en la Guía de actuación profesional, y surge de la participación en la Iniciativa Comunitaria EQUAL, por medio del Proyecto Sectorial "TRANSITO" a la vida adulta, aprobada por la Unidad Administradora del Fondo Social Europeo del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.



GRUPO DE ESTUDIOS DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE ESTUDIOS SOCIALES
(Universidad de Zaragoza)**

INSTITUTO ARAGONÉS DE SERVICIOS SOCIALES

Ricardo Centellas Albert
Carmen Julve Moreno
Miguel Marco Fabre
Ricardo Martínez Martínez
Miguel Ángel Morel Liso
Ana Leonor Navarro Soto
M^a Dolores de Pedro Herrera

SUPERVISIÓN

SERVICIO DE PREVENCIÓN Y PROTECCIÓN (IASS)

Jesús Sierra Sánchez
José Ángel Jiménez Alvira

Agradecemos las aportaciones de los profesionales de las diferentes Direcciones Provinciales y entidades colaboradoras que de una manera directa o indirecta han participado en el diseño de este documento.

Este documento podrá consultarse en la página Web del IASS (www.aragon.es).

Zaragoza, Diciembre 2007



El Plan de Centros de la Comunidad Autónoma de Aragón, propone en lo referente a las actuaciones relativas a menores sujetos a protección en el ámbito de la infancia y adolescencia, el diseño e implementación de una red única de recursos residenciales, estructurada y coordinada desde la responsabilidad pública, basada en criterios integradores, profesionales, descentralizadores, capaces de normalizar las experiencias vitales de nuestros menores. Todo ello coordinado por los servicios centrales del IASS, gestionado y dirigido por las tres Direcciones Provinciales.

Buscando la consecución de estos objetivos, se ha realizado este documento, fruto del esfuerzo conjunto de las instituciones que lo facilitan, financian o promueven y de un equipo investigador de la Universidad de Zaragoza junto a técnicos expertos en el campo de la protección a la infancia.

Se establece una base que permite la coordinación entre el IASS y las distintas entidades o asociaciones que participan en la atención a los menores y también entre los profesionales que los atienden directamente. Se crea un modelo único para la intervención con esta población en permanente crecimiento y se proponen formularios y documentos que servirán como referencia concreta para los profesionales. Este modelo de buenas prácticas va a permitir establecer un punto de partida referencial que ayudará a mejorar la calidad en la atención y las posibilidades de evaluación.

Los proyectos de autonomía y emancipación aplicados al trabajo con menores, suponen el final de un complicado proceso iniciado muchos años atrás en el que se ha invertido mucho esfuerzo, tiempo, recursos y sobre todo, esperanza. Por todo ello hay que asegurar una correcta finalización que garantice, tanto la eficacia de nuestras intervenciones, como la promoción de unas vidas, las de los menores que atendemos, llenas de posibilidades de futuro.

D. Juan Carlos Castro Fernández
Director Gerente del Instituto Aragonés de Servicios Sociales (I.A.S.S.)



Índice

INTRODUCCION	11
1. CONTEXTOS GENERALES DE REFERENCIA EN LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA	15
1.1. Marco normativo	17
1.1.1. Los Poderes Públicos como promotores de principios de actuación	17
1.1.2. La norma como reflejo de la mentalidad dominante en una época	18
1.1.3. El ordenamiento jurídico como promotor del cambio social	19
1.1.4. Hacia una definición del concepto de autonomía desde la legislación	20
1.1.5. Las normas introducen también los procedimientos de actuación a seguir	21
1.1.6. Legislación en el ámbito de menores	22
1.2. Marco teórico conceptual	23
1.2.1. La adolescencia	23
1.2.2. La autonomía adolescente	29
1.2.3. A modo de conclusión: el camino hacia la autonomía	34
1.3. Marco educativo	37
1.4. Marco administrativo y organizativo	43
2. EL PROGRAMA DE AUTONOMIA Y EMANCIPACION PERSONAL	47
2.1. Objetivos del programa	49
2.2. Apoyos técnicos	50
2.3. Criterios generales de asignación	51
2.4. Subprogramas	52
2.5. Criterios de salida del programa general	52

3. PROYECTO DE AUTONOMIA PERSONAL	55
3.1. Concepto	57
3.2. Finalidad y objetivos	57
3.3. Población destinataria	58
3.4. Áreas de intervencion educativa	60
3.4.1. Áreas de desarrollo personal	60
3.4.2. Área de adaptación e integración en contextos significativos	62
3.5. Recursos y apoyos técnicos	67
3.6. Criterios generales de actuación	68
3.7. Adscripción y baja en el proyecto	70
4. PROCESO DE INTERVENCION EDUCATIVA EN EL SUBPROGRAMA DE ACOGIMIENTO FAMILIAR	71
4.1. El acogimiento familiar como vehículo de autonomía personal	73
4.2. A quién va dirigido el acogimiento permanente	74
4.3. Diferencias entre acogimiento permanente y otras formas de acogimiento	75
4.4. Situaciones que plantea el acogimiento permanente	75
5. PROCESO DE INTERVENCION EDUCATIVA EN EL SUBPROGRAMA DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL	77
5.1. Recursos residenciales	79
5.2. Plan de caso	81
5.2.1. Concepto y contenido	81
5.2.2. Criterios para su elaboración	84
5.3. Proceso de admisión y acogida en el recurso residencial	85
5.3.1. Propuesta del caso desde la administración	87
5.3.2. Traslado del menor al centro residencial	88
5.4. Evaluación inicial del menor	91
5.4.1. Adaptación a los objetivos generales del recurso	92
5.4.2. Adecuación al plan de caso y aplicación de la documentación vinculante anterior a su llegada al Centro	92

5.4.3. Elaboración de la ficha inicial de recogida de datos	93
5.4.4. Desarrollo de la observación inicial	93
5.5. Plan general de actuación educativa	94
5.5.1. Concepto	96
5.5.2. Elementos	96
5.6. El proyecto educativo individual (P.E.I.)	101
5.6.1. Definición y criterios para la elaboración	102
5.6.2. Elementos básicos del PEI	104
5.7. Aspectos transversales	108
5.7.1. Autonomía y responsabilidad	108
5.7.2. Dinámica diaria	109
5.7.3. Orientación y apoyo personal	110
5.7.4. Interacciones educador-menor	111
5.7.5. Normalización comunitaria	112
5.7.6. Coordinación de actuaciones	113
5.8. Salida del recurso	114

6. LA EVALUACIÓN EN EL PROYECTO DE AUTONOMÍA **117**

6.1. Necesidad y finalidad de la evaluación	119
6.2. La evaluación del desarrollo del proyecto	121
6.3. Evaluación de resultados en el proyecto	122

BIBLIOGRAFÍA **125**







INTRODUCCIÓN

La aplicación de las políticas de bienestar social y el desarrollo de las mismas en actuaciones específicas constituyen objetivos esenciales de los organismos públicos. Así mismo, tanto la oferta de actuaciones (que tiene que ser de calidad) como la posibilidad de que se alcancen los resultados pretendidos, vienen exigidas tanto por los principios que rigen las normas como por la exigencia del respeto a los derechos de los ciudadanos.

En ese sentido, la diversidad de objetivos a alcanzar, la variedad de agentes implicados y la complejidad de la intervención están exigiendo que se preste atención especial al ejercicio de ciertas funciones propias de los responsables de los servicios. Entre éstas se destacan las de prospección y previsión de necesidades, la planificación de la acción, la actualización de recursos, la coordinación de agentes y la evaluación.

En la *Guía de Actuación Profesional para los Servicios de Protección de Menores de Aragón* (I.A.S.S., 2006) ya se exponen estas ideas cuando se afirma:

- Las problemáticas de los menores y jóvenes que acuden o son derivados a los Servicios de Protección y Reforma de la Comunidad Autónoma de Aragón representan para los profesionales que les atienden situaciones complejas, tanto en su comprensión como en la selección de las actuaciones y asistencias más pertinentes. Esta complejidad es intrínseca a los problemas o situaciones que se atienden, pero puede verse agravada si no se dispone de un método o guía profesional que establezca la tipología de los casos, los criterios de actuación y las intervenciones mínimas y homogéneas que deben desarrollarse en cada caso.
- El contenido de esta Guía parte de la capacidad y destreza individual de cada uno de los profesionales y únicamente establece una senda metodológica en la que las decisiones, actuaciones o intervenciones disminuyan su variabilidad y puedan ser contrastadas, evaluadas y analizadas a la luz de los resultados que se pretenden.

La elaboración de un Programa de Autonomía y Emancipación por parte del Instituto Aragonés de Servicios Sociales (y en el Servicio de Protección a la Infancia y Tutela de Menores), y en particular la realización del Proyecto de Autonomía incluido en aquel Programa, responde fundamentalmente al deber y al deseo de los responsables de tal Servicio de que se desarrollen los principios generales de actuación y los objetivos y funciones señalados anteriormente para los profesionales. A ese respecto, este Proyecto constituye una aplicación a los ámbitos particulares del Acogimiento Residencial y del Acogimiento Familiar de los principios indicados en la Guía de Actuación Profesional.

El documento que ahora se presenta incluye y resume el esfuerzo de reflexión llevado a cabo por un equipo de personas pertenecientes a distintos ámbitos. En concreto, y en el ámbito de menores, el tipo de organización que

se exige, los supuestos teóricos de los que se debe partir y el modelo de intervención subyacente en la praxis están demandando que las propuestas se hagan desde distintos campos y disciplinas, como los de gestión, de intervención directa y las Ciencias Sociales (como la Sociología, la Pedagogía, el Trabajo Social).

Obviamente, y dada la variedad de aspectos y elementos que intervienen y configuran un Proyecto como el que aquí se ofrece, ha habido necesidad de referirse también a la experiencia acumulada por los expertos, que se ha plasmado en múltiples documentos. La búsqueda de fuentes de información y la selección y sistematización de las mismas han ocupado un tiempo importante en este trabajo.

El documento está constituido por seis capítulos. La justificación de la propuesta del primero *Los contextos generales de referencia* obedece básicamente a la idea sustentada por el equipo de la necesidad de fundamentar y dar solidez teórica a los contenidos del Proyecto. Las ideas expuestas y la reflexión explicitada ganarán en profundidad, precisión y claridad si son enmarcadas en los contextos próximos de referencia. De ahí que se haya procedido a la presentación del contexto normativo próximo al ámbito de la actuación sobre menores.

Además, también se encuadran las propuestas de intervención educativa en una oferta teórica, señalando el marco y la realidad de la autonomía adolescente e indicando los principios educativos generales que deberán orientar la intervención. También se describen en este primer capítulo los marcos administrativo y organizativo en los que se ubica el Proyecto.

Con la misma intención se describe, en un segundo capítulo, el Programa de Autonomía y Emancipación Personal, del que el Proyecto de Autonomía forma parte y cuyos elementos se presentan a su vez en el capítulo tercero. Tras la referencia al Subprograma de Acogimiento Familiar (capítulo cuarto), se ofrece la parte nuclear del Proyecto, *El proceso de intervención educativa en el Subprograma de Acogimiento Residencial*, que constituye el capítulo quinto, el cual incluye a su vez, elementos tan significativos como el Plan General de Caso, la Evaluación Inicial, el Plan de Actuación y el Proyecto Educativo Individual. Finalmente, y como un corolario básico de la propuesta en este Proyecto, se presenta en el capítulo sexto una justificación de la necesidad de la evaluación y una oferta básica de procedimiento al respecto.

Grupo de trabajo



1. CONTEXTOS GENERALES DE REFERENCIA EN LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

1.1. MARCO NORMATIVO

1.2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.3. MARCO EDUCATIVO

1.4. MARCO ADMINISTRATIVO Y ORGANIZATIVO

1. CONTEXTOS GENERALES DE REFERENCIA EN LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

1.1. MARCO NORMATIVO

1.2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.3. MARCO EDUCATIVO

1.4. MARCO ADMINISTRATIVO Y ORGANIZATIVO

1.1. MARCO NORMATIVO

Es consustancial a una sociedad desarrollada, heterogénea y cambiante como la española, la aparición de nuevas realidades y procesos, y con ellos el surgimiento de problemas y cuestiones sociales inéditos. En ese sentido, ninguna de las instituciones sociales parecería sustraerse a la influencia de tales transformaciones. Y entre aquéllas se considera que la familia (con su estructura y relaciones entre sus miembros) es especialmente sensible a las contingencias y avatares que los cambios sociales implican.

En particular, y en los ámbitos socioculturales español y aragonés, son diversas las instituciones y organizaciones que se muestran especialmente interesadas por la situación de sectores como el de la infancia, adolescencia y juventud. Así, los contenidos de un documento como el que se ha tratado de elaborar deben estar inspirados básicamente en las expresiones de interés que alguna de las instituciones sociales muestra por el ámbito del desarrollo de esta población de la Comunidad Autónoma de Aragón. Se va a hacer referencia en concreto al papel que desempeña y a la potencialidad que presenta el sistema legislativo u ordenamiento jurídico.¹

Las consideraciones que se hacen en este capítulo se circunscriben básicamente a los contenidos propios de un Proyecto de Autonomía. No se trata de ofrecer un marco legal general que abarque todos los aspectos que configuran la protección de menores. De todas maneras, y al final de este capítulo, se ofrece una panorámica más completa de las normas que regulan el ámbito general del tema de Menores.

1.1.1 LOS PODERES PÚBLICOS COMO PROMOTORES DE PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA PROTECCIÓN DE MENORES

Ha transcurrido una década desde la publicación del *Decreto 79/1995* (del entonces denominado Departamento de Bienestar Social y Trabajo, de la Diputación General de Aragón), por el que se regulaba la declaración de desamparo y los instrumentos de protección previstos en la Ley 18/1989, de Protección de Menores. En un apartado introductorio de dicho Decreto se presentan unas ideas significativas para el objetivo de este trabajo, y referidas a los principios fundamentales que deben primar en la actuación de la Administración. Entre éstos se incluyen "el

¹ Resulta de interés recordar las ideas que se señalan en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, en su Exposición de motivos: "La Constitución Española de 1978 al enumerar en el Capítulo III del Título I, los principios rectores de la política social y económica, hace mención en primer lugar a la obligación de los Poderes Públicos de asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia y dentro de ésta, con carácter singular la de los menores. Esta preocupación por dotar al menor de un adecuado marco jurídico de protección trasciende también de diversos Tratados Internacionales ratificados en los últimos años por España y, muy especialmente, de la Convención de Derechos del Niño de Naciones Unidas, de 20 de noviembre de 1989, ratificada por España el 30 de noviembre de 1990 que marca el inicio de una nueva filosofía en relación con el menor, basada en un mayor reconocimiento del papel que éste desempeña en la sociedad y en la exigencia de un mayor protagonismo para el mismo."

de mantener al menor en su propia familia o entorno socio-familiar siempre que no sea perjudicial, el respetar los derechos de los menores, el principio de igualdad, el de territorialidad, el secreto de las actuaciones, la intervención necesaria y, por último, la utilización de los recursos normalizados de la sociedad.” Y si se subraya ahora el interés de estas ideas es porque se considera que se constituyen en el marco de referencia de actuaciones más precisas y puntuales demandadas por los procesos de intervención con la población destinataria.

Una idea básica que reiteradamente aparece a lo largo de las diferentes normas, y que a su vez constituye el tema central y justificación de la propuesta de principios de actuaciones, es aquella que presenta como un deber para los Poderes Públicos el que éstos provean a los menores de una oferta de intervención tal que haga posible el desarrollo integral de los mismos. Dicho de otra manera, se reconoce el derecho de aquéllos a recibir apoyo suficiente que conduzca, en definitiva, a su integración en la sociedad. A este respecto, resulta elocuente el contenido de art. 17 de la *Ley 12/2001, de 2 de julio, de Infancia y Adolescencia en Aragón*, que señala: “Los menores que residen o se encuentran transitoriamente en Aragón tienen derecho a la integración social, y para ello, las Administraciones Públicas de Aragón establecerán las medidas necesarias para facilitar a los menores su completa realización personal, su integración social y educativa y el ejercicio de sus derechos”.²

Y serán concretamente los Poderes Públicos los que deban proveer, a través de sus instituciones y de su compleja red organizativa y administrativa (y como resultado de las necesidades, exigencias y demanda de la sociedad a la que sirven) en el ámbito señalado, no sólo de unos principios rectores de actuación, sino también de una oferta de intervención de calidad; y ello para que, en definitiva, sea respetado el desarrollo digno de sus ciudadanos.

Cabe señalar, así mismo, que las normas emanadas de las instituciones del Estado se constituyen a su vez en herramientas y canales importantes de los que éste se sirve para concretar aquellos principios y para orientar la actuación de los múltiples agentes intervinientes. De esta manera, la influencia de la norma alcanza a todos los aspectos y momentos del complejo proceso de actuación requerido en el ámbito de los adolescentes y jóvenes. En este sentido, procede señalar que se ha pretendido, por parte de los autores del presente documento, que los desarrollos del Proyecto de Autonomía fueran la especificación de tales fundamentos. Así, las normas aparecen como guía y referente a la hora de establecer sus contenidos; no parece que pueda entenderse que éstos se distancien de los fijados por aquéllas.

1.1.2 LA NORMA COMO REFLEJO DE LA MENTALIDAD DOMINANTE EN UNA ÉPOCA EN EL ÁMBITO DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL

Constituye, igualmente, y en el ámbito de las Ciencias Sociales, un postulado la idea de que los principios explicados en las leyes son también un reflejo de la mentalidad, valores y usos dominantes en una sociedad. Incluso el legislador, a la hora de fundamentar la ley, llega a expresar la necesidad de adaptar tales principios a las necesidades y a los valores emergentes del contexto social de referencia. Parece en este sentido significativo lo que se expone en el preámbulo de la *Ley 12/2001, de 2 de julio, de la infancia y la adolescencia en Aragón*, y que resulta

² En este sentido, cabe hacer referencia a artículos de la *Ley 12/2001* en los que se subraya el deber y obligatoriedad del desarrollo de la norma para los Poderes Públicos, tales como los Art. 3, 15, 20, el 44, 47.h, y el 66.7.

de especial interés para las intenciones y objetivos propuestos por el equipo que ha asumido la elaboración del presente Proyecto de Autonomía:

La concepción que la sociedad tiene sobre la infancia ha dejado de ser la de un sujeto pasivo, un proyecto de futuro, necesitado exclusivamente de protección para llegar a convertirse en persona. Los niños y adolescentes tienen hoy la consideración, por sí mismos, de sujetos activos de derechos, de protagonistas principales de su propia historia. Los niños son personas y como tales deben ser tratados, es decir, como personas singulares, únicas, libres, como sujetos de derechos propios de su condición humana, con la participación de su condición infantil.

De la constatación, en primer lugar por parte del legislador, del cambio habido en la sociedad, y del reconocimiento, después, del nuevo status conferido a niños y adolescentes, parece obvio que puedan inferirse enunciados en el sentido de que aquéllos no puedan “ser considerados como patrimonio de sus padres, de su familia o de la Administración” y de que “tienen derecho a una protección que garantice su desarrollo integral como personas en el seno de una familia, preferiblemente con sus padres”.

1.1.3 EL ORDENAMIENTO JURÍDICO COMO PROMOTOR DEL CAMBIO SOCIAL EN EL ÁMBITO DE LA PROTECCIÓN DE MENORES

Al hilo de lo señalado anteriormente, cabe considerar también la posibilidad de que el mismo ordenamiento jurídico se convierta en factor de cambio de las ideas y prácticas de una sociedad. A este respecto, en el citado preámbulo de la *Ley 12/2001* se valora el cambio que supone la Ley al señalar que se ha pasado “de una concepción meramente de ‘protección’, como existía hasta ahora, a una de ‘promoción’ y desarrollo de los derechos de todos los niños y adolescentes...” Ya en la exposición de motivos de la *Ley Orgánica 1/1996*, y en referencia a una anterior (*Ley 21/1987*, de 11 de noviembre), se subrayaba que ésta es la que introdujo cambios más sustanciales en el ámbito de la protección del menor. Así, se indica que “a raíz de la misma, el anticuado concepto de abandono fue sustituido por la institución del desamparo”. Y considera el legislador que tal sustitución dio lugar “a una considerable agilización de los procedimientos de protección del menor al permitir la asunción automática, por parte de la entidad pública competente, de la tutela de aquél en los supuestos de desprotección grave del mismo.”

De la significativa función que puede llegar a realizar la ley en el ámbito de las actuaciones sobre los menores da cuenta también el hecho de que el legislador advierte que las transformaciones sociales y culturales son factores de cambio (particularmente en el status social del niño) y como consecuencia de ello debe ofrecerse en la norma un nuevo enfoque en la construcción del edificio de los derechos humanos de la infancia.³

³ Son importantes las referencias que se hacen en la Exposición de motivos de la *Ley Orgánica 1/1996*, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Acerca del nuevo enfoque que se da a la construcción del edificio de los derechos humanos a la infancia se señala: “Este enfoque reformula la estructura del derecho a la protección de la infancia vigente en España... y consiste fundamentalmente en el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en los menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos.” Y más adelante continúa: “El ordenamiento jurídico, y esta Ley en particular, va reflejando progresivamente una concepción de las personas menores de edad como sujetos activos, participativos y creativos...”.

1.1.4 HACIA UNA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE AUTONOMÍA DESDE LA LEGISLACIÓN

En el contexto del presente documento el concepto de autonomía se presenta como fundamental y también como referente necesario para la delimitación de otros conceptos relacionados con la realidad de la intervención social en el ámbito del menor; y de ahí que deba aparecer también como obvia la necesidad de proceder a explicar cuál es su desarrollo en el ordenamiento jurídico.⁴ Por supuesto, y como puede advertirse, los contenidos que en este momento se exponen quedarán completados y desarrollados en otros apartados del presente trabajo, destinados a tratar otros enfoques, tales como el psicológico, el educativo o el sociológico.

Desde esta primera aproximación a la delimitación del concepto, parece de interés subrayar, en primer lugar, que en las normas se establece una relación entre las realidades de protección y las de autonomía. En una redacción que recuerda también ideas mostradas anteriormente, la *Ley 1/1996*, en su exposición de motivos, ya señalaba que "el conocimiento científico actual nos permite concluir que no existe una diferencia tajante entre las necesidades de protección y las necesidades relacionadas con la autonomía del sujeto, sino que la mejor forma de garantizar social y jurídicamente la protección a la infancia es promover una autonomía como sujetos."

A lo largo del articulado de las diferentes normas, y ya en un primer análisis del mismo, parece entreverse cuáles puedan ser el contenido y las notas más significativas de una propuesta de definición del concepto de "autonomía", si bien ésta no es presentada de manera explícita y sistemática. Así, puede afirmarse que en el ordenamiento jurídico de la Comunidad Autónoma se entiende el concepto de "autonomía" como aquel que remite al proceso de incorporación progresiva que sigue el sujeto y a través del cual éste debería alcanzar una situación de integración en la sociedad. De ese análisis se concluye, igualmente, que el legislador relaciona las realidades de autonomía y de integración social.

Como puede apreciarse, esta definición por ser tan general resulta de escasa utilidad desde el punto de vista analítico. Con todo, en los textos normativos van apareciendo de manera dispersa indicaciones que bien pueden entenderse como las notas que desarrollan el término integración social. De este modo, y considerando que se trata de hacer operativo este concepto, se señala que el sujeto que está en proceso de alcanzar la autonomía (o que se supone que ya la ha alcanzado) se caracterizaría por⁵:

- a) compartir unas condiciones *normalizadas* como las que vive el resto de los menores del ámbito social en el que el menor se halla;
- b) hacerse efectivo el derecho a una incorporación progresiva a la *ciudadanía activa*, que supone a la vez el reconocimiento a la participación del joven en la sociedad;
- c) ser autónomo, que supone la posibilidad de que el menor tenga un desarrollo integral de la personalidad;

⁴ Si bien todo el libro de L. Murillo *La acción administrativa de protección y reforma de menores en Aragón (Colección del Justicia de Aragón, Zaragoza, 2005)* resulta de interés, se remite al lector particularmente al epígrafe 2.b.3. de su segundo capítulo, titulado *La plena autonomía por vida independiente*.

⁵ Véase la *Ley 12/2001*: art. 15, 17, 20, 47, 48, 66.7, 67. Especial mención cabe hacer del art.17.3, en el que, en referencia al sector de los menores extranjeros, se afirma que aquellos que residen o se encuentran en Aragón "recibirán apoyo y ayudas públicas necesarios para su integración laboral y cultural, especialmente a través de la enseñanza del idioma y usos sociales." Véase también la *Ley 1/1996 (exposición de motivos)*.

- d) mantenerse en una situación de integración que alcanzaría a las *diferentes dimensiones* que configuran la personalidad del sujeto.

Es decir, se trataría de potenciar, preparar y orientar en las dimensiones personal, escolar, de formación laboral y ocupacional (*Ley 12/2001*, art. 15, 20, 47). Se potenciará además la participación plena (de acuerdo con su capacidad y desarrollo evolutivo) en la vida social, cultural, artística y recreativa (art. 17).

1.1.5 LAS NORMAS INTRODUCEN TAMBIÉN LOS PROCEDIMIENTOS DE ACTUACIÓN A SEGUIR

Como se ha visto, las normas referidas a la protección de menores precisan los principios que deben regir la intervención y explicitan en cierto modo el marco conceptual de referencia que orienta la actuación. Las normas, y más en concreto en este ámbito de análisis, amplían sus atribuciones de manera que, o bien hay aspectos de la intervención que son considerados de su competencia, o bien se señalan aquellos otros cuyos contenidos más específicos han de determinarse vía reglamento. Así, y entre los aspectos regulados están:

- a) el procedimiento de declaración de desamparo,
- b) las medidas de protección (como son el apoyo familiar, la guarda y el acogimiento, la propuesta de adopción y el internamiento), que se establecen como objetivo del *Decreto 79/1995*, de 18 de abril de la Diputación, General de Aragón⁶; en este Decreto, en su artículo 10, se afirma que “deberán incluirse de forma motivada, las medidas de protección y las posibles alternativas que se consideran adecuadas para el menor: reinserción en la propia familia, acogimiento en la familia extensa del menor, acogimiento en familia ajena, autonomía personal.” Las medidas de protección se explicitan también en la *Ley 12/2001*, Título III, y en la *Ley Orgánica 1/1996*, de 15 de enero, Título II, cap.1;
- c) la determinación de manera reglamentaria de las clases de centros, los derechos y deberes de los menores, el procedimiento de ingreso y de baja, así como de la autorización, organización y funcionamiento (*Ley 12/2001*, art. 66, 67); Orden de 14 de diciembre, 1994: Proyecto preeducativo marco para los Centros de Protección de Menores dependientes de la Comunidad Autónoma de Aragón;⁷
- d) la delimitación de la población beneficiaria y la precisión de las características que ésta debe reunir. (*Decreto 79/1995*, art.2); *Ley 12/2001*, art. 2);

⁶ En este Decreto se señala, así mismo, que los instrumentos de protección habían sido establecidos en la Ley de las Cortes de Aragón 10/1989, de 14 de diciembre, de Protección de Menores.

⁷ En el sector de la protección de menores se cuenta con la colaboración de instituciones y medios privados. A este respecto, y para información más detallada, se remite a la Ley 21/1987 Reforma del Código civil, en su Disposición Adicional Primera, y al Decreto 146/1998, de 13 de sept. de la Diputación General de Aragón. Igualmente hay que hacer referencia al Decreto 238/94 de 28 de diciembre, que regula la organización y funcionamiento de los centros de protección de menores.

- e) la delimitación del papel de la familia del menor y las medidas de apoyo a la misma (*Decreto 79/1995*, cap. III);
- f) la propuesta de los instrumentos concretos de protección, como por ejemplo la realización del Proyecto de Intervención (*Ley 12/2001*, art. 47.2);
- g) el señalamiento de los plazos en que ciertas actuaciones deben realizarse (como la valoración de la declaración de riesgo y desamparo). (*Ley 12/2001*, art. 51).

Del conjunto de afirmaciones realizadas en las páginas anteriores cabe realizar, finalmente, algunas breves consideraciones. En primer lugar, se considera que no se puede reflexionar ni elaborar los contenidos de un Programa, como el que aquí se trata de elaborar, sin tener como referencia lo marcado por las normas. Los responsables de desarrollarlas y de aplicarlas (los expertos y técnicos correspondientes) deben basarse necesariamente en lo señalado por aquéllas. Por principio, los contenidos de las normas tienen como finalidad orientar y guiar en todas las afirmaciones y explicaciones que configuran tal Programa. Si se da por supuesto lo anterior, no debería resultar extraño que se haya considerado procedente y útil que al inicio de este documento se exponga el marco normativo.

1.1.6 LEGISLACIÓN EN EL ÁMBITO DE MENORES

Internacional

- Declaración Universal de los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959.
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 20 de noviembre de 1989, ratificado por España el 30 de noviembre de 1990. (BOE 313, 31 de diciembre).
- Convenio firmado en La Haya el 29 de mayo de 1993, ratificado por España el 11 de julio de 1995 a la Protección del Niño y a la cooperación en materia de Adopción Internacional.

Nacional

- Constitución Española de 1978.
- *Ley 1/1996*, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor y de modificación de determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. (BOE 15, 17 de enero, de 1996).
- *Ley Orgánica 5/2000* de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (BOE 307, 23 de diciembre 2000).

Autonómica

- Los *Reales Decretos 1870/1984*, de 8 de febrero y *205/85* de 9 de octubre en los que se establece el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado en materia de protección de menores a la Comunidad Autónoma.
- *Ley 4/87*, de 25 de marzo de Ordenación de la Acción Social en el que se estableció el sistema integrado de Servicios Sociales, entre los que se incluyen los centros de menores.
- *Decreto 238/1994* de 28 de diciembre, por el que se regula el funcionamiento y la organización de los Centros de Internamiento de Protección de Menores de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- *Orden del 14 de diciembre de 1994*, del Departamento de Bienestar Social y Trabajo por el que se aprueba el Proyecto Educativo Marco para los centros de Protección de Menores dependientes de la Comunidad Autónoma (BOA, 5, 13 de enero, 1995).
- *Decreto 28/95* de 21 de febrero de la Diputación General de Aragón que regula el registro de Protección de Menores (BOA, 6 de marzo 1995).
- *Decreto 79/1995*, de 18 de abril, por el que se regula declaración de desamparo y los instrumentos de protección previstos en la Ley 10/1989, de 14 de diciembre, de Protección de Menores (BOA 53, 5 de mayo 1995).
- *Orden de 13 de noviembre de 1996* del Departamento de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo por el que se regula las compensaciones económicas por acogimientos familiares (BOA 141, 27 noviembre, 1996).
- *Decreto 88/1998*, del Gobierno de Aragón, por el que se regulan las ayudas económicas personales en el marco de protección de menores (BOA 55, 13 de mayo de 1998).
- *Ley 12/2001*, de 2 de julio, de la Infancia y Adolescencia en Aragón que asegura la promoción y protección del ejercicio de los derechos de los menores de edad así como establece mecanismos de coordinación de las actuaciones de las instituciones públicas y privadas (BOA 86, 20 de julio de 2001).
- *Decreto 67/2003*, de 8 de abril, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba el reglamento de funcionamiento del Consejo Aragonés de la Adopción.

1.2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.2.1 LA ADOLESCENCIA

Existe un acuerdo generalizado entre los autores respecto a que la adolescencia es el período evolutivo comprendido entre los 11 ó 12 años y aproximadamente los 20 años, y también es bastante unánime la opinión referida

a que es un período ciertamente crítico, de transición entre la edad infantil y la edad adulta. Es una época de grandes cambios, cambios profundos en un período de tiempo relativamente corto. Puede ser así mismo un período de mayor vulnerabilidad y estrés; pero, casi con seguridad, también una época de curiosidad y de asombro, cambio y crecimiento positivo. Para algunos es agobiante, otros la viven con relativa calma.

La etimología de la palabra adolescencia, que procede del latín *adolescere*, -crecer, desarrollarse o madurar- (Muuss, 1991), da cuenta de la principal característica de esta etapa del ciclo vital. Kimmel y Weiner (1998, p.10) la definen como un *período de transiciones* que abarca desde el final de la infancia, marcado por cambios físicos, hasta el inicio de la edad adulta, identificado por la capacidad para hacer frente a nuevos roles sociales.

Françoise Dolto (1992) lo ha expresado así:

La adolescencia es además un movimiento pleno de fuerza, de promesas de vida, de expansión. Esta fuerza es muy importante, es la energía de la mencionada transformación. Como los brotes que salen de la tierra, uno tiene necesidad de "salir". Tal vez por eso la palabra salir es tan importante. Salir es abandonar el viejo cascarón que se ha tornado un poco asfixiante, es a la vez tener una relación amorosa. Es la palabra clave que traduce bien el gran movimiento que nos sacude.

Resulta muy difícil acotar este período, puesto que va a depender de la maduración personal de cada individuo y además también de la época en la que nos encontramos: justamente a principios del siglo XXI se está observando un prolongamiento de esta etapa tanto en su inicio como en su final. Aceptando la ambigüedad en sus límites se puede señalar que el inicio de la adolescencia se define mejor mediante la edad biológica y el final se define mejor por medio de la edad social (las conductas y los roles sociales asumidos como adulto).

Aunque en este capítulo la referencia a la adolescencia tiene carácter de general, es necesario señalar que existen *períodos específicos*, etapas o fases dentro de ella. Éstos son:

a) Preadolescencia o adolescencia temprana:

entre los 11 y los 13 años. En España coincide más o menos con el inicio de la enseñanza secundaria obligatoria. Se caracteriza por el inicio de un rápido crecimiento físico y cognitivo, que se manifiesta en un afrontamiento distinto de las relaciones. Kimmel y Weiner (1989) indican que la principal tarea evolutiva de esta fase requiere adaptarse a estos cambios mentales y biológicos, aceptar el propio aspecto y aprender a utilizar el cerebro y el cuerpo de una manera eficaz.

Aberastury (1995) habla de que el adolescente debe superar tres duelos para convertirse en adulto: "*el duelo por el cuerpo infantil, el duelo por el rol e identidad infantiles y el duelo por los padres de la infancia*". El primero se activa ante los rápidos cambios físicos y las otras dos pérdidas también están presentes desde la primera fase de la adolescencia.

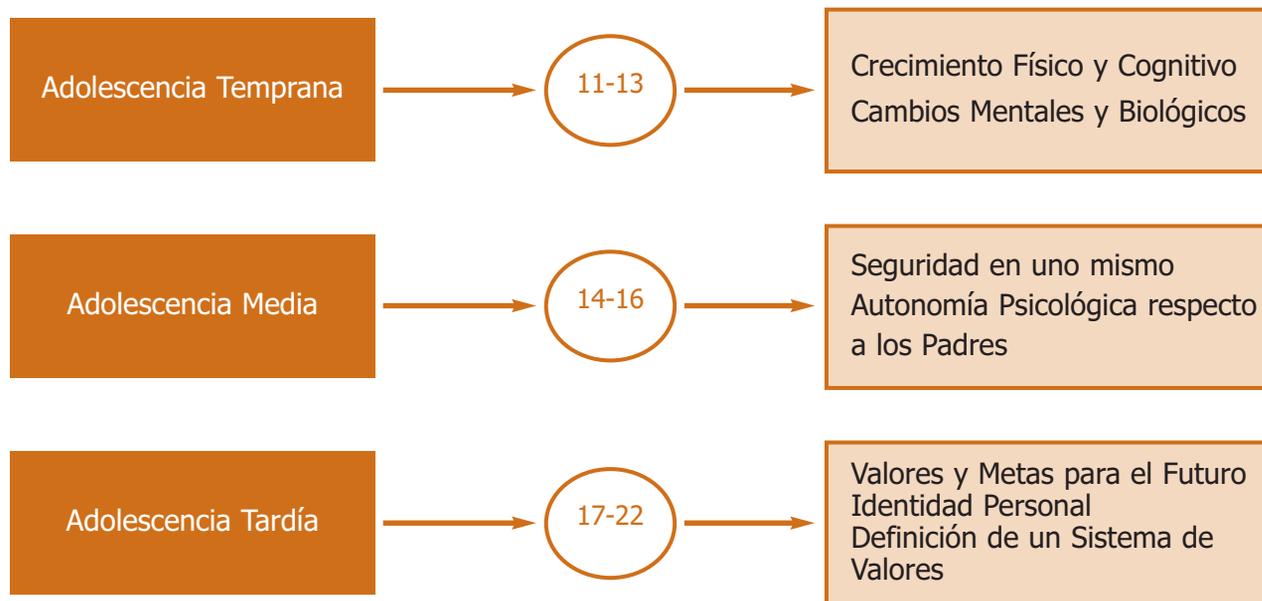
b) Adolescencia media:

entre los 14 y los 16 ó 17 años. Coincide con el final de la enseñanza secundaria obligatoria. Aunque de más difícil caracterización, es considerada "la fase adolescente por excelencia". No admite una descripción individual, ya que

gira en torno a dimensiones más psicológicas y sociales que físicas. Las tareas evolutivas se centran en llegar a ser personas físicamente seguras de sí mismas (encajar el cambio externo), afrontar la nueva sexualidad y conseguir la autonomía psicológica respecto a los padres, sentirse fácilmente implicados en la expansión de sus relaciones con los compañeros y lograr la capacidad necesaria para consolidar amistades íntimas. Su atención se centra ante todo en establecerse como individuos no sólo autónomos, sino también interdependientes, capaces de llevarse bien con sus padres, con sus compañeros y novios o novias.

c) *Adolescencia tardía:*

comienza normalmente al finalizar la enseñanza obligatoria, 16-18 años y se extiende hasta un punto indefinido de la segunda década de la vida, que podría situarse (en el caso de los universitarios) en los 22 años de edad (finalización de la carrera). En ella se debe formar un sentido más o menos claro y coherente de la identidad personal en relación con los demás (Erikson, 1971), elaborar algunos roles sociales e iniciar la definición de un sistema de valores y metas para la vida posterior. Es el período de consolidación de la identidad sexual del individuo, de la toma de conciencia real y de la aceptación del yo.



Es importante señalar que en general los jóvenes consiguen los logros del desarrollo específicos de la adolescencia a lo largo de las mencionadas fases. Según Havighurst (1972) a cada período de la vida le corresponden unos logros evolutivos, considerados como conocimientos, destrezas, actitudes o funciones específicas que se supone que los individuos adquirirán o desarrollarán en diversos puntos de su ciclo vital. Este autor especificó ocho logros para el período adolescente:

- Conseguir relaciones nuevas y más maduras con coetáneos de ambos géneros.
- Lograr un rol social masculino o femenino.
- Aceptarse físicamente y utilizar el propio cuerpo con eficacia.
- Alcanzar independencia emocional de los padres y otros adultos
- Prepararse para el matrimonio y la vida de familia.
- Prepararse para tener una profesión.
- Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético como guía de conducta; desarrollar una ideología.
- Desear y llevar a cabo una conducta socialmente responsable.

Estos logros que resultan de una combinación de esfuerzo personal, maduración física y presión social pueden iniciarse en la preadolescencia y no consolidarse hasta la adolescencia media o la tardía. Las tareas tienen que lograrse de forma secuencial, de modo que cada una dependerá de la ejecución satisfactoria de las anteriores; así, si una tarea no se lleva a cabo en un momento adecuado, más adelante será más difícil dominarla o progresar con éxito hacia otras tareas posteriores. Los educadores pueden desempeñar un buen papel ayudando a la persona a conseguir esos logros, si bien cuando su influencia es más importante es en el "*momento educable*", en el que el individuo desde el punto de vista del desarrollo está listo para la tarea.

Además, es importante enfatizar que en esta edad existen *notables diferencias* debido a aspectos culturales (no es lo mismo una adolescente española, ecuatoriana, china o pakistaní), de género, de etnia y, por supuesto, a diferencias individuales. Algunos autores indican que el género tiene un fuerte impacto, pudiendo afirmarse que llega a existir un patrón de comportamiento femenino y otro masculino en la infancia y en la adolescencia. Todo esto aconsejaría que, en lugar de hablar de adolescencia, se hablará de adolescentes.

Otro aspecto a tener en cuenta en este sintético acercamiento a la adolescencia es la *visión positiva o negativa* que se tiene de esta etapa.

La adolescencia suele conceptualizarse como un período de transición, cambio, crecimiento y desequilibrio. Desde una inicial caracterización en la que se la consideraba como una época *temida y turbulenta*, ha pasado a ser considerada una etapa de especiales *oportunidades para el desarrollo* (entre las que se encuentra el establecimiento de una autonomía positiva), una especial oportunidad de crecimiento del ciclo vital. Aunque este aspecto positivo todavía no ha calado en la mentalidad popular que, quizá por los nuevos factores de riesgo que se asocian a este período, siguen considerándolo un estadio dramáticamente difícil. El reto se sitúa en analizar los mecanismos transicionales que permiten sacar partido a este período, convirtiéndolo realmente en una oportunidad evolutiva.

Numerosos y variados estereotipos negativos se asocian a ella: indisciplina, egoísmo, irresponsabilidad, inconformismo, inactividad, crítica excesiva, vaguería, pasotismo, etc., de forma que se tiene una imagen bastante distorsionada de los adolescentes. Por supuesto que no todos responden a este perfil, o no exclusivamente, ya que también hay otras conductas que les caracterizan como emprendedores, apasionados, ilusionados, persistentes, optimistas, etc.

A veces se tiene una visión de la adolescencia como una edad problemática y de irregularidades en el comportamiento. Se llega a ver a la adolescencia como una enfermedad con una cierta psicopatología y se ignoran los importantes aspectos positivos y el logro de capacidades que suponen un salto cualitativo en el desarrollo personal. Son ejemplos el razonamiento, el sentido crítico, la reflexión, los vínculos de amistad, el enamoramiento, etc. (Castillo, 2003).

Desde luego no hay que olvidar la idiosincrasia de este momento evolutivo y se ha de comprender, aunque a veces resulte complicado, especialmente a profesores, educadores y familias, que la conducta de los adolescentes estará empapada de búsqueda de un comportamiento original y de necesidad de sobresalir ante los demás, espíritu crítico, deseo de valerse por sí mismo, autosuficiencia y, por supuesto, cierta dosis de rebeldía.

Cuando se llega a esta etapa se atenúan, reafirman o modifican las características propias adquiridas a lo largo de la infancia; es un proceso que se desarrolla gracias a las experiencias que se van viviendo y a lo que se aprende de ellas. Sin embargo, resulta evidente la adquisición de una nueva percepción del mundo, una nueva forma de entender la realidad propia y ajena.

La adolescencia puede ser vivida como un período de transformación fascinante, aunque muchas veces puede ser vivida también de manera traumática o conflictiva, tanto por los adolescentes mismos como por los adultos que les acompañan en este proceso de formación.

Hay que distinguir entre comportamiento propio de la adolescencia y una desviación patológica del mismo. Cuando se pone de manifiesto una conducta excesivamente desinhibida en la que no se da reflexión previa y se actúa de manera impulsiva, o la forma básica de conectar con los demás es siempre una actitud amenazante, existe un desarrollo difícil e inadecuado que no sólo se puede achacar a la adolescencia sino que constituye un problema de mayores dimensiones. El peligro para los jóvenes es no contar con vinculaciones y redes de apoyo suficientes que les ayuden a salir de esa situación.

Todo el conjunto de experiencias, tensiones y aprendizajes que conducen a conseguir la madurez emocional, laboral y relacional de un adulto, están cambiando a fuerza de las presiones que sufre nuestra sociedad postmoderna. Cada adolescente es único, pero los adolescentes de este Programa deben superar unas dificultades especiales para enfrentarse a una vida de autonomía personal. Se destacan algunas características que suelen observarse habitualmente en esta población y que hacen especialmente complejo y difícil su caminar hacia la autonomía: falta de atención y concentración, dificultades y deficiencias cognitivo-conductuales, deficiencias en el desarrollo de habilidades instrumentales, desconfianza en la ayuda ajena, inestabilidad emocional, baja tolerancia a la frustración, falta de empatía, autoconcepto y autoestima distorsionados, dificultades de adaptación, alto grado de dureza emocional, escaso respeto moral y físico por los demás, escaso autocontrol personal, deficiencias importantes en las actitudes prosociales generalmente acompañadas de sentimientos reales de inseguridad, de no querer o no poder cambiar, angustia, agresividad, miedo al ridículo, depresión, desvalorización personal, etc.

Uno de los retos importantes en esta etapa es que su inserción en la sociedad adulta precisa de una adaptación que depende de muchos factores para que se lleve a cabo de la manera menos traumática posible. Existe una serie de comportamientos reversibles que han de ajustarse para acceder al mundo adulto. Actuar y estar a la expectativa, competir y ayudar, respetar al otro y valorarse a uno mismo han de encontrar el punto justo, la medida correcta en la evolución hacia la madurez.

Hay factores que ayudan y otros que no ayudan a conseguir la identidad y la madurez personal. Se citan a continuación algunos de ellos: en primer lugar está el propio adolescente, con su historia pasada, su personalidad, su actitud, pues no es lo mismo estar pasivo que observar, analizar y reestructurar las opiniones y las ideas de los demás; en segundo lugar inciden los factores socio-económicos y culturales que pueden constreñir o ampliar su gama de posibilidades; por último, influye el tipo de relación que establezca con los grupos sociales que le rodean: padres, amigos, profesores, educadores y adultos en general. El adolescente puede evolucionar de forma progresiva o regresiva respecto al proceso de construcción de su propia identidad. Si lo hace progresivamente adquiere una identidad sólida y duradera, encaminada a un proyecto vital. Pero también puede quedarse estancado en una situación de crisis, en un nivel menos adaptativo que le situaría en un estado entre la indecisión y la contradicción continua. Este puede ser uno de los retos para los adolescentes, también para este programa y para los educadores.

De alguna manera se está diciendo que las condiciones de algunas de estas personas para convertirse en adultos suelen ser más precarias, y también más urgentes. Van a verse empujados a valerse por sí mismos y a ser adultos anticipadamente y con menos recursos. Una especie de carrera contrarreloj para la que se configura un programa que reequilibre esas condiciones de mayor exigencia. Así, surge la necesidad de un Programa de Autonomía dentro del Servicio de Protección de Menores, con el objetivo de optimizar los procesos educativos que se relacionan positivamente con la consecución de autonomía como paso previo a una vida independiente. Constituye una respuesta a la necesidad de preparar el futuro proporcionando a los menores los recursos y habilidades necesarios para facilitar la transición a la vida adulta y el inicio de una vida autónoma.

Se entiende que el desarrollo debe estar dirigido a una cada vez mayor realización de los aspectos personales, sociales e interpersonales, tal y como lo expresan Zacarés y Serra (1997) al indicar los siguientes tres parámetros básicos de madurez psicológica:

- a) **AUTONOMÍA:** capacidad de funcionar competentemente como individuo.
- b) **RESPONSABILIDAD SOCIAL:** Capacidad para funcionar competentemente como miembro de una sociedad.
- c) **ADECUACIÓN INTERPERSONAL:** capacidad para funcionar competentemente a nivel interpersonal.

Y para terminar, y según la propuesta de Jaume Funes (2001), hay tres principios que no deben olvidarse nunca al hablar de los adolescentes:

- 1) Son la parte más cambiante de una sociedad que cambia, por lo que con facilidad lo que decimos hoy puede que no sirva mañana.
- 2) Están definidos por multiplicidad de diversidades, por lo que pocas cosas son comunes a todos y a todas, o al menos no lo son de la misma manera.
- 3) La desigualdad sigue profundamente presente, por lo que sigue siendo inútil intentar reducir sus formas de ser a la pura condición juvenil. También se podría añadir que ellos y ellas son según la persona adulta que los mire y con la pretensión con que los mire.

PARÁMETROS BÁSICOS DE LA MADUREZ PSICOLÓGICA

AUTONOMÍA

RESPONSABILIDAD SOCIAL

ADECUACIÓN INTERPERSONAL

1.2.2. LA AUTONOMÍA ADOLESCENTE

Desde una perspectiva evolutiva, la progresiva necesidad de autonomía es uno de los cambios más importantes que tienen lugar en la adolescencia. Los chicos y chicas deben asumir nuevos roles y hacer frente a nuevas tareas y una de estas tareas tiene que ver con la adquisición de unos niveles de autonomía cada vez mayores respecto a sus padres o personas de referencia.

En este apartado se presenta, de forma breve, cómo las distintas escuelas psicológicas se han fijado especialmente en una faceta de la autonomía, explicando el proceso de desarrollo desde su peculiar prisma, y cómo, desde diferentes movimientos psicológicos se ha atribuido el éxito del progreso a factores distintos, avanzando desde la propuesta inicial de ruptura de los vínculos paternos al desarrollo de la capacidad de negociación. Así mismo, se desarrolla en este apartado, la definición de autonomía adolescente y las dimensiones que la componen, al mismo tiempo que se señala un modelo de desarrollo.

Desde la *psicoanálisis* se ha considerado de manera particular la dimensión afectiva. Se entiende que el desarrollo de la autonomía requiere la ruptura de los vínculos primarios junto a la búsqueda de nuevos objetos de identificación. Es como si el adolescente para llegar a ser autónomo necesitara empezar de nuevo, rompiendo con todos los lazos afectivos parentales. Esa situación de vacío es la que le permitiría emprender relaciones verdaderamente propias y personales con el mundo externo que irá interiorizando progresivamente.

Desde la perspectiva *cognitiva* se explica la adquisición de la autonomía como una secuencia compuesta por fases sucesivas: *obstinación frente a los demás, crítica hacia el mundo de los padres y resolución equilibrada de las dis-*

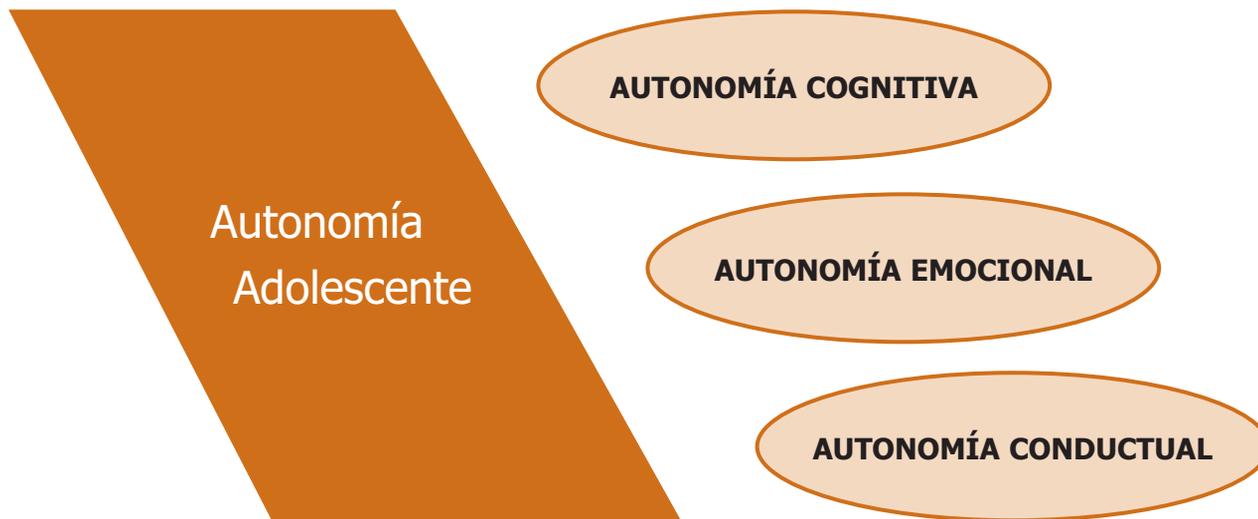
crepancias. Esta última fase se vincula al descubrimiento de sí mismo o intimidad y a la exaltación del yo, destacando así el carácter cognitivo del proceso.

Otros autores, desde un paradigma *sociológico-conductual*, sitúan la clave del desarrollo de la autonomía adolescente en unas relaciones paterno-filiales basadas en el diálogo y la negociación, destacando el aspecto externo o conductual. Estas características permitirían el ajuste recíproco entre padres e hijos y el desarrollo de una autonomía positiva en los adolescentes.

En la literatura sobre el tema se puede apreciar una evolución en el modo de entender el proceso de desarrollo de la autonomía paralelo a la modificación que ha sufrido el concepto de adolescencia: mientras que en un principio parecía indispensable la ruptura de los vínculos paternos, en la actualidad se insiste en un estilo de comunicación negociador.

Del mismo modo se ha constatado que el término autonomía es usado de forma diferente por distintos autores, no es unidimensional, sino que se expresa en distintas facetas. Distinguen entre autonomía *cognitiva* o *actitudinal*, referida a la concepción del propio yo como algo único y diferenciado; autonomía *emocional* referida a la desvinculación y liberación de la necesidad del apoyo parental y autonomía *conductual* o *funcional* referida a la capacidad para tomar decisiones y manejar asuntos propios sin ayuda de los padres. Como se puede ver, los ámbitos de la autonomía hacen referencia a los tres componentes de la personalidad, el ejecutivo, el afectivo y el cognitivo (Arto, 1993).

A continuación, y tras este breve resumen de perspectivas psicológicas, se presentan las dimensiones o facetas que componen la autonomía. Estos ámbitos, estudiados y definidos por los autores independientemente, permiten hablar de sutiles pero importantes diferencias.



A. Autonomía cognitiva

La autonomía cognitiva es el grado en que la persona es capaz de regirse por criterios propios. Este logro suele vincularse a la evolución de las operaciones formales (Piaget, 1978). Requiere el ejercicio de las operaciones formales que capacitan al adolescente para pasar de la moral heterónoma a la autónoma (Kohlberg, 1992). Así, el adolescente utiliza el propio razonamiento para resolver problemas morales, políticos o sociales. El aspecto *cognitivo* integra una postura individual que resiste la presión ejercida por las opiniones de los padres y el grupo de amigos, llevando al adolescente a apoyarse en su criterio personal.

En esta línea se sitúan los representantes de la Psicología alemana (Stern, Bühler, Spranger) y buena parte de los anglosajones (Jersild, Hurlock) al colocar el descubrimiento del yo en el centro de la tarea adolescente. Apuntan a que, durante ese período, la persona debe adquirir una conciencia cada vez más clara y realista de quién es, qué quiere realizar con su vida, cuáles son sus capacidades y recursos personales, etc.

Para llevar a cabo este proceso el adolescente necesita un mínimo sentido de autocrítica y la adquisición de un orden de valores que le apoyen en su coherencia intrínseca (no en la fidelidad a padres o adultos, como sucede en los años de infancia).

B. Autonomía emocional

La autonomía emocional se refiere a los aspectos de la independencia que están relacionados a cambios en las relaciones estrechas del individuo respecto a sus padres. Se puede entender como el grado en que el adolescente ha logrado deshacerse de los vínculos infantiles que le anclaban a la infancia. Supone una redefinición de los vínculos afectivos parentales y, como dicen Steinberg y Silverberg (1986), una *desidealización* de los padres. Los adolescentes emocionalmente autónomos pasan a ser más autoconfiados y menos dependientes de sus padres, sienten que hay cosas que sus padres no saben sobre ellos.

La autonomía emocional contribuye a la valoración personal de los acontecimientos, ya que la afectividad abarca la totalidad del ser personal. Por tanto, es uno de los recursos más poderosos del desarrollo socio-personal y requiere el ejercicio de las operaciones formales que implica la habilidad de manejar los sentimientos y emociones propios y de otros, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar los pensamientos y las acciones personales (Covey, 2000). Actualmente se la reconoce como *inteligencia emocional* y forma parte de la habilidad que permite participar en una situación mediante su comprensión afectiva; es una especie de motivación intrínseca que permite un mejor conocimiento propio y una conexión con los demás.

Autores de orientación psicoanalítica (Anna Freud o Peter Blos) consideraron que el distanciamiento emocional, e incluso la hostilidad hacia los padres, es algo natural y deseable cuando los hijos llegan a la pubertad, porque favorecería el establecimiento de vínculos extrafamiliares de carácter heterosexual y la superación de los deseos de carácter incestuoso (Oliva y Parra, 2001).

Más adelante Steinberg y Silverberg (1986) emplearon el término de autonomía emocional para referirse a esta desvinculación afectiva (elaboran una escala autoaplicable para evaluarla), e iniciaron una línea de investigación empírica que ha aportado algunos datos y creado cierta controversia. Estos autores encontraron un aumento en

los niveles de autonomía emocional a lo largo de la adolescencia, aunque este aumento en el grado de desvinculación respecto a los padres no suponía una autonomía generalizada, ya que iba acompañada de una dependencia ante el grupo de iguales.

Otros autores (Ryan y Linch, 1989) han cuestionado claramente la consideración de que la desvinculación afectiva represente un paso necesario en el proceso de individuación del adolescente. Argumentan, en la línea de la teoría del apego, que una alta autonomía emocional con respecto a los padres puede estar indicando una experiencia previa en el contexto familiar de falta de apoyo y afecto (relación de apego inadecuada). En sus resultados los adolescentes que puntuaban alto en desvinculación paterna a edades muy tempranas mostraban conductas desviadas y baja autoestima. Se trataría, por lo tanto, de una desventaja que podría llegar a suponer un obstáculo para el logro de la identidad y la formación de un autoconcepto positivo. En investigaciones españolas (Oliva, 2001) también se asocia una alta autonomía emocional a problemas de conducta y ajuste psicológico deficiente.

En la actualidad, el debate acerca del valor adaptativo de la autonomía emocional durante la adolescencia se encuentra en una segunda fase, en la que se considera que este valor va a tener un significado distinto según la calidad de las relaciones familiares y el nivel de estrés que impere en el contexto familiar (perspectiva contextual). De este modo, la mejor situación para el desarrollo del adolescente sería la que produce un equilibrio entre la autonomía o individuación con respecto a los padres y el mantenimiento de una buena relación con ellos. Sin embargo, los resultados de las investigaciones realizadas hasta el momento sobre el efecto modulador del medio no permiten ser totalmente concluyentes.

Si el contexto familiar es un importante mediador en la relación entre la autonomía emocional y el nivel de desarrollo adolescente, no se puede despreciar la importancia que puede tener el contexto cultural. Cabe esperar que estas relaciones sean diferentes en distintos países y en distintas culturas.

C. Autonomía conductual

La autonomía conductual, en contraste con la autonomía emocional, se refiere a la capacidad para tomar decisiones independientes y hacerse cargo de ellas. Es la capacidad de autogobierno, el grado en que una persona suele decidir y actuar por ella misma. Implica un proceso de toma de decisiones durante el cual el adolescente aprende y empieza a definirse personalmente en diversos ámbitos significativos y a aceptar paulatinamente la responsabilidad sobre sus actuaciones.

Requiere una adaptación y el aprendizaje de nuevos roles familiares en el escenario doméstico. Los intentos para establecer la autonomía conductual dentro de la familia suelen ser a menudo una fuente de conflictos entre padres y adolescentes, en este proceso ambos deben ceder y negociar, de manera que la decisión adolescente se ejercite en ámbitos cada vez más amplios.

Su desarrollo en la adolescencia requiere la "transferencia gradual de la responsabilidad desde los padres hacia los hijos en la regulación de las conductas" (García y Peralbo, 2001) de modo diverso en cada ámbito significativo. De esta forma, progresar hacia la autonomía y mantener una relación interdependiente con los padres son dos procesos complementarios del crecimiento durante la adolescencia.

Al contrario de lo que sucede con la autonomía emocional, esta faceta de la autonomía es fácilmente evaluable a través de los distintos ámbitos o momentos decisivos; sus logros son directamente observables en la vida cotidiana: organización del tiempo libre, de documentos, interés por autoafirmarse, etc. Casi siempre se trata de conductas fácilmente definibles y cuantificables.

La dimensión *conductual* como aspecto observable del proceso de autonomía se manifiesta en un sentimiento subjetivo de confianza en uno mismo que impulsa a tomar *decisiones autónomas*.

Realizando una síntesis de lo hasta aquí expuesto, se puede entender la autonomía adolescente como un *aspecto de la madurez psicológica que lleva a decidir personalmente sobre cómo pensar, sentir y actuar, siendo el agente de su propia realización*.

El resultado evolutivo del proceso de autonomía queda supeditado a diversos factores. Las consecuencias de su desarrollo son la seguridad interna (afectiva-cognitiva) y la autorregulación (conductual). La competencia o madurez psicológica que el adolescente adquiere se manifiesta externamente en la habilidad de control de la propia conducta de modo que sea adecuada a la situación contextual. Según indican los resultados de las investigaciones, progresar hacia la autonomía y mantener una relación interdependiente con los padres son dos evoluciones complementarias; mientras que la contraposición hacia los padres o la desinhibición de tendencias irreflexivas reflejan una trayectoria disfuncional.

AUTONOMÍA ADOLESCENTE:

Aspecto de la madurez psicológica que lleva a decidir personalmente sobre cómo pensar, sentir y actuar, decidir por sí mismo la forma de realizarse como tal, siendo el agente de su propia realización personal

Tal y como refiere Alonso Stuyck (2005), revisando las aportaciones de diversos autores se puede entender que son tres los indicadores de la autonomía en la adolescencia que manifiestan su adquisición y que reflejan nuevamente las facetas que la integran:

- *Resistencia a las presiones* y disminución de la susceptibilidad a la influencia de las personas significativas. El aspecto cognitivo integra una postura individual que resiste la presión ejercida por las opiniones de los padres o adultos influyentes y el grupo de iguales, llevando al adolescente a apoyarse en su criterio personal. Así, utiliza el propio razonamiento para resolver problemas morales, políticos o sociales (Kohlberg, 1973).
- *Redefinición de los vínculos paternos*. Se trata del carácter afectivo del proceso de autonomía que se manifiesta en un creciente sentido de separación de los padres y que lleva al abandono de los vínculos infantiles y la reestructuración de las vinculaciones parentales.

- *Toma de decisiones.* Sentimiento subjetivo de confianza en uno mismo que le impulsa a tomar decisiones autónomas. Éste es el aspecto observable del proceso de autonomía, la dimensión conductual.

Tanto un análisis del resultado del proceso como los factores que apoyan el desarrollo de la autonomía y los indicadores de la misma, remiten a los tres ámbitos de competencia o facetas antes mencionadas: cognitiva, afectiva y conductual. La articulación de estas tres dimensiones de la autonomía es posible que siga la misma dinámica operativa que el resto del comportamiento, una progresión intradimensional, "cognitivo-afectivo-conductual" (Alonso Stuyck, 2005). Se entiende que los esquemas mentales se hallan en el origen de las actuaciones, lo que sitúa al sistema cognitivo-afectivo en la base del proceder humano, subyaciendo al aspecto observable de la conducta.

INDICADORES DE LA AUTONOMÍA EN LA ADOLESCENCIA:

- Resistencia a las presiones
- Redefinición de los vínculos paternos
- Toma de decisiones

1.2.3 A MODO DE CONCLUSIÓN: EL CAMINO HACIA LA AUTONOMÍA

A diferencia de la heteronomía, que establece la distinción entre quien dicta la norma de conducta y aquel que la realiza, la autonomía supone una capacidad para formular y realizar, a la vez, decisiones justas. La libertad o capacidad de decisión que implica la autonomía no es sólo ausencia de coacción, sino que supone la posibilidad de elección y la de adhesión o compromiso en un determinando sentido o dirección. No se trata de ejercer la libertad con la indiferencia o ausencia de compromisos, ni tampoco de un hacer arbitrario, que no esté sometido a normas y leyes. El carácter del acto autónomo, libre, lleva implícito, junto a la capacidad de elegir, aceptar o decidir ante una situación, la adhesión o compromiso ante ella.

Obviamente, este responsabilizarse ante la vida propia es una adquisición paulatina, nunca alcanzada plenamente, y en la que la persona debe hacerse cargo progresivamente de su propia existencia, mediante el ejercicio de la iniciativa personal, la elección, la decisión y la responsabilidad. Una conquista gradual de la autonomía personal que supone:

- *Capacidad de reflexión* o de toma de conciencia de sí mismo. Actuar desde sí mismo y siendo consciente de sí mismo, lo que es garantía de objetividad en la percepción de situaciones y en la adquisición de compromisos y responsabilidades.

- *Capacidad de autodeterminación* o de adopción de decisiones en libertad, con plenitud de conciencia, desde el conocimiento y control de sí mismo como fundamento del compromiso y de la autorresponsabilidad.

Introducir y mantener un modelo de intervención basado en la autonomía y la responsabilidad supone reconocer como uno de los elementos básicos de crecimiento personal la pertenencia y la responsabilidad sobre las propias acciones y las consecuencias que de ellas se derivan.

Si se pretende que los adolescentes alcancen al máximo su autonomía y responsabilidad en el proceso de planificación y de proyección de la realidad, que sepan tomar decisiones para resolver situaciones y satisfacer las propias necesidades, se habría de plantear, como hitos del quehacer educativo, algunos aspectos importantes que surgen de las consideraciones anteriores:

- Un trabajo personal, educativo, que ayude al joven para que *se decida a ser él mismo*, superando el riesgo de caer en la indiferencia o la angustia.⁸
- A través de una intervención educativa integral se ha de fomentar la *capacidad de análisis* y ponderación de las diversas circunstancias que a cada uno le son propias. Hay que ayudar a conseguir la posibilidad de concretar la valoración tanto de las dificultades como de las propias fuerzas. Una concreción que no califique cómodamente de imposible aquello que no es tal, que no cuente sólo con las propias fuerzas, sino que permita al joven pensar también en las fuerzas de quienes están dispuestos a ayudar, sabiendo solicitar y agradecer la ayuda recibida.
- Pero es necesario pasar del análisis a la *acción*. Los adolescentes tienen que aprender a luchar por superar las dificultades previstas e imprevistas con las que sucesivamente han de encontrarse. *Anticiparse, programar, actuar, equivocarse y acertar, evaluar, etc.*, (primero desde acciones heterodeterminadas y, progresivamente, desde su propia iniciativa) son aspectos fundamentales para el ejercicio de la autodeterminación; cuestiones estas que deben ser consciente y firmemente apoyadas desde el proyecto educativo.
- Por último, se presenta un reto educativo, a saber, la necesidad de construirse el *ideal* de lo que quiere o querría ser y en cuya consecución o realización la propia persona se encuentra a sí misma o alcanza su identidad.
- Es preciso ayudar al joven a descubrir la importancia de comprometer su propia existencia en *un proyecto personal de vida*, que asuma las exigencias fundamentales de la naturaleza humana, haciéndole ver los diversos ámbitos que ha de cubrir al pensar en un programa personal: constituir una familia, desarrollar un trabajo como ideales que implican la autorrealización, asumir unos principios morales que determinen el marco dentro del cual puede aceptarse a sí mismo, etc.

⁸ Esta ayuda es especialmente importante en nuestros días, donde la fuerza de los distintos medios de comunicación de masas y de una subcultura juvenil promocionada por intereses económicos promueven un rígido conformismo a ciertas pautas de comportamiento, y precisamente con el slogan de fomentar la espontaneidad e independencia de cada uno.

En definitiva, son numerosas las actitudes, habilidades y destrezas que deben procurarse a la persona para asumir la capacidad de dirigirse a sí misma. Hay que cultivar la fuerza de voluntad, la conciencia de un yo que se despliega en el tiempo permaneciendo en su identidad, la necesidad de la coherencia, el desarrollo de la acción independiente, el sentido de la responsabilidad, la firmeza en las convicciones, el coraje moral ante los obstáculos, el descubrimiento del valor humanizador de la acción por encima de la simple racionalidad técnica.

Desde una concepción de la persona como una realidad integral unitaria emergen unas acciones educativas también unitarias, comprensivas del joven como totalidad en todas sus dimensiones esenciales (individual, social, temporal y trascendental). Pero sin olvidar que siempre está inmerso en una situación social concreta, en un momento histórico dado, que no le determina, pero sí le condiciona en el ejercicio de su libertad y en la realización de su proyecto personal de vida.

Tras estas líneas se plantean algunos enunciados básicos:

- Decidirse a ser uno mismo, ilusión por un proyecto profesional y vital.
- Capacidad de análisis de las dificultades y de los recursos (propios y del entorno).
- Actuar y superar situaciones (anticiparse, programar, actuar, equivocarse y acertar, evaluar).
- Tomar decisiones y asumir una responsabilidad ante las mismas.
- Dotarse y construir un proyecto personal de vida.

Enunciados estos que pueden conducir a definir algunas características de la tarea educativa que implica un Programa de Autonomía:

a) Intervención educativa promotora del desarrollo integral y armónico del joven:

- Desarrollo del *autoconocimiento* o capacidad de reflexión.
- Ejercicio de la *iniciativa* personal (elección, decisión y responsabilidad).
- Fomento de las habilidades de *comunicación* interpersonal.
- Participación activa en su *medio* social y natural.

b) Que nos compromete, además, con:

- Una intervención *individualizada*: conocer, aceptar y partir de los intereses del joven.
- El joven como el *protagonista* de su crecimiento personal y social.
- Una actividad *profesionalizada* (sistemática y evaluable).
- Unas *capacidades* profesionales (comunicación, trabajo en equipo, coordinación, etc.).

1.3. MARCO EDUCATIVO

Principios Generales para la intervención con los adolescentes y jóvenes

La concepción educativa que se manifiesta en este documento, consecución de la autonomía y emancipación por los adolescentes y jóvenes, implica la toma en consideración de un conjunto de líneas y principios generales que deben concretarse en la práctica y sobre los cuales debe articularse la intervención.

El modelo constructivista de aprendizaje (Coll y colaboradores, 1999), la consideración de las zonas próximas de desarrollo (Vygotski, 1996) y los presupuestos básicos para que un aprendizaje sea significativo (Ausubel, 1976) son la justificación de las siguientes líneas generales de actuación que fundamentan y enmarcan los principios que se consideran necesarios tener en cuenta, tanto en la planificación como en el desarrollo de las intervenciones. Se asume en el presente documento un estilo educativo de tipo activo, destacando las siguientes características:

- 1) Todo proceso educativo debe situarse en el nivel madurativo del adolescente y del joven para actuar en las zonas de desarrollo próximo (Vygotski).⁹
- 2) Los nuevos aprendizajes se relacionarán con la experiencia y conocimientos previos que posean los menores. (Ausubel)
- 3) Se entiende que la adquisición de conocimientos, actitudes y conductas es un proceso de construcción activa. Se considera prioritario que los adolescentes elaboren, realicen y produzcan los aprendizajes por sí mismos, desarrollando progresivamente habilidades, estrategias y técnicas de planificación, regulación y ejecución de la propia actividad de aprendizaje (aprender a aprender), siendo la actuación del educador "contingente" en el sentido de que ayuda, plantea, facilita y orienta a que el sujeto aporte la solución y produzca el resultado esperado. Todo aprendizaje requiere motivación, dando preferencia al refuerzo positivo.
- 4) Se considera el error como una forma más de aprendizaje por autodescubrimiento, orientada y facilitada cuando sea conveniente por el educador, pero no sistemáticamente propuesto o corregido siempre por el adulto.

Partiendo de estas consideraciones generales se presentan los siguientes principios orientadores de la acción.

⁹ Aquello que un individuo es incapaz de hacer por sí solo, pero puede resolver con ayuda de otro.

NORMALIZACIÓN¹⁰

Significa la aceptación de las personas con "su diferencia" dentro de la sociedad «normal», con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades a disposición de los demás. Se trata de poner a disposición de todas las personas con carencias y/o deficiencias unas condiciones y unas formas de vida, que se aproximen lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida considerado normal en la sociedad, a fin de que puedan desarrollar al máximo su personalidad. Este principio no sólo busca adaptar las condiciones de vida del individuo para ajustarlas a las de la sociedad, sino que pretende al mismo tiempo modificar las mismas condiciones sociales establecidas. Sólo una sociedad diferente puede integrar a personas diferentes. Será necesario modificar el ambiente empobrecido del individuo y propiciar un mejor autoconcepto del mismo que, sin duda, redundará en prepararle para hacer un aprendizaje de mayor eficacia.

INTEGRACIÓN¹¹

Integración significa incorporación, por derecho propio, a un grupo para formar parte de él. Según el caso, ese grupo de referencia puede ser el de la misma edad, los trabajadores del mismo sector productivo o el grupo social con el que se relaciona el sujeto. Debe perseguir que las relaciones entre los sujetos se basen en el reconocimiento de la integridad del otro, compartiendo derechos y valores. Arranca, paradójicamente, del hecho de "ser diferente" dentro de una sociedad normalizada (Dueñas Buey, 1991). Es, por tanto, fundamentalmente un principio basado en la legitimidad de los derechos y deberes sustantivos de la persona, el

¹⁰ En los últimos años de la década de los cincuenta del siglo XX, N. Bank-Mikkelsen, por aquel entonces director del Servicio Danés para el Retraso Mental, lanza un nuevo principio al que denomina normalización y que formula como: «La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible». Dicho principio quedaría reflejado en la normativa danesa en el año 1959. Diez años después, en 1969, será B. Nirje, director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados, quien profundice en este principio formulándolo como: «Hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad».

Desde los países escandinavos, este principio se extiende por toda Europa y alcanza los Estados Unidos y Canadá, desde donde W. Wolfensberger retocará la definición de este principio de normalización dándole una formulación más didáctica:

«Normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.)».

El principio de normalización fue evolucionando de tal manera que:

- De una aplicación exclusiva a las personas con retraso mental se amplía a cualquier persona (evidentemente aplicable a cualquier persona con discapacidad).
- No sólo se trata de un resultado (como plantea Bank-Mikkelsen), o de poner especial énfasis en los medios (como lo hace Nirje), sino que se debe contemplar conjunta y consecuentemente tanto los medios como los resultados (siguiendo a Wolfensberger).
- No se trata de un conjunto de actuaciones (aplicables sólo o principalmente al sistema educativo), sino de unos principios rectores dirigidos a todo el sistema de vida, que se refiere tanto al sujeto con discapacidad como a la sociedad en que vive.

¹¹ Se basa en la ideología de la normalización y desde una visión prospectiva, la integración podría llegar a ser el movimiento educativo de mayor alcance y más fecundo de todo este siglo en una sociedad que ofreciera las mismas oportunidades y beneficios a todos sus miembros potenciando el desarrollo máximo de sus capacidades.

reconocimiento de los principios de igualdad y derecho a la diferencia entre todas las personas y contempla la «necesidad especial» como situación de excepcionalidad, a la que el entorno debe dar respuesta mediante las adaptaciones y medios asistenciales que sean precisos.

INDIVIDUALIZACIÓN

Este principio ha de entenderse especialmente en el sentido de no considerar la educación de los adolescentes y jóvenes desde estereotipos y tipologías, sino desde las características y particularidades de cada uno, con el fin de desarrollar al máximo sus capacidades. Teniendo que adaptarse al ritmo individual de cada sujeto, ya que cada persona es diferente. Es adecuado que la educación trate las diferencias individuales.

LIBERTAD

El proceso educativo debe capacitar a las personas para la libre elección, desde el conocimiento, entre las diversas opciones que en la vida se ofrecen.

IGUALDAD

La educación debe promover la consecución efectiva de la igualdad entre las personas proclamada en el artículo 14 de la Constitución Española, «no puede prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social».

FORMACIÓN INTEGRAL

La formación abarca lo corporal, lo intelectual, lo social, lo afectivo y lo estético. En el proceso educativo estarán incorporados contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, valores y normas, así como capacidades profesionales. Por tanto, habrá que educar de una forma integral y crítica, propugnando los valores democráticos, la solidaridad, el respeto a las libertades individuales, la no-violencia, la protección y mejora del medio ambiente y del patrimonio cultural y artístico de la humanidad.

SOLIDARIDAD, TOLERANCIA Y RESPETO

La solidaridad, la tolerancia y el respeto serán valores que regirán las relaciones de unos con otros independientemente de su origen, religión o procedencia. En la educación deben transmitirse los hábitos tendentes a conseguir un clima de paz y tolerancia en el centro, de forma que cree en los individuos una cultura de la «no violencia» y el respeto a los demás.

DIÁLOGO Y PARTICIPACIÓN

Se favorecerá una educación basada en el diálogo y la participación en la toma de decisiones y en las alternativas de atención. Los jóvenes deben recibir una información adecuada y deben ser ayudados a considerar alternativas, contribuyendo a una toma de decisión con conocimiento de causa. Deben tener oportunidad de ser oídos, es necesario facilitar la expresión de sus deseos y procurar que participen al máximo en la toma de decisiones en aquellas cuestiones que les afectan en un marco de respeto, tolerancia, diálogo y valores democráticos. Es conveniente utilizar el diálogo como medio básico para conocerse, solucionar conflictos y poner en práctica estrategias de negociación.

FOMENTO DEL ESFUERZO Y LA AUTODISCIPLINA

Estos valores son necesarios para conseguir un fin. La disciplina ha de entenderse como respeto mutuo entre todos; es un medio para asegurar el buen desarrollo del proceso educativo en libertad, y no un fin en sí mismo que se impone coercitivamente.

PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

La vida en democracia precisa que se formen ciudadanos que, desde su libertad, participen libre y responsablemente en las instituciones políticas y sociales, y sean capaces de respetar en todo momento las leyes y normas vigentes.

COEDUCACIÓN

La coeducación se entiende como un intento de educar para la igualdad en el que se elimina cualquier tipo de discriminación por razón de sexo, comenzando por los roles impuestos y las prácticas sexistas. Así mismo, se ha de contribuir a erradicar toda clase de planteamientos racistas o clasistas, y cualquier tipo de actitud intolerante. La coeducación entiende la actividad educativa como una tarea de formación integral y personalizada que atienda a la diversidad de los chicos y chicas y sus diferentes niveles. Puede considerarse el centro residencial como un lugar privilegiado para fomentar el respeto y el tratamiento igualitario de ambos sexos.

RESPECTO

Este principio se aplica así a todas las confesiones religiosas e ideologías políticas, practicando y fomentando la aceptación del pluralismo y evitando, con las limitaciones que la legislación imponga, todo tipo de adoctrinamiento.

RELACIÓN EDUCATIVA

Tal relación implica la existencia de elementos de vinculación y la capacidad para imponer límites. El educador debe convertirse en persona de referencia. Esto significa conocer al otro, saber quién es, dar posibilidad de que le conozcan y puedan estar seguros de sus respuestas.

Las relaciones interpersonales que tienen como función el establecimiento de vínculos afectivos para un posterior trabajo educativo (en este caso los que han de generar o potenciar los profesionales implicados en este proyecto), requieren un proceso largo, dado que no son relaciones espontáneas y porque en medio de estas relaciones se interponen diferentes condicionantes que a menudo lo dificultan. Será necesario, pues, evitar la discontinuidad; referida ésta al hecho de que no haya demasiadas interrupciones por cambios habidos en el equipo de profesionales o por la temporalidad.

RELACIÓN CERCANA Y ACCIÓN CONTINUADA

La estructuración básica de la personalidad es un proceso lento que se produce en el marco de la vida cotidiana a partir de una relación cercana y continuada. Muchas de las personas atendidas, a causa de su desestructuración, no llegan nunca a hacer un proceso normal. De esto ya se desprende lo importante que es que la relación que se establece con ellas sea cercana y continuada para que la acción educativa sea lo más efectiva posible.

COORDINACIÓN

La acción educativa debe ser una tarea de todos los profesionales, por lo que se entiende que es fundamental el trabajo en equipo y el trabajo en red con el fin de lograr una labor coherente, basada en unos criterios de educación comunes.

RESPONSABILIDAD

Todos los profesionales en el ejercicio de sus funciones aceptarán las normas de convivencia. Se potenciará en los adolescentes y jóvenes su parte de responsabilidad en su proceso educativo, valorando la realización de las tareas necesarias relacionadas con su aprendizaje y vida en el centro.

PRINCIPIOS EDUCATIVOS GENERALES PARA LA INTERVENCIÓN CON LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES EN EL PROGRAMA DE AUTONOMÍA Y EMANCIPACIÓN

LIBERTAD

RESPECTO

IGUALDAD

INTEGRACIÓN

COEDUCACIÓN

COORDINACIÓN

NORMALIZACIÓN

INDIVIDUALIZACIÓN

FORMACIÓN INTEGRAL

RELACIÓN EDUCATIVA

DIÁLOGO Y PARTICIPACIÓN

PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

ESFUERZO Y AUTODISCIPLINA

SOLIDARIDAD, TOLERANCIA, RESPETO

RELACIÓN CERCANA Y ACCIÓN CONTINUADA

RESPONSABILIDAD DE LOS PROFESIONALES

1.4. MARCO ADMINISTRATIVO Y ORGANIZATIVO

La responsabilidad del Gobierno de Aragón en la protección de menores se enmarca en el Departamento de Servicios Sociales y Familia, que se concreta desde el Instituto Aragonés de Servicios Sociales en el Área de Protección de Menores para atender las necesidades de niños, adolescentes y jóvenes que así lo requieran.

La organización territorial de Protección de Menores se distribuye en tres Servicios Provinciales, los de Huesca, Teruel y Zaragoza. A su vez, cada Servicio Provincial distribuye la gestión de los casos en los diferentes equipos de zona,¹² distribuidos por áreas geográficas de actuación, en territorio rural y urbano, en las comarcas y distritos, respectivamente. Los equipos de zona se componen de Trabajador Social, Psicólogo y Educadores.

Los recursos y apoyos para la protección del menor son de responsabilidad pública, canalizados a través de las Direcciones Provinciales. Cada caso a atender será encargado por la Dirección del Servicio Provincial a un educador, que se responsabilizará de su coordinación, impulsando el expediente desde su asignación hasta la salida de Protección de Menores. Velará por el cumplimiento de los plazos, participará en el diagnóstico del caso y facilitará la realización del diagnóstico psicosocial que llevarán a cabo el Psicólogo y el Trabajador Social, formando junto con estos profesionales un "equipo técnico de diagnóstico y asesoramiento".



¹² Guía de Actuación Profesional para los Servicios de Protección de Menores de Aragón. Instituto Aragonés de Servicios Sociales (IASS)/ Gobierno de Aragón. Zaragoza, Enero 2006. p. 46 a 49

Organización y Gestión de los Servicios de Protección de Menores

SERVICIO DE PROTECCIÓN
Y REFORMA DE LA DIRECCIÓN.
GERENCIA DEL I.A.S.S.

SERVICIO DE PREVENCIÓN Y PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Sección de Acogimiento
y Adopción

Sección de Protección
y Tutela

Área de Atención
al Menor
en conflicto social

DIRECCIONES PROVINCIALES DE ZARAGOZA, HUESCA Y TERUEL

SUBDIRECCIÓN PROVINCIAL DE ZARAGOZA, HUESCA Y TERUEL

HUESCA

1. Sección de Prevención y Protección del menor.
2. Sección Jurídico - Administrativa.
3. Área de Atención al Menor en conflicto social y Centros.

TERUEL

1. Sección de Prevención y Protección del Menor.
2. Área de Atención al Menor en conflicto social y Centros.

ZARAGOZA

1. Sección de recepción y Diagnóstico.
2. Sección de Gestión de casos.
3. Sección de Acogimiento, Adopción y Centros.
4. Sección Administrativa.
5. Área de Atención al Menor en conflicto social.

DIRECCIONES PROVINCIALES

Una vez recogida y analizada la información necesaria, se realizará el diagnóstico del caso, redactando un *informe de diagnóstico* y diseñando el *Plan de Intervención o Plan de Caso*.

A partir del *diagnóstico* y *valoración* realizado por el Equipo Técnico del Servicio de Protección de Menores, a cada menor se le asignará un programa dependiendo de las circunstancias y de la edad del mismo.

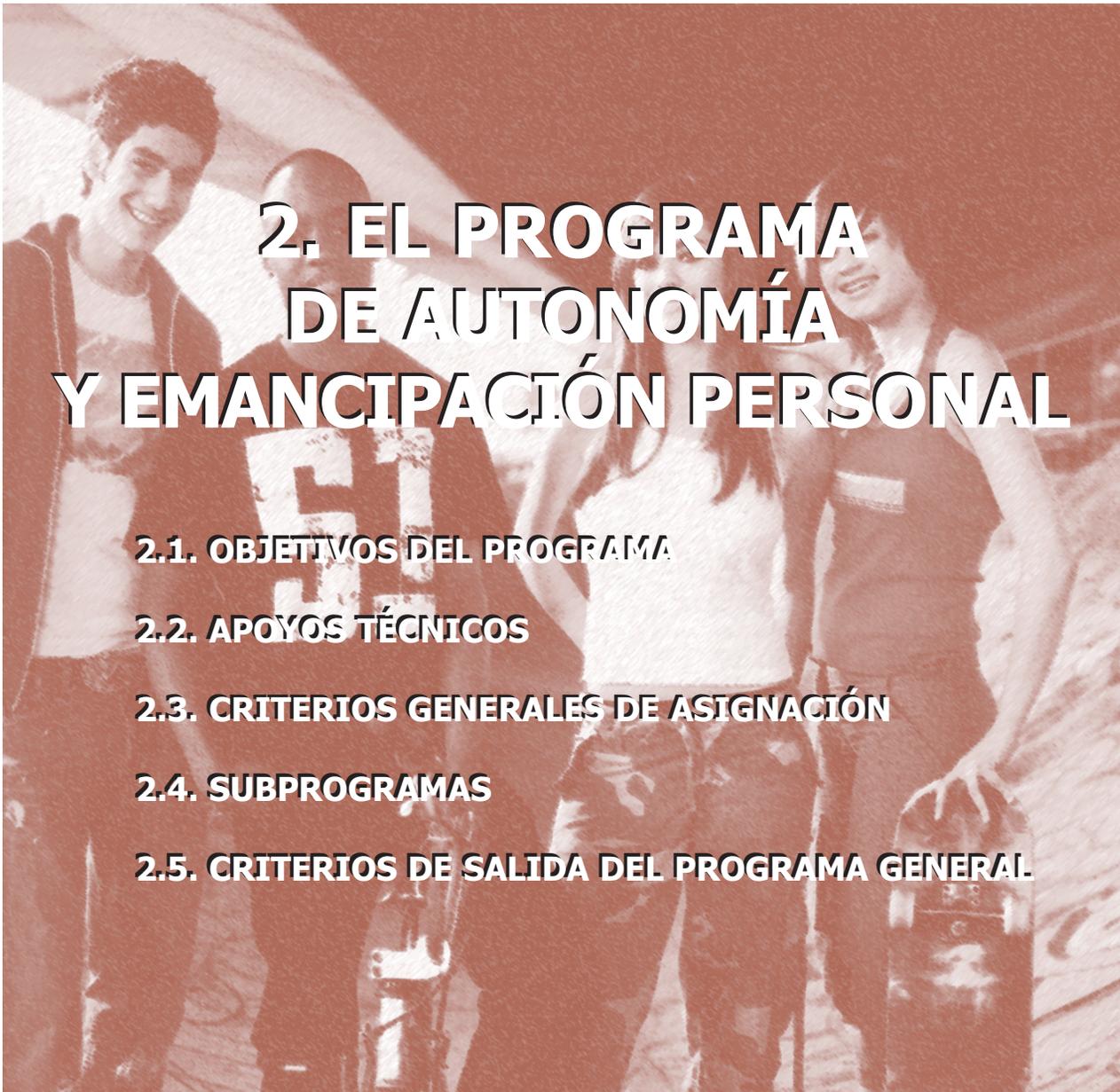
El Servicio de Protección de Menores cuenta con varios programas que siguen un orden lógico donde la *Preservación Familiar* es la piedra angular. Si ello no es posible, se plantea la *Separación Provisional* con el fin de llegar en algún momento a la reunificación familiar, y si esta medida tampoco fuera satisfactoria, se valora la *Separación Definitiva* de su familia. Pero hay menores que, habiendo llegado al extremo de no poder estar con sus familias por sus características o circunstancias, tampoco se encuadrarían en este último programa y necesitarán de un programa específico que se adecuara a sus especiales necesidades; éste es el programa de *Autonomía y Emancipación*. Dentro de este programa se encuentra el Proyecto de Autonomía Personal.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN:

Los programas de intervención se dividen en los siguientes subprogramas:

- A) Preservación Familiar**
- B) Separación Provisional y Reunificación Familiar**
- C) Separación Definitiva**
- D) Programa de Autonomía y Emancipación.**





2. EL PROGRAMA DE AUTONOMÍA Y EMANCIPACIÓN PERSONAL

2.1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

2.2. APOYOS TÉCNICOS

2.3. CRITERIOS GENERALES DE ASIGNACIÓN

2.4. SUBPROGRAMAS

2.5. CRITERIOS DE SALIDA DEL PROGRAMA GENERAL

2. EL PROGRAMA DE AUTONOMÍA Y EMANCIPACIÓN PERSONAL

2.1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

2.2. APOYOS TÉCNICOS

2.3. CRITERIOS GENERALES DE ASIGNACIÓN

2.4. SUBPROGRAMAS

2.5. CRITERIOS DE SALIDA DEL PROGRAMA GENERAL

El Programa de Autonomía y Emancipación Personal (P.A.E.P.), recogido en la *Guía de Actuación Profesional para los Servicios de Protección de Menores en Aragón*, es el marco de actuación e intervención establecido en los I.A.S.S. para trabajar la autonomía y emancipación personal de los menores tutelados y extutelados, con el fin de conseguir una vida independiente.

El Proyecto de Autonomía Personal (P.A.P.), junto con el Proyecto de Emancipación Personal (P.E.P.), conforman el Programa de Autonomía y Emancipación Personal. Ambos constituyen el proceso de atención y preparación de los menores y jóvenes de 12 a 21 años con la alternativa de autonomía personal, atendidos por el I.A.S.S., que precisan de un trabajo educativo de apoyo individual, integral y compensador que favorezca el desarrollo y aseguramiento de su autonomía y emancipación personal; ello se realizará por medio de la integración y normalización laboral y social, con el fin de posibilitarles el acceso a una vida independiente culturalmente valorada.

El desarrollo de este Programa se basa en la necesidad de disponer de una red global única, estructurada y coordinada de recursos atendiendo a criterios de desinstitucionalización, desconcentración, normalización, integración y valoración social, con el fin de ofrecer respuestas adecuadas y diversificadas a la situación, necesidades y alternativas de los menores o jóvenes sujetos de protección.

Con su puesta en marcha se pretende garantizar que todos los menores que inician el proceso de autonomía, por imposibilidad de regreso a su domicilio familiar, puedan disponer de recursos de apoyo para su finalización favoreciendo su emancipación y posterior independencia.

2.1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

En consonancia con lo afirmado anteriormente, se señalan los siguientes objetivos:

- Acoger y atender a menores con la alternativa de Autonomía Personal en contextos normalizadores e integradores.
- Acompañar y preparar a menores y jóvenes para conseguir la autonomía personal y su emancipación por medio de su desarrollo integral y su participación activa en itinerarios de inserción social y laboral.

- Proporcionar una educación integral y compensadora que responda a sus necesidades dispensando las atenciones educativas y de cuidado necesarias para su desarrollo y el cumplimiento de los objetivos del Programa.
- Proporcionar a los menores y jóvenes habilidades, destrezas y contextos de convivencia que les faciliten una vida independiente y su participación en la comunidad.
- Incorporar a los jóvenes a un modo de vida autónomo e integrado dentro de su comunidad.

2.2. APOYOS TÉCNICOS

Para conseguir dichos objetivos el P.A.E.P. contempla los siguientes apoyos técnicos:

APOYO PERSONAL

Conjunto de acciones individualizadas educativas que pretende proporcionar un adecuado soporte personal, planificado y coherente, que posibilite y potencie el desarrollo personal del menor o joven desde la implicación en su propio proceso.

APOYO ECONÓMICO

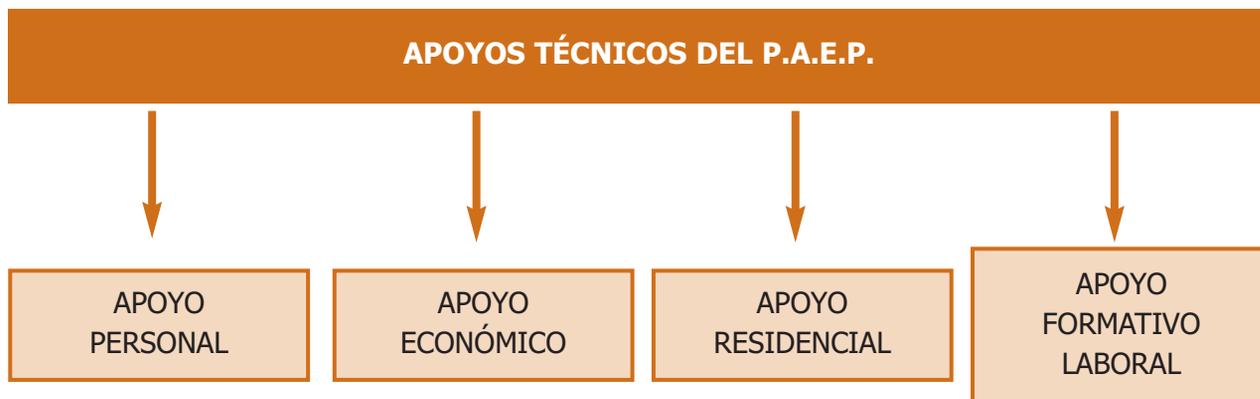
Provisión de recursos y medios económicos transitorios y temporales gestionados de manera autónoma e independiente que permitan al menor iniciar, desarrollar y finalizar su proceso de autonomía y emancipación encaminado a su independencia económica.

APOYO RESIDENCIAL

Actuaciones relacionadas con su ubicación residencial, desarrollo personal y aprendizaje de habilidades, en función de las necesidades y características personales, que favorezcan y desarrollen un modo de vida autónomo responsable e integrado, en un contexto de convivencia normalizado, y su posterior acceso a unas condiciones de vivienda y de convivencia dignas y suficientes para el menor o joven en proceso de autonomía y emancipación.

APOYO FORMATIVO Y LABORAL

Estas actuaciones educativas posibilitan la adquisición de habilidades y conocimientos para favorecer su desarrollo e integración social y a través del conjunto de acciones dirigidas a facilitar y conseguir su preparación y posterior inserción laboral.



2.3. CRITERIOS GENERALES DE ASIGNACIÓN

Los criterios para asignar un caso al P.A.E.P. están determinados en la *Guía de Actuación Profesional* donde se establece que en la fase de diagnóstico se ha debido valorar la existencia de un maltrato con un nivel de riesgo medio o alto respecto a:

- Características del incidente.
- Factores de vulnerabilidad infantil
- Características del cuidador.
- Características del entorno.

Y que sigue existiendo un nivel de riesgo alto respecto a:

- La respuesta ante la intervención.
- La realización de una intervención previa (Programa de Preservación Familiar y/o Programa de Separación Provisional y Reunificación Familiar u otras intervenciones de entidades del ámbito comunitario) para poder constatar de forma concluyente que la situación familiar es irreversible.
- La imposibilidad de incluir al menor en el Programa C.
- El hecho de tener el menor 12 o más años.

2.4. SUBPROGRAMAS

Los menores y jóvenes incluidos en el Programa de Autonomía y Emancipación, denominado Programa D en la *Guía de Actuación Profesional*, pueden acogerse a los siguientes subprogramas:

Acogimiento familiar no preadoptivo permanente en familia ajena (DB)

- Que teniendo más de 12 años no ha sido posible su inclusión en Programa C (subprogramas: Acogimiento Familiar Preadoptivo en familia extensa o ajena; Promoción de tutela; Acogimiento familiar permanente en familia extensa); pero sí aceptan el pasar a una familia no preadoptiva permanente.
- Excepcionalmente, de forma motivada, podrán ser incluidos los menores con una edad inferior a 12 años para los que sea inviable la inclusión en Programa C.
- Grupos de dos o más hermanos para los que no se ha encontrado ni es previsible encontrar una familia de Programa C y no es aconsejable separarlos.

Acogimiento Residencial (DD)

- Que teniendo más de 12 años no ha sido posible su inclusión en el Subprograma DB (Acogimiento familiar no preadoptivo permanente en familia ajena).

2.5. CRITERIOS DE SALIDA DEL PROGRAMA GENERAL

Los criterios establecidos para la salida del Programa de Autonomía y Emancipación son:

- Menor con 16 a 18 años a quien el Juez le concede la emancipación.
- Menor con 18 años que ha conseguido terminar favorablemente su proceso de autonomía y no quiere continuar en el Servicio de Menores.

- Menor con 18 años que no ha conseguido terminar favorablemente su proceso de autonomía y no quiere continuar en el Servicio de Menores.
- Joven con más de 18 años que tras las prórrogas necesarias (hasta 3 años o las imprescindibles para la finalización de estudios) ha conseguido ser autónomo y emanciparse.
- Todos aquellos jóvenes que lleguen a la edad de 21 años causarán baja del Programa de Autonomía y Emancipación.
- Todo joven mayor de 18 años incluido en el Proyecto de Emancipación Personal que solicite su baja voluntaria.

Los jóvenes mayores de 18 años podrán causar baja obligada del Programa por falta de cumplimiento de compromisos. Esta deberá ser debidamente autorizada por el Jefe del Servicio y podrá ser recurrida ante los órganos competentes.



PROGRAMA DE AUTONOMÍA Y EMANCIPACIÓN

PROCESO	AUTONOMÍA		EMANCIPACIÓN	INDEPENDENCIA
FASES DE ACTUACIÓN	1ª FASE PREPARACIÓN PREVIA	2ª FASE INICIACIÓN Y DESARROLLO	3ª FASE FINALIZACIÓN DE PROCESO	<p>VIDA INDEPENDIENTE</p> <p>—</p> <p>NORMALIZACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL Y LABORAL</p>
EDADES	13 a 16 años	16 a 18 años	18 a 21 años	
MODALIDAD DE ATENCIÓN	Acog. Residencial (Residencias y Pisos Tutelados) Acog. Familiar	Acog. Residencial (Pisos Tutelados) Acog. Familiar	Acog. Residencial (Pisos asistidos) Acog. Familiar	
PERSONAL TÉCNICO	EDUCADOR TUTOR	EDUCADOR TUTOR	EDUCADOR SUPERVISOR	
		INSERTOR LABORAL		
APOYOS	APOYO PERSONAL Y TÉCNICO	APOYO RESIDENCIAL, APOYO PERSONAL, APOYO ECONÓMICO, APOYO FORMATIVO LABORAL		

3. PROYECTO DE AUTONOMÍA PERSONAL

3.1. CONCEPTO

3.2. FINALIDAD Y OBJETIVOS

3.3. POBLACIÓN DESTINATARIA

3.4. ÁREAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

3.5. RECURSOS Y APOYOS TÉCNICOS

3.6. CRITERIOS GENERALES DE ACTUACIÓN

3.7. ADSCRIPCIÓN Y BAJA EN EL PROYECTO

3. PROYECTO DE AUTONOMÍA PERSONAL

- 3.1. CONCEPTO
- 3.2. FINALIDAD Y OBJETIVOS
- 3.3. POBLACIÓN DESTINATARIA
- 3.4. ÁREAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA
- 3.5. RECURSOS Y APOYOS TÉCNICOS
- 3.6. CRITERIOS GENERALES DE ACTUACIÓN
- 3.7. ADSCRIPCIÓN Y BAJA EN EL PROYECTO

Tal y como se ha señalado en capítulos anteriores, el Proyecto de Autonomía Personal se enmarca dentro del Programa General de Autonomía y Emancipación del Gobierno de Aragón, y constituye el inicio del proceso que finaliza con el Proyecto de Emancipación Personal. Está dirigido a menores y jóvenes de 12 a 18 años, tutelados, que cumplan unas características específicas:

- Que estén incluidos en el Programa de Autonomía y Emancipación (D).
- Que necesiten un apoyo personal, integral y compensador en su proceso de autonomía.
- Que puedan adquirir habilidades, destrezas y contextos de convivencia facilitadores de su futura emancipación personal.

3.1. CONCEPTO

El Proyecto de Autonomía Personal se define como el proceso de atención y preparación de los menores de 12 a 18 años que precisan de un trabajo educativo individual de apoyo personal, integral y compensador que favorezca el desarrollo y garantice la autonomía personal con el fin de favorecer su futura emancipación y una vida independiente.

3.2. FINALIDAD Y OBJETIVOS

La finalidad fundamental del Proyecto es que los menores aprendan a desenvolverse solos en la vida, a tomar sus propias decisiones, a encontrar un trabajo que les ayude a adquirir y desarrollar su propia autonomía, con el que puedan integrarse en la sociedad y a que asuman gradualmente, de acuerdo con su edad y sus capacidades, las responsabilidades en la vida diaria, tanto a nivel personal como social y laboral.

Por ello, el Proyecto, en consonancia con lo señalado en el capítulo 2, apartado 2.1., integra un conjunto de acciones dirigidas a:

- Acoger y atender a menores con la alternativa de Autonomía Personal en contextos normalizadores e integradores.
- Acompañar y preparar a menores y jóvenes para la consecución de la alternativa de Autonomía Personal por medio de su desarrollo personal integral.
- Proporcionar una educación integral y compensadora que responda a sus necesidades dispensando las atenciones educativas y de cuidado necesarias para su desarrollo y cumplimiento de la alternativa.
- Proporcionar a los jóvenes habilidades, destrezas y contextos que les faciliten el inicio del proceso de emancipación personal.
- Apoyar las actividades formativas prelaborales y capacitadoras para la inserción plena en el mercado laboral.
- Maximizar las posibilidades de autonomía potenciando su progresivo proceso de independencia y de inserción social.

3.3. POBLACIÓN DESTINATARIA

El perfil de la población que va a ser atendida dentro del Proyecto de Autonomía Personal se caracteriza por tratarse de menores sujetos a la medida de protección de tutela con separación definitiva de sus familias, incluidos en este Programa D. Adolescentes, cuyas características socio-familiares y personales impiden que puedan retornar al domicilio familiar en condiciones adecuadas, que no cuentan con un medio familiar dispuesto a acogerles o no resulta viable o conveniente la convivencia con su propia familia y a quienes resulta difícil independizarse con unos niveles óptimos de integración social y laboral. Su plan de integración estable es la emancipación e independencia cuando alcancen la mayoría de edad.

La población a la que se destina este programa debe encontrarse en el momento evolutivo oportuno para que pueda plantearse su independencia. Son menores y jóvenes de 12-21 años de edad que, generalmente, presentan déficit o deterioro en su conducta adaptativa y, en algunos casos, problemas conductuales añadidos. Su nivel

de autoestima suele ser bajo y requiere un refuerzo y una estimulación permanentes. Suelen tener dificultades en la elaboración de metas y objetivos, en la resolución de problemas interpersonales, en la comunicación y en el control de su conducta.

Estos adolescentes y jóvenes pueden presentar características muy diversas en función de la edad, del momento evolutivo, de su situación e historia personal, y tienen necesidades, limitaciones y carencias, trastornos y desajustes personales que pueden ser importantes. En definitiva, puede haber menores con necesidades y problemas relacionados con la salud y el desarrollo, con dificultades emocionales y afectivas, con problemas de aprendizaje, de aceptación de normas, de resolución de conflictos y déficit en habilidades sociales, así como desmotivación en los temas educativos, pre-laborales, laborales y sociales.

Entre los diferentes grupos o perfiles de menores con situaciones diversas que precisan una intervención orientada a la preparación para la autonomía se encuentran:

- Mujeres jóvenes en proceso gestación o con cargas familiares.
- Menores extranjeros no acompañados con necesidades de integración social y laboral.
- Menores con conductas socialmente conflictivas y con necesidad de tratamiento.
- Menores con un grado de discapacidad leve o moderada.
- Menores con problemas de salud, por consumo de tóxicos, problemas en la alimentación, de sexualidad, etc.

Así mismo, se dan situaciones y perfiles que, atendiendo a sus necesidades personales, requieren programas y recursos específicos por exigir un tratamiento diferenciado y compensador. Se trata de menores afectados por serios trastornos que requieren programas temporales intensivos, de carácter terapéutico, destinados a una futura integración en contextos más normalizadores en donde se pueda culminar el trabajo de preparación para asumir el máximo de autonomía y abordar su proceso de emancipación posterior. Entre estos se pueden encontrar menores con problemas del comportamiento relacionados con patologías psicosociales y educativas, que son altamente conflictivas pero no asociados a patologías psiquiátricas.

Sin embargo, también van a aparecer menores o jóvenes con graves trastornos de conducta asociados a patologías psiquiátricas, así como menores con graves discapacidades cuyo trabajo técnico específico debe ir encaminado, en unos, a lograr las mayores cuotas de independencia, normalidad e integración, y, en los otros, a conseguir la mayor calidad de vida posible. Debido a sus características y a la especial dificultad ambos perfiles están imposibilitados para seguir un proceso de autonomía y emancipación, ya que precisan con carácter permanente recursos y tratamientos muy específicos.

3.4 ÁREAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

3.4.1 ÁREAS DE DESARROLLO PERSONAL

A. *Cognitivo-intelectual*

Esta área incluye habilidades cognitivas y habilidades relacionadas con aprendizajes escolares que tienen también una aplicación directa en la vida personal. Es importante destacar que sus contenidos no se centran en alcanzar unos determinados niveles académicos, sino más bien en adquirir habilidades académicas funcionales en términos de vida independiente. Aquí se recoge todo aquello que tenga que ver con la transmisión y recepción de información, ya sea oral, escrita o gestual. Se hace referencia a la parte instrumental del lenguaje, fomentando expresamente las habilidades y mecanismos de comunicación interpersonal que le van a permitir acceder a los demás y captar los contenidos expresados por otros.

Se integran habilidades intelectuales básicas (atención, concentración, memoria y razonamiento), habilidades lingüísticas (conocimiento, expresión y vocabulario, escritura y lectura), habilidades psicomotoras (esquema corporal y motricidad) y habilidades de aprendizaje (contenidos formales e informales). Gran parte de estas actividades se llevan a cabo en el contexto escolar; no obstante, con los adolescentes del programa es conveniente detectar posibles dificultades, realizar un seguimiento y potenciar aquellos aspectos que desarrollen las capacidades.

La importancia de esta área es creciente; en la sociedad actual es imprescindible dotar a los jóvenes de las habilidades necesarias que le permitan utilizar los medios de comunicación, máxime si se tiene en cuenta que el desconocimiento de su utilización es muy alto, especialmente en los colectivos más desfavorecidos de la sociedad.

B. *Afectivo-emocional*

Esta área hace referencia a los sentimientos y motivaciones, al estado emocional general. Se trata de organizar y estructurar la expresión de sentimientos y controlar la conducta en interacción con los demás: autodirección, autogobierno y afectividad. Se incluyen así, factores relevantes en la adquisición del autoconcepto, autoestima, autocontrol, expresión de sentimientos, desarrollo y motivación personal y adquisición de vínculos afectivos de referencia seguros.

Las habilidades incluidas en este bloque de trabajo pretenden que los jóvenes identifiquen, expresen y controlen los fenómenos afectivos. El reconocimiento de los fenómenos afectivos tanto propios como ajenos cuya identificación es la base de su control, al tiempo que ayuda a comprender qué nos sucede, también ayuda a ponernos

en el lugar de los demás y a mejorar nuestras relaciones personales. De igual manera, se pretende cultivar los buenos sentimientos hacia uno mismo y hacia los demás.

En esta área se incluyen también las habilidades que ayudan al individuo a ser más autónomo en otros ámbitos. Se trata de habilidades relacionadas con elegir, aprender y seguir un horario, iniciar actividades adecuadas a la situación, buscar ayuda cuando se necesite, resolver problemas, demostrar adecuada asertividad y habilidades de autodefensa, habilidades de autocontrol, etc.

El cultivo de la dimensión emocional ha de ser sistemático e intencional.

C. Habilidades instrumentales

Se incluyen en esta área contenidos referidos a habilidades y hábitos de aseo e higiene personal, hábitos de orden y limpieza, hábitos del sueño, de administración de la propia economía, así como el conocimiento y manejo de la situación administrativo-legal y todo lo que tiene que ver con el control de uno mismo y con la influencia que esto tiene en su relación con el entorno en que vive. Comprende, así mismo, habilidades relacionadas con el funcionamiento dentro del hogar, que incluyen tareas tales como mantenimiento adecuado, cuidado de ropa, planificación y presupuesto de la compra, seguridad en el hogar, planificación diaria, etc.

El cuidado y mantenimiento de espacios donde se desarrolla la vida privada supone un componente esencial en el proceso de adaptación del individuo a su medio. Supone también una adaptación a las normas de convivencia en el alojamiento y con el vecindario.

D. Desarrollo físico y de salud

Son las habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud y hacen referencia a los aspectos biológicos, psicológicos y sociales.

Se recogen todos aquellos aspectos que hacen referencia al mantenimiento de la calidad de vida, identificando adecuadamente aquellas situaciones de riesgo que pueden ocasionar peligro o deteriorar la propia conservación y calidad de vida y actuando sobre ellas.

Se trata de vigilar el estado de salud, y de desarrollar programas de educación que incluyan: prevención y tratamiento de toxicomanías; prevención, diagnóstico y tratamiento de disfunciones; hábitos y normas saludables; hábitos de nutrición y alimentación y aprendizaje y autonomía en la utilización de recursos sanitarios.

Del mismo modo, se deben incluir propuestas relacionadas con la educación sexual: información, prevención, tratamiento y conocimiento de los recursos específicos y control de natalidad.

E. Valores y actitudes

Los valores tienen gran importancia en la vida de las personas, pues orientan toda la actividad humana. Hasta tal punto es central el papel de los valores que, como dice Escámez y Ortega (1995), si se modifican las actitudes

y dejamos intactos los valores subyacentes, los cambios no serán duraderos. Por tanto, si se quiere intervenir educativamente en la conducta es necesario operar sobre los valores fundamentales de la persona.

Todas las áreas se basarán, implícita o explícitamente, en una escala de valores que será el fundamento para la adquisición de las conductas y se constituirá en criterio racional que favorezcan la actuación más allá del período de aprendizaje y de la supervisión de los adultos. Estos valores dan un sentido a los aprendizajes y posibles intervenciones en cualquier contexto. Con la educación se pretende que el joven adquiera unos valores universales que sean permanentes y aceptables para todos y que puedan considerarse como propios del hombre como ser social. Así mismo deben considerarse otras habilidades, como las de orden moral o capacidad para sopesar las consecuencias morales de sus actos.

Se incluyen también en esta área las habilidades prosociales. El concepto prosocial de habilidades sociales hace referencia a un amplio conjunto de conductas, tanto verbales como no verbales, que permiten a las personas iniciar y mantener relaciones saludables con los demás. Se enmarcan dentro de un comportamiento aceptado y valorado socialmente y son necesarias para la plena adaptación vital. Nos estamos refiriendo a las habilidades relacionadas con los intercambios sociales con otras personas y a aquellas conductas básicas necesarias para mantener relaciones interpersonales, es decir, para desarrollarse adecuadamente en el propio medio social y cultural. El aprendizaje de este tipo de destrezas ayuda a superar la inseguridad, la timidez y las conductas violentas.

En este ámbito del aprendizaje de habilidades interpersonales se debe desarrollar destrezas que garanticen: una mejora en las relaciones con los demás, el desempeño de un rol en el grupo de iguales, una relación con adultos, una actitud ante los compañeros y formas de resolver problemas de relación.

3.4.2 ÁREAS DE ADAPTACIÓN E INTEGRACIÓN EN CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS

Los contextos principales en los que pueden desarrollarse los adolescentes y jóvenes de este programa son:

A. Contexto familiar

Será fundamental que el menor vaya elaborando y asumiendo la separación definitiva de su familia biológica. El proceso de reestructuración cognitiva que el individuo debe realizar es importantísimo en este momento. Se trata de que el adolescente o joven asuma la realidad familiar.

Se prestará especial atención a la posible existencia de alguna persona significativa para el menor con la que pudiera desarrollar una vinculación afectiva que le sirva de referente emocional.

B. Contexto escolar-formativo

Este contexto hace referencia al ámbito en el que se adquiere la formación intelectual e instrumental básica. Es un contexto estructurado en donde se desarrolla la socialización, sobre todo en lo referente a la adquisición de normas de funcionamiento social.

El objetivo es el de facilitar y estimular la integración y adaptación al centro escolar, y propiciar que el joven obtenga el mayor beneficio de su paso por el centro escolar acorde con su edad y capacidad.

Se incluye también el tratamiento y la orientación profesional del adolescente y joven de manera que le permitan una posterior incorporación al mundo laboral que facilite su autonomía y le posibilite una vida independiente.

C. Contexto laboral

En este contexto se incluyen habilidades relacionadas con tener y saber mantener un trabajo -en el sentido de mostrar conducta social apropiada-, habilidades relacionadas con el desarrollo del trabajo -como finalizar las tareas, conocer los horarios, mejorar destrezas, recibir críticas, etc.-, y aplicar otras relacionadas con el mundo laboral como ir y regresar al trabajo, prepararse para trabajar, control personal, interacción con los compañeros, etc.

La realización de estas acciones y la adquisición de estas habilidades permiten mejorar la autoestima, ajustar su autoconcepto y, además, facilitarle independencia económica.

D. Contexto residencial

Este contexto se considera “puente” y “facilitador” de la transición a la vida independiente y a la integración laboral y social posterior. Por tanto, se deben introducir criterios acerca del tipo de ambiente que favorezca de modo óptimo el desarrollo de los jóvenes.

El objetivo prioritario que debe plantearse es la integración, adaptación y aceptación al nuevo contexto.

En este contexto se considera conveniente crear un entorno de responsabilidad para que los jóvenes puedan adquirir patrones de comportamiento que faciliten una integración social competente. Será por ello necesario fomentar su participación en las actividades de la vida diaria de la residencia, tanto en los órganos correspondientes como en la evaluación de su funcionamiento o en el desempeño de responsabilidades ajustadas a su capacidad; así mismo, es necesario ofrecer un contexto educativo que promueva la convivencia y el respeto al “otro”, con el fin de facilitar los objetivos de normalización e integración social en el entorno inmediato. Como indican Fernández del Valle y Fuertes Zurita (2000, p. 133) “todo el contexto residencial, su estructura, equipamiento, espacios, normas y su funcionamiento en general deben estar diseñados especialmente para este grupo de usuarios, pensando en desarrollar habilidades útiles para su vida posterior cuando abandonen este recurso de protección”.

E. Contexto comunitario

El propósito fundamental es el de facilitar y apoyar la integración de los jóvenes en la comunidad, apoyando el uso de los recursos normalizados. Así mismo, se incluyen habilidades relacionadas con la utilización adecuada de los recursos de la comunidad, como utilizar el transporte u otros servicios públicos, comprar en tiendas, etc. Es conveniente proporcionar al joven las habilidades necesarias para beneficiarse de los servicios y recursos comunitarios, así como el conocimiento de las redes de apoyo comunitario y cómo utilizarlas. Del mismo modo, se ha

de proporcionar la experiencia de desarrollar el rol de contribuyente a la sociedad, se ha de enseñar a manejarse en el entorno social localizando el servicio más apropiado a su necesidad y presentar una demanda de forma correcta.

F. Contexto de ocio y tiempo libre

Se desarrollan los intereses de ocio que reflejan las preferencias y elecciones personales. Este ámbito ha sido con frecuencia olvidado en los programas de intervención con colectivos en riesgo de exclusión social. Sin embargo, está demostrado que la integración de la persona pasa por cubrir todas sus necesidades, incluida la del tiempo libre y el ocio.

Independientemente de la actividad concreta de que se trate, el ocio consiste en una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación autotélica y autónomamente elegida y realizada, cuyo desarrollo resulta placentero al individuo. La autonomía ha de ser entendida como la libre elección y como la responsabilidad que conserva el individuo sobre el desarrollo de la misma. El autotelismo refleja que la actividad de ocio ha de tener finalidad en sí misma, es decir, importa más el proceso que el resultado. Por último, el ocio ha de suponer un quehacer placentero, satisfactorio y grato al ejecutante (Trilla Benet, 1993).



ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL

COGNITIVO INTELECTUAL

- Habilidades intelectuales básicas (atención, concentración, memoria y razonamiento)
- Habilidades lingüísticas (conocimiento, expresión de vocabulario, escritura y lectura)
- Habilidades psicomotoras (esquema corporal y motricidad)
- Habilidades de aprendizaje (contenidos formales e informales)

AFECTIVO EMOCIONAL

- Estado emocional
- Autoconcepto y autoestima
- Autocontrol
- Expresión de sentimientos
- Adquisición de vínculos afectivos de referencia seguros

HABILIDADES INSTRUMENTALES

- Hábitos de aseo e higiene personal
- Hábitos de orden y limpieza
- Hábitos de sueño
- Hábitos y manejo de administración de la propia economía
- Conocimiento y manejo de la situación administrativo-legal
- Hábitos de comportamiento social

FÍSICO Y DE LA SALUD

- Educación para la salud (Prevención y tratamiento de toxicomanías, prevención, diagnóstico y tratamiento de disfunciones; hábitos y normas saludables, aprendizaje y autonomía en la utilización de los recursos sanitarios.)
- Educación sexual (Información, prevención, tratamiento y conocimiento de los recursos específicos, control de natalidad)
- Hábitos de nutrición y alimentación

DESARROLLO DE VALORES, ACTITUDES SOCIALES Y HABILIDADES PROSOCIALES

- Valores y actitudes sociales
- Conductas y habilidades prosociales (Grupo de relación, rol en el grupo de iguales, relación con iguales y adultos, actitud ante los compañeros, formas de resolver problemas de relación)

ÁREA DE ADAPTACIÓN E INTEGRACIÓN EN CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS

CONTEXTO FAMILIAR

- Asunción de la realidad familiar
- Elaboración de la separación definitiva
- Desarrollo de vinculaciones afectivas
- Referentes emocionales

CONTEXTO ESCOLAR / FORMATIVO

- Integración y adaptación al contexto escolar (rendimiento escolar, dificultades e intereses)
- Situación escolar: educación obligatoria, formación profesional, bachillerato

CONTEXTO LABORAL

- Integración y adaptación al contexto laboral y/o prelaboral. (Situación laboral, grado de formación y preparación, percepción de su situación e implicación, hábitos de trabajo, habilidades de búsqueda de empleo, adaptación e integración en actividades laborales, dificultades e intereses, itinerarios laborales y/o formativos de inserción)

CONTEXTO RESIDENCIAL

- Asimilación de la normativa del apoyo residencial (Conoce y cumple las normas, respeta los materiales y pertenencias, instalaciones y espacios comunes e individuales, respeta sentimientos u opiniones de los demás... etc.)
- Participación en la vida cotidiana del apoyo residencial. (Muestra iniciativa, comparte tareas, decisiones y participa en actividades y tareas de la vida cotidiana)

CONTEXTO COMUNITARIO

- Conocimiento y utilización de los recursos comunitarios (Recursos educativos y/o culturales, recursos de atención primaria de salud y servicios sociales)
- Participación e integración en la vida comunitaria cotidiana (Relación con los vecinos, uso de espacios y bienes públicos y/o comunitarios)

CONTEXTO DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

- Conocimiento y utilización de los recursos comunitarios de ocio y tiempo libre
- Participación en actividades lúdico-deportivas
- Uso de espacios y bienes públicos y comunitarios en este contexto

Adaptación de Fernandez del Valle, J.; (1998) y Conselleria de Bienestar Social de Valencia (2001)

3.5. RECURSOS Y APOYOS TÉCNICOS

Los diferentes recursos y apoyos técnicos que precisa el Proyecto de Autonomía son los contemplados en el Programa General de Autonomía y Emancipación (capítulo 2, apartado 2.2), cuya responsabilidad y gestión corresponde a las Direcciones Provinciales del Instituto Aragonés de Servicios Sociales.

Los Subprogramas de Acogimiento Familiar no Preadoptivo Permanente en Familia Ajena (DB) y el Acogimiento Residencial (DD), en sus diversas modalidades, son los contextos educativos y de convivencia donde el menor recibe el apoyo y la atención educativa integral y compensadora, necesarios para desarrollar un proceso de autonomía personal que le posibilite el acceso a una vida emancipada e independiente.

Como se ha señalado, la preparación del menor o joven en su proceso de autonomía requiere la promoción, desarrollo y afianzamiento de habilidades y destrezas específicas que le capaciten para vivir de la forma más autónoma posible. Esto le permitirá acceder, en una segunda fase, al Proyecto de Emancipación Personal, que dispone de apoyos y recursos propios normalizados e integrados en la comunidad para culminar la finalización del proceso iniciado por medio de su emancipación y vida independiente.

Los diferentes apoyos técnicos establecidos en el Programa General desarrollan un conjunto de acciones que tienen por finalidad:

- Proporcionar y asegurar un adecuado soporte afectivo personal que actúe como referente del menor y posibilite y potencie el desarrollo personal y social de manera integral y compensadora.
- Proporcionar contextos educativos de convivencia que favorezcan el desarrollo personal y el aprendizaje de habilidades en función de las necesidades y características personales y que posibiliten alcanzar un modo de vida responsable de carácter normalizado e integrado en la comunidad.
- Proveer recursos y medios que faciliten al menor el aprendizaje de habilidades y conocimientos de carácter formativo y laboral, así como la planificación autónoma y responsable de sus ingresos y gastos.

En la asignación de los distintos recursos y apoyos deberán contemplarse la situación personal del menor o joven, sus necesidades e intereses.

A aquellos menores que precisen programas complementarios y específicos de apoyo por presentar desajustes personales (trastornos del comportamiento y de la conducta) asociados a patologías psicosociales y educativas y, atendiendo a su gravedad, se les favorecerá el inicio, desarrollo y afianzamiento de un mayor grado de autonomía personal.

Aquellos menores que requieran atenciones técnicas especializadas de compensación, tratamiento, desintoxicación, rehabilitación y ajuste personal en recursos especializados deberán seguir el criterio de valoración establecido de cara a su posterior integración en servicios más normalizados e integradores del Programa de Autonomía y Emancipación.

3.6. CRITERIOS GENERALES DE ACTUACIÓN

Los criterios educativos y metodológicos de actuación del Proyecto de Autonomía se fundamentan en los principios fenomenológicos de orientación educativa y jurídico-legal que rigen la acción social, los servicios sociales y la educación establecidos en el marco educativo de referencia (Cap. 1, apartado 1.3 del presente documento)¹³ y la Guía de Actuación en el marco legal vigente de carácter internacional, nacional y autonómico que justifican toda la filosofía de actuación e intervención.

En este sentido se señalan los siguientes criterios:

- Toda la intervención se fundamenta en un modelo educativo comunitario y de promoción competencial basado en la relación de ayuda, la pedagogía de la vida cotidiana y métodos educativos individualizados que pretenden fomentar aprendizajes, ofrecer refuerzos o recursos para conseguir dichos aprendizajes y facilitar y obtener cambios o mejoras en la competencia social con el fin de conseguir su integración y normalización social.
- La preparación para la autonomía supone la necesidad de optimizar el proceso de desarrollo de cada menor o joven, de manera integral y compensadora, con el fin de posibilitarles el mayor grado de competencia individual y social que les facilite el paso a su emancipación y vida independiente por medio del desarrollo de su autonomía personal y su integración social y laboral.
- La asignación de los diferentes recursos y apoyos educativos básicos o especializados para un menor se determinará en conformidad con su proceso, situación y necesidades personales.
- Los menores que precisen de atenciones técnicas especializadas de compensación y ajuste personal deberán estar previamente diagnosticadas, debidamente justificadas y establecida su temporalidad.

¹³ Véanse los siguientes documentos: *Capítulo 1, apartado 1.3. del presente Manual, Propuesta de diseño y Organización de los Recursos Residenciales en Aragón 2004/07, y el Programa de Autonomía y Emancipación del Servicio de Protección a la Infancia en Aragón.*

- Todos los menores o jóvenes deberán tener un Proyecto Educativo Individual (P.E.I.) donde se determine su proceso de adquisición de autonomía en conformidad con el Plan de Actuación Educativa establecido.
- Se supervisará el proceso de preparación, formación y asunción de autonomía del menor.
- Se diseñará y determinará el itinerario formativo más adecuado a cada menor mediante su inclusión en el sistema de enseñanza reglada o no reglada en virtud de la edad del mismo, de la historia de asistencia o absentismo, del nivel de escolarización, de la capacidad y de las posibilidades personales.
- Los jóvenes de 16 a 18 años, cuyo proceso de autonomía evolucione satisfactoriamente, podrán acceder a los apoyos y recursos del P.E.P.
- La intervención y actuación educativa deberán tener en cuenta:
 - Las potencialidades, limitaciones y posibilidades del menor.
 - La necesidad de que el menor conozca y comprenda su situación.
 - La implicación activa del menor en su propio proceso de autonomía.
 - El equilibrio entre las necesidades educativas y los deseos e intereses del joven.
 - El establecimiento de itinerarios flexibles, operativos y abiertos.
 - La aproximación y participación en los recursos de su entorno.
 - La participación en su medio social.
 - El desarrollo de la reflexión, la responsabilidad y la formación.
 - La prevención del desarraigo social.
 - La temporalidad y supervisión en los acogimientos residenciales especiales.
- Se proporcionará la formación, habilidades y conocimientos necesarios para favorecer su proceso de adquisición de autonomía personal y su inserción social y laboral.
- Se realizarán evaluaciones periódicas y se informará por escrito de la evolución del menor en su proceso de autonomía en los períodos que se determinen.
- Se procurará la debida regulación y documentación de todos los menores y en especial de los menores extranjeros no acompañados.

3.7. ADSCRIPCIÓN Y BAJA EN EL PROYECTO

Criterios de entrada

- Que teniendo más de 12 años el menor esté incluido en el Programa D.
- Que el menor precise que toda la actuación educativa esté dirigida hacia su efectiva autonomía personal que le posibilite asumir su futuro proceso de emancipación.

Criterios de salida

- Joven de 16 a 18 años a quien el Juez le concede la emancipación.
- Joven que al llegar a los 18 años ha conseguido terminar favorablemente su proceso de autonomía y no quiere continuar en el Servicio de Menores.
- Joven que al llegar a los 18 años no ha conseguido terminar favorablemente su proceso de autonomía y no quiere continuar en el Servicio de Menores.
- Joven de 16 a 18 años que, por estar suficientemente preparado en su proceso de autonomía, solicita poder acceder a su emancipación con los recursos y apoyos del P.E.P.

4. PROCESO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL SUBPROGRAMA DE ACOGIMIENTO FAMILIAR

4.1. EL ACOGIMIENTO FAMILIAR COMO VEHÍCULO DE AUTONOMÍA PERSONAL

4.2. A QUIÉN VA DIRIGIDO EL ACOGIMIENTO PERMANENTE

4.3. DIFERENCIAS ENTRE ACOGIMIENTO PERMANENTE Y OTRAS FORMAS DE ACOGIMIENTO

4.4. SITUACIONES QUE PLANTEA EL ACOGIMIENTO PERMANENTE

4. PROCESO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL SUBPROGRAMA DE ACOGIMIENTO FAMILIAR

- 4.1. EL ACOGIMIENTO FAMILIAR COMO VEHÍCULO DE AUTONOMÍA PERSONAL
- 4.2. A QUIÉN VA DIRIGIDO EL ACOGIMIENTO PERMANENTE
- 4.3. DIFERENCIAS ENTRE ACOGIMIENTO PERMANENTE Y OTRAS FORMAS DE ACOGIMIENTO
- 4.4. SITUACIONES QUE PLANTEA EL ACOGIMIENTO PERMANENTE

4.1. EL ACOGIMIENTO FAMILIAR COMO VEHÍCULO DE AUTONOMÍA PERSONAL

En la *Ley orgánica 1/1996*, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, referente al Acogimiento y Adopción se dice:

Mención especial merece el acogimiento familiar, figura que introdujo la Ley 21/1987. Este puede constituirse por la entidad pública competente cuando concurre el consentimiento de los padres. En otro caso, debe dirigirse al Juez para que sea éste quien constituya el acogimiento. La aplicación de este precepto ha obligado, hasta ahora, a las entidades públicas a, internar a los menores en algún centro, incluso en aquellos casos en los que la familia extensa ha manifestado su intención de acoger al menor, por no contar con la voluntad de los padres con el consiguiente perjuicio psicológico y emocional que ello lleva consigo para los niños que se ven privados innecesariamente de la permanencia en un ambiente familiar.

Para remediar esta situación, la presente Ley recoge la posibilidad de que la entidad pública pueda acordar en interés del menor un acogimiento provisional en familia. Este podrá ser acordado por la entidad pública cuando los padres no consientan o se opongan al acogimiento, y subsistirá mientras se tramita el necesario expediente, en tanto no se produzca resolución judicial. De esta manera, se facilita la constitución del acogimiento de aquellos niños sobre los que sus padres han mostrado el máximo desinterés.

En su Disposición final séptima la ley de Protección Jurídica del menor introduce en el Código Civil un nuevo artículo con el número 173 bis que clasifica los tipos de Acogimiento, con la siguiente redacción:

El acogimiento familiar, podrá adoptar las siguientes modalidades atendiendo a su finalidad:

a) Acogimiento familiar simple, que tendrá carácter transitorio, bien porque de la situación del menor se prevea la reinserción de éste en su propia familia bien en tanto se adopte una medida de protección que revista un carácter más estable.

b) Acogimiento familiar permanente, cuando la edad u otras circunstancias del menor y su familia así lo aconsejen y así lo informen los servicios de atención al menor. En tal supuesto, la entidad pública podrá solicitar del Juez que atribuya a los acogedores aquellas facultades de la tutela que faciliten el desempeño de sus responsabilidades, atendiendo en todo caso al interés superior del menor.

c) Acogimiento familiar preadoptivo, que se formalizará por la entidad pública cuando ésta eleve la propuesta de adopción del menor, informada por los servicios de atención al menor, ante la autoridad judicial, siempre que los

acogedores reúnan los requisitos necesarios para adoptar, hayan sido seleccionados y hayan prestado ante la entidad pública su consentimiento a la adopción, y se encuentre el menor en situación jurídica adecuada para su adopción.

Desde el año 1997 viene funcionando en la Comunidad Autónoma de Aragón un Programa de Acogimientos no Preadoptivos que ha ofrecido una posibilidad de convivencia normalizada en familia para aquellos niños que, por distintas circunstancias, deben ser separados temporalmente de sus padres y ser protegidos por los organismos pertinentes.

El objetivo fundamental es proporcionar a los menores una vida normalizada dentro de un ambiente familiar adecuado para su desarrollo mientras sus padres se recuperan y pueden hacerse de nuevo cargo de ellos, o favorecer los procesos de autonomía y emancipación en el caso de que sea inviable el retorno a la convivencia familiar.

Este Programa trata, pues, de prestar ayuda a menores entre los cero y los dieciocho años, atendidos por la Comunidad Autónoma de Aragón en su Servicio de Protección a la Infancia y Tutela que, durante un tiempo (días, meses o años), necesitan un hogar sustituto en el que tener cubiertas sus necesidades afectivas, materiales y educativas.

La historia personal y las circunstancias de cada menor condicionarán la duración de acogimiento que podrá atender desde necesidades perentorias de muy corta duración, hasta atender menores que necesitan una larga permanencia en una familia acogedora, por lo que ésta se puede convertir en un vehículo de autonomía y/o emancipación para determinados menores dentro de la modalidad conocida como "Acogimiento permanente".

4.2. A QUIÉN VA DIRIGIDO EL ACOGIMIENTO PERMANENTE

El acogimiento familiar es ***una medida de protección a la infancia***. Trata de garantizar a los menores que no pueden vivir con sus padres unas posibilidades educativas, de desarrollo personal y de pertenencia a una familia. El Acogimiento Familiar Permanente es una medida de larga duración, pensada para aquellos menores que por distintas circunstancias no pueden convivir con su familia biológica aunque mantengan algún tipo de relación con ella. Se pretende que el menor conviva en el marco normalizado de una familia, generalmente hasta la mayoría de edad o el período que se establezca, y durante ese tiempo mantenga contactos y relación con su familia de origen. Es, por tanto, una medida mayoritariamente dirigida a niños mayores, preadolescentes o adolescentes, aunque tampoco hay que excluirla para otras situaciones. Se considera una medida muy adecuada para favorecer procesos de autonomía y emancipación. Es también una medida en la que se "refugian" aquellos niños que, teniendo como alternativa la adopción, no se han encontrado familias dispuestas a llevarlos a su casa por tratarse de menores con circunstancias especiales como, VIH, edad alta, deficiencias físicas o psíquicas, etc.

4.3. DIFERENCIAS ENTRE ACOGIMIENTO PERMANENTE Y OTRAS FORMAS DE ACOGIMIENTO

Hay diferencias fundamentales entre el Acogimiento Permanente, el Acogimiento Simple y la Adopción desde el punto de vista legal, social y psicológico, tanto para el menor acogido como para la familia. En realidad estamos hablando de medidas muy distintas que hacen referencia a distintas situaciones de los menores.

La diferencia entre el Acogimiento Permanente y el Acogimiento Simple está en la duración limitada en el tiempo de éste, en la perspectiva del regreso a casa del menor y en el trabajo orientado fundamentalmente a que el niño vuelva a integrarse en su entorno.

La adopción supone la ruptura de la filiación con una familia y el establecimiento de una nueva relación filial con otra unidad familiar. Es una medida pensada para las situaciones extremas de desamparo y abandono y supone desde el punto de vista legal la disolución de las relaciones del menor con su familia biológica que pierde todos sus derechos y obligaciones con respecto a su hijo, pasando aquellos a los nuevos padres. En la mayoría de los casos el menor no va a volver a ver su familia de origen y va a establecer lazos afectivos y de filiación con la nueva familia adoptiva.

En el Acogimiento Permanente el niño sigue manteniendo los vínculos jurídicos con su familia de origen aunque conviva con otra familia. Esto supone que debe existir una relación del menor con sus padres aunque la posibilidad de convivencia con éstos esté prácticamente descartada. Lo fundamental en este tipo de acogimiento es la relación que el menor va a mantener con las dos familias y las derivaciones comportamentales y psicológicas que puede producir a todos los afectados, especialmente al menor, una convivencia de este tipo.

Acogimiento permanente, acogimiento simple y adopción son tres formas de convivencia distinta, con distintas expectativas y con distintas vinculaciones con la familia acogedora.

4.4. SITUACIONES QUE PLANTEA EL ACOGIMIENTO PERMANENTE

El acogimiento permanente establece lazos más duraderos y estables entre el acogido y la familia acogedora, favoreciendo un tipo de convivencia basada en relaciones afectivas asentadas. Nuestra experiencia nos indica que los menores que son acogidos en esta modalidad establecen hacia la familia acogedora lazos muy fuertes, llegando

a considerarla "su" familia aunque sigan teniendo algún tipo de relación con sus padres biológicos, e incluso permanecen en la familia acogedora al llegar la mayoría de edad. Esta constatación social es evidente.

Sin embargo, los acogedores de menores en esta modalidad han de ser muy conscientes de que la familia acogedora no es para el acogido su familia biológica y que se trata de una situación especial en la que hay dos familias en juego: su familia de origen y la acogedora que asume la paternidad "afectiva" y el cuidado directo que la familia biológica no ha podido realizar.

Hay que contar en la vida del menor con la existencia de pérdidas y separaciones anteriores, pese a lo cual sigue manteniendo el vínculo con su familia de origen y que, por tanto, la familia acogedora es una situación especial y distinta que hay que asumir con todas sus consecuencias.

Es necesario que el menor tenga una comprensión aceptable de su pasado porque eso le permitirá no transferir emociones vividas en la familia de origen a la familia acogedora. No obstante, hay que contar con ese hecho. Si un menor ha sido maltratado, por ejemplo, por las figuras femeninas de su biografía, tenderá a transferir esos sentimientos a la acogedora, mientras su comportamiento con el acogedor es totalmente distinto.

El menor que llega a una familia acogedora viene con unas experiencias que han dañado en muchas ocasiones severamente su desarrollo emocional, su capacidad de afrontar la realidad, su autoestima y su confianza en los demás. Viene de ambientes sociales en que los valores que se defienden y comparten no son siempre los valores que representa la familia acogedora y en los que ha vivido situaciones de malos tratos, negligencia, desatención y falta de cuidados.

Un equipo de técnicos, en relación permanente con el educador-coordinador, supervisa y atiende los acogimientos familiares permanentes, estableciendo los correspondientes planes de caso, realizando el seguimiento y procurando que este acogimiento suponga para el menor una verdadera plataforma de autonomía y emancipación que le sirva para conseguir su independencia dentro del marco estructurado de una familia.



5. PROCESO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL SUBPROGRAMA DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

5.1. RECURSOS RESIDENCIALES

5.2. PLAN DE CASO

5.3. PROCESO DE ADMISIÓN Y ACOGIDA EN EL RECURSO RESIDENCIAL

5.4. EVALUACIÓN INICIAL DEL MENOR

5.5 PLAN GENERAL DE ACTUACIÓN EDUCATIVA

5.6 EL PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUAL (P.E.I.)

5.7 ASPECTOS TRANSVERSALES

5.8 SALIDA DEL RECURSO

5. PROCESO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL SUBPROGRAMA DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

5.1. RECURSOS RESIDENCIALES

5.2. PLAN DE CASO

5.3. PROCESO DE ADMISIÓN Y ACOGIDA EN EL RECURSO RESIDENCIAL

5.4. EVALUACIÓN INICIAL DEL MENOR

5.5 PLAN GENERAL DE ACTUACIÓN EDUCATIVA

5.6 EL PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUAL (P.E.I.)

5.7 ASPECTOS TRANSVERSALES

5.8 SALIDA DEL RECURSO

5.1 RECURSOS RESIDENCIALES

En general, los recursos residenciales educativos de ámbito provincial o regional estarán destinados a acoger y atender a menores con el mismo Programa de actuación que, por motivos de protección, deban ser *separados temporal o definitivamente de su núcleo familiar* o entorno social, con el fin de proporcionar una educación integral y compensadora que responda a las necesidades de los menores atendidos, dispensando las atenciones educativas y de cuidado necesarias para su desarrollo y cumplimiento de objetivos del Programa.

Y en particular, los recursos residenciales dirigidos a los jóvenes, incluidos del P.A.P. por separación definitiva de sus familias, tendrán los siguientes objetivos:

- Proporcionar una atención y educación integral y compensadora.
- Realizar un acompañamiento en el proceso educativo encaminado a la consecución de la autonomía personal.
- Desarrollar una intervención educativa global dirigida a la integración del menor en la sociedad.

Atendiendo a estos objetivos, la tipología de centros es la siguiente:

- **Residencias u hogares funcionales** para la Autonomía y Emancipación Personal, destinados a menores de 12-21 años, con la alternativa de Autonomía Personal e Inserción Sociolaboral incluidos en el Programa de Autonomía y Emancipación Personal.
- **Centros Mixtos**, consistentes en recursos residenciales educativos de ámbito provincial que, por motivos de territorialidad y población, acogen y atienden a menores, que por necesidad de protección deban ser separados definitivamente de su núcleo familiar o entorno social, desempeñando funciones y tareas propias de los recursos de Acogida (C.O.A.) y Residenciales, para menores entre 6 y 18 años.
- **Residencias o centros específicos**, para jóvenes con necesidades especiales.

Dentro de los diferentes recursos residenciales que van dirigidos a menores incluidos en Proyecto de Autonomía el principal recurso será el hogar funcional, entendiendo éste como el lugar donde el menor va a alojarse y va a convivir con sus educadores y compañeros de la forma más familiar y normalizada posible, por el período de tiempo necesario para su preparación hacia la independencia.

Atendiendo a su titularidad y demarcación, el Gobierno de Aragón cuenta con la siguiente tipología de centros:¹⁴

- **Propios:** de titularidad pública, gestionados, financiados y dirigidos por el I.A.S.S. con gestión educativa propia o conveniada.
- **Concertados:** de titularidad y financiación pública o privada, no gestionados directamente por el I.A.S.S., pero con convenios de colaboración establecidos con el propio Instituto.
- **Colaboradores:** sin convenio de colaboración, de titularidad pública o privada, no gestionados por el I.A.S.S., y que atienden problemas específicos que no pueden ser atendidos en los centros propios o concertados.

El joven en su proceso de consecución de autonomía deberá adquirir habilidades y destrezas que le capaciten para acceder, en una segunda fase, al Proyecto de Emancipación Personal; éste dispone de apoyos y recursos propios normalizados e integrados en la comunidad para culminar el proceso de emancipación y vida independiente.

Las condiciones concretas en materia de personal, de infraestructura y equipamiento de cada centro deben responder a las necesidades y a los criterios establecidos por el Servicio de Menores. En todo caso, y con carácter general, se recomienda el establecimiento de unidades pequeñas de convivencia, con condiciones de equipamiento e infraestructura lo más similares a las de una familia y en contextos comunitarios normalizadores.

Los recursos residenciales deberán asegurar la participación de los profesionales necesarios para desarrollar el Programa de Atención Residencial, y se dotarán de la estructura de personal técnico que consideren idónea y de los equipos técnicos necesarios.

La calidad de la atención residencial depende, en gran medida, de la calidad y competencia del personal que la sustenta, por lo que el personal deberá tener la cualificación técnica idónea para el desempeño de sus funciones, incluyendo los conocimientos y habilidades específicas necesarias, actualizadas y mejoradas a través de la formación continuada y la supervisión.

Dado que toda intervención se desarrolla en un determinado entorno ambiental, la Administración o la entidad concertada velarán por que la Atención Residencial se realice en el entorno más favorable posible para el desarrollo del Proyecto de Autonomía.

Todos los Centros deberán contar con unos recursos humanos básicos: Director del Centro, educadores y Equipo Educativo. Además, deberán tener definidos los profesionales con los que cuentan y las funciones que desempeñan, y todos ellos contarán con el apoyo del Equipo Técnico y del Coordinador de Caso.

¹⁴ Proyecto Educativo Marco para los Centros de Protección de Menores dependientes de la Comunidad Autónoma de Aragón (12. Orden 14-XII/1994).

5.2. PLAN DE CASO

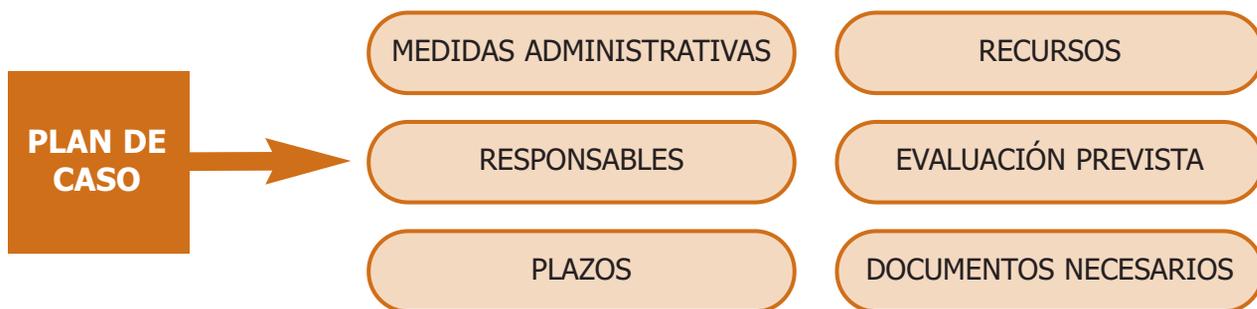
5.2.1 CONCEPTO Y CONTENIDO

El Plan de Caso es un documento clave de planificación inicial que justifica la adopción, por parte del Servicio de Menores, de una determinada medida de protección para iniciar la intervención con un menor y plantea los pasos básicos a seguir y los objetivos generales a conseguir a lo largo de todo el proceso previsto.

Esta planificación se realiza con posterioridad al "informe de diagnóstico y valoración"¹⁵ de la situación del menor, y debe apoyarse en él para fundamentar la elección del programa y proyecto adecuados para cada joven. En este caso, el proyecto elegido será el Proyecto de Autonomía Personal (P.A.P).

El Plan de Caso establece cómo llega el menor al Servicio de Protección, orienta cómo ha de transcurrir su paso por el P.A.P. y prevé cómo y cuándo saldrá del mismo. Por tanto, este Plan es anterior al Plan General de Actuación Educativa y al Proyecto Educativo Individual y orientará la planificación de los mismos. En consecuencia, se diseña antes del envío del menor a aquel recurso residencial que se haya estimado conveniente para él.

En conclusión, el menor tiene que ir al recurso asignado con un plan de intervención diseñado de antemano, de tal forma que informe simultáneamente del programa y proyecto elegido para él (en este caso el P.A.P.) y, además, que presente los siguientes contenidos: las medidas administrativas, los objetivos, los responsables, los plazos de actuación, los recursos requeridos, la evaluación prevista y los documentos necesarios para poner en marcha el plan.



¹⁵ El informe de diagnóstico informa sobre la causa de maltrato o situación de desprotección, la causa, naturaleza u origen de lo anterior, consecuencias, percepción y respuestas del menor y su familia, y el pronóstico del caso.

A. Medidas administrativas

En el Plan de Caso deben estar contempladas las medidas administrativas a tomar con el menor. En el Proyecto de Autonomía Personal se parte de la separación definitiva de los padres del menor. Para ello, la entidad pública competente asume la *Tutela* como medida administrativa vinculada a una situación de *Desamparo*, lo cual implica la suspensión de la patria potestad o de la tutela ordinaria durante el tiempo de aplicación de la medida de protección. Además, como criterio de entrada en el Proyecto de Autonomía Personal, la medida administrativa a tomar para la *Guarda* del menor puede ser el *Acogimiento Residencial* o el *Acogimiento Familiar*.

B. Objetivos

Se parte de una situación compleja respecto de los menores que necesitan del Servicio de Protección, con lo cual los objetivos deben ir encaminados a modificar positivamente los aspectos problemáticos que originaron esa situación, aprovechando sus posibilidades y potencialidades.

No obstante, el Plan de Caso no puede descender a un nivel de concreción tal como para proponer a dicho centro qué hacer en cada momento con el menor, ni puede aventurar las situaciones y evoluciones que caracterizarán la estancia del menor en ese centro. En todo caso le aporta una evaluación concreta del menor (realizada en unas condiciones muy específicas) y una visión más bien genérica de las metas a largo plazo que se pretenden alcanzar tras finalizar el menor su estancia en el centro, sin perder la idea de que el fin principal que motiva la medida de protección es la integración social del joven por medio de un proceso de adquisición de autonomía.

C. Recursos

Todos aquellos recursos que se estimen necesarios deberán estar previstos en el propio Plan de Caso.

D. Responsables

El *educador coordinador* va a ser la referencia para el menor desde que entra en el Servicio hasta que sale del mismo y, por tanto, ocupa un lugar clave en esta primera planificación desempeñando, además, las siguientes funciones:¹⁶

- Realizar el Plan de Caso con el apoyo del resto del Equipo Técnico, siendo supervisado por el Jefe de Sección.
- Cumplimentar los datos necesarios del expediente técnico y recopilar los documentos necesarios para el correcto desarrollo del Plan de Caso.

¹⁶ Guía de Actuación para los Servicios de Protección de Menores de Aragón. IASS. Enero 2006 (p. 18 - 21).

- Presentar la propuesta del Equipo Técnico del programa y proyecto elegido para el menor al Jefe de Sección para su remisión o, en caso de desacuerdo, a la dirección.
- Recopilar la documentación necesaria para una buena fundamentación técnica y administrativa del Plan de Caso.
- Supervisar el desarrollo en la práctica del Plan de Caso.
- Evaluar periódicamente los casos junto con los profesionales encargados de la misma.
- Proponer, si se ve necesario, cambios sustanciales al Jefe de Sección, quien valorará la conveniencia de reevaluar el caso junto con el equipo técnico

Será responsabilidad del Jefe de Sección, la revisión del expediente técnico y de asegurar la adecuada gestión del Plan de Caso durante todo el proceso.

El Equipo Técnico del Servicio de Protección estará disponible para prestar el apoyo a los centros en lo referente a programación, supervisión y tratamiento según lo marcado en el Plan de Caso.

Durante el tratamiento educativo del menor serán su *educador tutor*, u otros *educadores* o profesionales los que harán cumplir el Plan de Caso cotidianamente y en armonía con las posteriores planificaciones: Plan General de la Intervención Educativa concretado en el Proyecto Educativo Individual (P.E.I.), y en su caso el Plan de Inserción Profesional (P.I.P.), ajustando el Plan de Caso a la evolución de la situación.

E. Plazos

En el documento oficial, y para que el Plan de Caso sea cumplimentado, aparecen referencias a determinadas fechas que han de ser tenidas en cuenta: la fecha del comienzo de la intervención y la prevista para la finalización del proceso; la fecha estimada de cumplimiento de cada uno de los objetivos, y también la fecha prevista para realizar la primera evaluación.

F. Evaluación técnica

La evaluación ha de estar prevista de antemano por la Administración estableciendo la periodicidad del seguimiento del menor. Mediante esta evaluación realizarán las adaptaciones pertinentes al Plan de Intervención y de Caso, contemplándose éste último como un instrumento abierto a cualquier cambio del que hay que dejar constancia, añadiendo para ello lo que se estime necesario.

Cuando se vea que hay cambios sustanciales en las situaciones que motivaron la intervención puede ser necesario una reevaluación del caso modificando el Plan y adaptando los recursos.

G. Documentos necesarios

Para la buena consecución del Plan de Caso hay una documentación necesaria de cada menor que tiene que estar disponible:^{17 18}

- Fotocopia del libro de familia o certificación literal original de nacimiento del menor.
- Fotocopia del DNI de los padres.
- Fotocopia u original del libro de vacunas.
- Tarjeta sanitaria.
- Documentos que avalen las ayudas o prestaciones que pudieran corresponderle.
- Certificado de minusvalía, enfermedades u otras situaciones.

5.2.2. CRITERIOS PARA SU ELABORACIÓN

A. Individualización y flexibilidad

La elección del programa y recurso debe estar supeditada a las circunstancias y necesidades de cada menor y no a la existencia o no de plazas en un centro.

Los objetivos han de adecuarse a las necesidades y circunstancias del menor a partir de su diagnóstico, teniendo en cuenta los posibles cambios de situación y consecuentemente la readaptación de la planificación.

B. Tratamiento integral

La programación de los objetivos tiene que considerar todos aquellos aspectos que conforman una educación integral teniendo en cuenta a la persona como unidad y protagonista de su propia educación en un proceso único que incluye todos los aspectos; cuando éstos se diferencian, se hace más como acentuación de elementos para su observación y comprensión que como ruptura del concepto de integración.¹⁹

¹⁷ En el documento específico para el Plan de Caso la información que se aporta es la siguiente: el código de identificación del coordinador de caso; el programa, subprograma y proyecto elegido para el menor, así como las medidas administrativas consiguientes; la fecha de comienzo y de finalización de la intervención; los objetivos de intervención planteados respecto al menor, la fecha estimada para conseguirlos, las tareas e intervenciones y el técnico responsable para la consecución de cada uno de los objetivos; tipos de recursos necesarios; fecha de la primera evaluación y documento con los datos de la evaluación.

¹⁸ Véase Guía de Actuación para los Servicios de Protección de Menores de Aragón. IASS. Enero 2006 (p. 18).

¹⁹ Criterios educativos del Proyecto Educativo Marco para los centros de protección de menores dependientes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Orden 14-XII/ 1994. (p. 19).

C. Participación

En la medida de lo posible el menor como protagonista de su propia educación tiene que estar al tanto de los pasos a seguir y participar en la elaboración de su propio Plan de Caso.

D. Fundamentación y operatividad

Las propuestas tienen que estar argumentadas técnicamente e inter-disciplinariamente, puesto que el Plan de Caso es resultado del diagnóstico realizado por el Equipo Técnico.

La información y documentación debe ser registrada por escrito de forma sistemática y comprensible con protocolos equivalentes para todos los casos, y poseerán suficiente rigor y objetividad como para permitir interpretaciones unívocas, tanto para actuar como para posteriormente evaluar.

Los objetivos deben tener en cuenta la realidad de manera que se planifique aquello que pueda ser operativo. Cuando los objetivos se planifican se debe pensar que han de ser evaluables.

E. Normalización y compensación

La residencia elegida en el Plan de Caso ha de ser un lugar de paso cuyo fin último va a ser la integración socio-laboral pero, mientras tanto, se debe garantizar un ambiente suficientemente idóneo que favorezca la consecución de los objetivos educativos.

Los objetivos deben tener en cuenta los planteamientos de la educación compensadora que intenta dar respuesta a los déficit de los menores, con el fin de ayudar al crecimiento armónico de la personalidad dentro de los parámetros de normalización, tanto en los aspectos individuales como sociales.

5.3 PROCESO DE ADMISIÓN Y ACOGIDA EN EL RECURSO RESIDENCIAL

Para todos aquellos jóvenes en cuyo Plan de Caso esté reflejada la asignación de un recurso residencial de cara a trabajar proyectos de autonomía personal se seguirá un procedimiento de actuación que implicará a las tres partes directamente involucradas: el Servicio de Protección de Menores del Gobierno de Aragón, los responsables del centro residencial de acogida y el propio joven.

El procedimiento de actuación con menores, desde que se emite la propuesta de traslado al centro residencial de acogida desde el Servicio de Menores hasta su incorporación definitiva, se divide en dos etapas, cada una de las

cuales presenta diferentes fases de actuación, en algunos casos muy concretas en el tiempo y en otros de duración más prolongada. El itinerario del procedimiento viene señalado en el siguiente cuadro:

PROCESO DE ADMISIÓN Y ACOGIDA EN EL RECURSO RESIDENCIAL

Propuesta del caso desde la Administración

- A) Propuesta del Coordinador del caso a los Servicios de Protección y Reforma del Gobierno de Aragón y ratificación de la propuesta.
- B) Notificación oficial al director del centro de la propuesta de acogimiento.
- C) Conocimiento y valoración por parte del recurso residencial.
- D) Reunión con el coordinador.
- E) Confirmación de la propuesta.

Traslado del menor al Recurso Residencial

- A) Fase de Información.
- B) Fase de Conocimiento.
- C) Fase de traslado.

5.3.1 PROPUESTA DEL CASO DESDE LA ADMINISTRACIÓN

Esta etapa comprende los trámites burocráticos, informativos y de valoración previos a la llegada del menor al centro residencial siendo responsable de esta decisión el Servicio de Menores en colaboración con los recursos residenciales. La finalidad de esta fase es la de establecer todos los cauces reglamentarios desde que se propone, por el coordinador de caso, la asignación de recurso residencial para un menor hasta su llegada al centro.

A. Propuesta del Coordinador del Caso a los Servicios de Protección y Reforma

El Servicio de Protección a la infancia y Tutela constituye el organismo responsable que determina la asignación de un recurso residencial para un menor, tomando en consideración las características que este recurso ha de cumplir y las necesidades detectadas por el equipo de diagnóstico de la Subdirección Provincial de cada territorio, las cuales estarán perfectamente contempladas en el Plan de Caso de cada expediente. La propuesta es llevada por el coordinador de caso a la Comisión de Dirección para que sea ratificada.

B. Notificación oficial al Director del Centro de la propuesta de acogimiento

La propuesta adoptada ha de ser notificada a la Dirección de los centros que van a realizar la acogida por parte del responsable de recursos del Servicio de Menores de cada Provincia. Esta notificación irá siempre acompañada de una documentación del menor que incluirá como mínimo: el Informe de Diagnóstico que ha motivado la propuesta de derivación al centro, el Plan de Caso establecido para el menor, y el informe del último centro en el que haya estado, en caso de traslado. El Director del centro en representación de los servicios educativos del mismo podrá solicitar toda aquella información adicional que sea relevante para el análisis de la propuesta.

C. Conocimiento y valoración por parte del Equipo Educativo del recurso residencial

El Director del centro, una vez que ha recibido la propuesta y la información escrita del caso, comenta la propuesta con el Equipo Educativo del centro al que va a acudir el menor, así como con las figuras responsables del seguimiento que pudiese haber adscritas a los propios equipos. En el seno del Equipo, se estudian, se analizan y se valoran las características del menor, y se plantean las dudas que genera el caso a incorporar, así como aquellos aspectos que habrá que conocer necesariamente de cara a valorar la propuesta con el fin de preparar la acogida.

En caso de verse necesaria la adición de información externa, se podrá solicitar de aquellos centros en los que haya estado con anterioridad el propio menor, así como de los equipos especializados que dispongan los recursos residenciales o entidades que acogen a los menores, previa autorización del Servicio Provincial respectivo.

D. Reunión con el Coordinador de Caso

Para ampliar información sobre las características personales del menor y solventar las dudas que hayan surgido en el Equipo Educativo del centro al que vaya a acudir, mantendrán una reunión el coordinador que se le haya

asignado al caso desde la D.G.A. con alguno de los responsables del seguimiento de casos del centro residencial de acogida en representación de todo el Equipo Educativo. Los motivos de la reunión son:

- Conocer más a fondo las características del menor que ha sido propuesto para incorporarse al recurso residencial.
- Solventar las dudas que surgen de cara al trabajo inicial a realizar con el mismo, valorando aspectos como la idoneidad de continuar el trabajo anterior o las nuevas necesidades que se planean.
- Decidir que documentación del menor se aporta, como documentos relativos a escuela, salud, etc.
- Ver la adecuación de las características del centro y de los objetivos iniciales a plantear al Plan de Caso establecido.
- Delimitar y abordar las necesidades iniciales básicas del menor previas a su llegada, tales como aspectos sanitarios, escolares, laborales, etc.

E. Confirmación de la propuesta

Una vez realizados los pasos anteriores, siguiendo los criterios de coordinación y consenso necesarios, se procederá a notificar la confirmación de la propuesta por parte del Director del Centro a la Jefatura de Sección respectiva, para la asignación formal y definitiva por parte de la Dirección Provincial.

5.3.2 TRASLADO DEL MENOR AL CENTRO RESIDENCIAL

El traslado se entiende como un proceso corto en el tiempo, pero que sigue exhaustivamente una serie de pasos a realizar, muy importantes para respetar en todo momento el bienestar del menor, evitar tensiones y optimizar su protagonismo al marcar como finalidad el logro del asentimiento del propio menor. El motivo fundamental de estructurar el hecho físico del traslado es precisamente el de dar un papel esencial al propio menor desde el inicio mismo de su propio proceso y que sea pleno conocedor de las decisiones que han sido adoptadas en beneficio de su futuro. Estos pasos pueden ser agrupados en tres fases:

A. Fase de Información

En la que el Coordinador de Caso que haya sido asignado presenta al menor la propuesta de derivación o traslado al centro residencial. En un segundo momento, el mismo coordinador en unas ocasiones, o el propio director del recurso residencial en otras, le comenta las características del centro al que va a acudir. Es muy importante que el menor conozca bien las características del centro y los motivos por los cuales se le deriva al mismo, y que pueda asociar el propio centro como una sola parte de la medida de protección, al ser mucho más amplios los aspectos que se le van a ofrecer que el simple acogimiento residencial. Esta fase de información se desarrolla en el

contexto residencial previo en el que se halle el menor, o en las dependencias de la Subdirección Provincial de Atención a la Infancia y la Tutela, pero nunca en el centro residencial al que va a ser derivado, de cara a evitar un contraste fuerte en la recepción de la información.

B. Fase de Conocimiento

Tras poseer la información del recurso, y salvo en aquellos casos en los que, en función de necesidades especiales, un menor deba realizar una incorporación inmediata, el menor acudirá para visitar el centro en el que va a residir, pero sin la presión de tener que quedarse ya desde el primer día en un sitio que no conoce. Esta visita se realiza siempre con el Coordinador de Caso. Si éste no pudiera acudir, la visita se haría con la presencia de otro coordinador de su mismo equipo, o de algún otro miembro de su equipo técnico de trabajo (trabajador social, psicólogo, etc.). La presencia de una figura de la Administración en el centro residencial refuerza la imagen administrativa ante el menor y actúa de elemento cercano de enlace ante unos nuevos profesionales que no conoce.

Por su parte, en el centro habrá como mínimo una representación de un educador del equipo, el cual será el auténtico protagonista de la explicación del recurso y de la visita, siendo el responsable directo de la acogida. Además de los educadores, y siempre que le sea posible, estará presente el Director del Centro con un papel más secundario, para establecer el primer contacto inicial, recordar las normas y dar la bienvenida al futuro hogar.

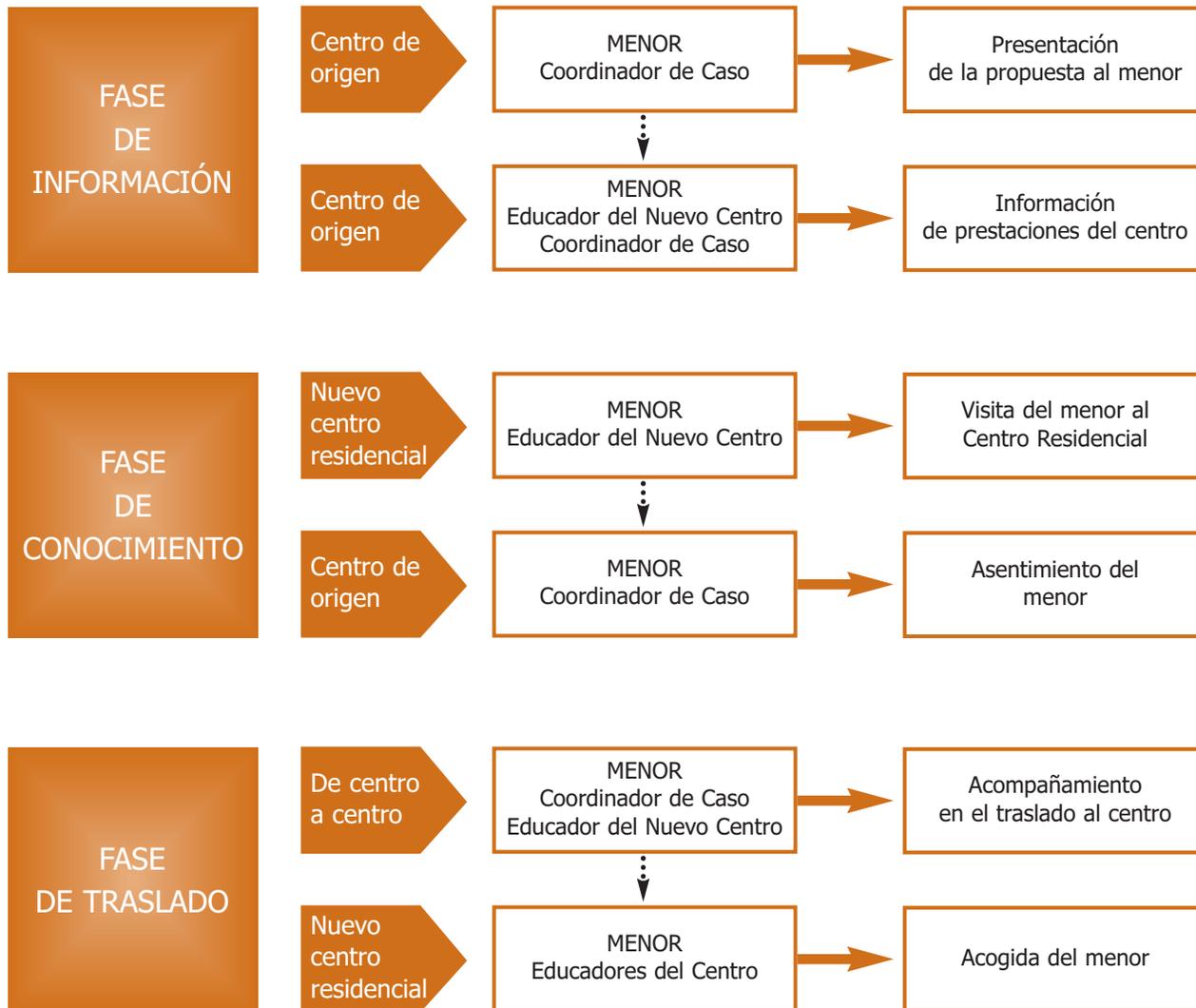
No ha de ser necesariamente en este momento, pero uno de los objetivos de esta visita es que de forma previa a su incorporación, el joven llegue a dar su conformidad para querer acudir a ese recurso ante su coordinador, puerta esencial para poder abordar el inicio o la continuidad en un plan de autonomía personal.

C. Fase de Traslado

Por último, el menor se traslada al centro residencial con sus efectos personales para quedarse definitivamente en el mismo, acompañado siempre por su coordinador de caso, el cual asume en esta fase una función de enlace. El coordinador, en función de las necesidades del menor, podrá ser apoyado o sustituido por otras figuras. En el momento de la llegada, los educadores del centro residencial se encargarán de la acogida inicial, además de contemplarse la posibilidad de que existan otras figuras que refuercen el equipo. Es importante marcar bien los tiempos, de tal manera que quede siempre un margen de al menos dos días entre la visita de conocimiento del recurso y el traslado definitivo para que la temporalización entre fases pueda tener efecto. Cada centro podrá tener protocolizada la llegada del menor el primer día.

A su llegada y para acomodo en el nuevo centro, el joven inicia una nueva etapa en su recorrido, adaptándose inicialmente a la estructura del recurso y a los objetivos que estén marcados para todos los residentes. Simultáneamente se ponen en marcha las consideraciones previas a su llegada y establecidas para él, y el comienzo de la observación inicial dentro del recurso, que más adelante derivará en el informe evaluativo correspondiente y supondrá la base de su Proyecto Educativo Individual.

ITINERARIO DE TRASLADO DEL MENOR HASTA SU LLEGADA DEFINITIVA AL CENTRO RESIDENCIAL



5.4. EVALUACIÓN INICIAL DEL MENOR

La evaluación inicial se define como un proceso preliminar, sistemático y flexible que se orienta a seguir la evolución de los procesos de desarrollo de los menores desde su llegada al nuevo centro y a la toma de las decisiones necesarias para adecuar el diseño del proceso educativo y el desarrollo de la acción educativa a las necesidades y logros detectados en los menores en sus procesos de adaptación al recurso, para potenciar los puntos fuertes del joven y detectar necesidades.

Es importante considerar que el proceso de evaluación inicial siempre debe implicar de una forma comprensiva, a todos los agentes, elementos y procesos. El resultado de la evaluación inicial realizada a un joven también afectará a la actuación de los educadores, a la organización del Centro, a los métodos y al mismo proceso educativo.

En el período de evaluación inicial se aborda lo que se denominaría la fase inicial de trabajo individual con el menor desde el momento de su llegada al centro. Se entra ya en un proceso completo de intervención directa con el menor, si bien en esta primera etapa se ha de ahondar en intentar alcanzar un conocimiento más profundo de la persona, a partir de los datos previos obtenidos y de las conclusiones que día a día aporte el fruto de una observación inicial programada.

Los objetivos de la evaluación inicial son los siguientes:

- Conocer la situación de partida del menor y de los factores que inciden en su situación personal.
- Facilitar la formulación de un modelo de actuación adecuado al contexto, en función de los datos anteriores.
- Detectar de modo inicial, las dificultades y fortalezas que puedan surgir en el desarrollo del modelo de actuación global.
- Conocer los resultados obtenidos al final de este período de evaluación para adecuar el modelo educativo a seguir.
- Adecuar la definición de los objetivos del Plan General de Actuación Educativa a los resultados obtenidos.

No obstante, desde la llegada al centro del menor se empiezan a aplicar herramientas educativas que ya están establecidas, previas a la individualización completa de la intervención educativa. La observación inicial es una de ellas, pero existen pasos previos a la misma fundamentales como parte de este proceso inicial.

5.4.1 ADAPTACIÓN A LOS OBJETIVOS GENERALES DEL RECURSO

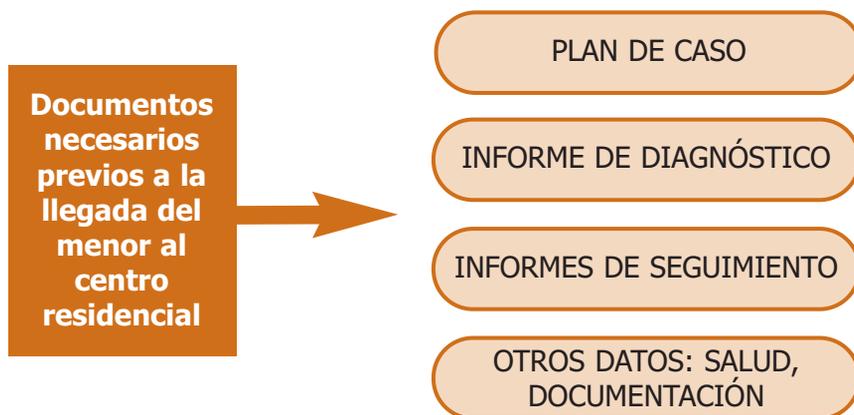
El simple hecho de haber elegido para el menor un recurso específico hace que los objetivos generales del recurso sean perfectamente aplicables a cada caso. Los jóvenes deberán desde el preciso instante de su llegada adaptarse a los mismos, ya que éstos van a estar siempre presentes, incluso con posterioridad a la elaboración de los Proyectos Educativos Individuales.

De ahí que cuando un menor se incorpora al centro, empiezan a trabajarse los objetivos generales del proyecto, paralelamente al desarrollo de la evaluación inicial que, más adelante, derivará en una mayor individualización de la intervención.

5.4.2 ADECUACIÓN AL PLAN DE CASO Y APLICACIÓN DE LA DOCUMENTACIÓN VINCULANTE ANTERIOR A SU LLEGADA AL CENTRO

El Plan de Caso contempla ya los argumentos por los que el menor ha sido enviado al recurso específico y algunas de las necesidades más importantes a trabajar en la nueva etapa. Además, aportará información determinante acerca de diversos factores a tener en cuenta relativos a aspectos de salud, formativos o laborales, entre otros; éstos no sólo condicionan las líneas iniciales de trabajo con el joven desde su llegada al recurso residencial, sino que aportan datos concretos que deben ser especialmente tenidos en cuenta en la observación inicial.

El informe de diagnóstico, el informe de adaptación o seguimiento del último centro en el que haya residido y las conclusiones extraídas de las reuniones con el coordinador de caso, así como informaciones pertinentes que se vean reflejadas en otro tipo de documentación recibida, configuran un historial que aportará a su vez elementos más extensos que contribuyen al mejor conocimiento de la realidad previa del joven. Todo ello obliga a programar objetivos y líneas de actuación individuales previas a la observación inicial dentro del recurso, pero que forman ya parte de la evaluación inicial.



5.4.3 ELABORACIÓN DE LA FICHA INICIAL DE RECOGIDA DE DATOS

La ficha personal se realiza durante las dos primeras semanas de estancia en el centro residencial. Es una ficha a elaborar con toda la información que previamente provenga con el propio menor, a través de su coordinador de caso, ampliada con los datos que se puedan extraer del contacto directo con el mismo y otros recursos en los que haya participado. Con ello se abre la carpeta del menor, como primer elemento de referencia. Se contemplarán todos los datos relativos a la documentación del menor, tanto en el caso de menores extranjeros como de españoles, procediendo a obtener todos los documentos necesarios en el plazo conveniente.

Los campos mínimos obligatorios que ha de contener la ficha personal de recogida de datos son los siguientes:

- Datos de identificación personal.
- Documentación personal existente (con un apartado especial para los menores extranjeros no acompañados).
- Antecedentes institucionales en protección.
- Historial escolar.
- Historial judicial.
- Historial laboral.
- Datos familiares.
- Estado de salud.

Si bien esta ficha es un registro e información inicial, la obtención de algunos datos contemplados en la misma puede ser una herramienta de trabajo válida para actuaciones posteriores. La ausencia de referencias en determinados campos no eximirá desde el inicio de programar objetivos en dichos campos (véase Anexo I).

5.4.4. DESARROLLO DE LA OBSERVACIÓN INICIAL

Se realizará a través de los miembros del Equipo Educativo permanente del centro que va a convivir con el menor en todo momento, con una duración máxima de tres meses, tomando como punto de partida todos los elementos contemplados anteriormente:

- Los objetivos generales del recurso.
- El Plan de Caso y la documentación vinculante de su expediente de protección.
- La información externa, a través de los datos obtenidos por otros agentes sociales que hayan intervenido con él.
- La ficha personal de toma de datos del menor ya contrastada.

La observación inicial, parte esencial y más extensa del proceso de evaluación inicial, una vez cotejados todos estos elementos de valoración, habrá de servirse de todos aquellos registros necesarios para abarcar todos los campos que se requieran en la misma, de manera que esta observación sea medible y contrastable. Los registros deben ser abiertos a la hora de incorporar indicadores, pero habrán de ceñirse a las áreas reflejadas en los distintos apartados de este manual, unificando desde el inicio la ordenación de las variables a tratar en los sucesivos mecanismos de diseño de modelos de intervención, elaboración de informes y mecanismos de evaluación.

Además de otras herramientas, el instrumento de referencia va a ser la relación de registros de observación directa denominado Registro Acumulativo (véase Anexo V). Este estará articulado por áreas de intervención y con indicadores dentro de cada una de ellas perfectamente medibles de forma cuantitativa y cualitativa, y serán cumplimentados por cada uno de los agentes responsables de la atención directa del menor, y contrastados en equipo con la posible participación de otras figuras profesionales que incidan más indirectamente en la atención del menor.

Con todos los datos contrastados se procede a realizar el informe de Evaluación Inicial, el cual será remitido a su coordinador de caso con la triple finalidad de informar acerca de las conclusiones obtenidas sobre el menor, contrastar el plan de caso con los resultados de la observación inicial, y servir de referencia principal, que no única, para la elaboración del Plan General de Actuación Educativa.

5.5. PLAN GENERAL DE ACTUACIÓN EDUCATIVA

Cuando un menor se encuentra dentro del Sistema de Protección, bajo la responsabilidad de la Administración, se entiende que existen unas razones objetivas (dado que se ha realizado una evaluación), que fundamentan dicha decisión. De la misma manera, si se adscribe al Sistema de Protección, se entiende que éste tiene la obligación y la competencia de posibilitar unas condiciones y alcanzar unos logros con el menor. Así mismo, a través del Plan de Caso, este sistema es capaz tanto de informar de la situación de partida del menor, como de plantear una situación ideal futura para el mismo y, finalmente, de proponer la manera en que se puede aproximar a dicha situación.

Resulta obvio indicar que cuando un menor inicia una nueva andadura en el Acogimiento Residencial su vida, en general, va a verse significativamente transformada. No obstante, en distinta medida para cada sujeto, existe un impacto y unas necesidades de adaptación al cambio. Muchas de las variables que se evaluaron previamente en unos contextos y en situaciones muy diferentes, en este momento han de ser revisadas desde el nuevo escenario y desde el nuevo modo en que el sujeto lo vive.

No quiere decir esto que de repente pierdan su utilidad las evaluaciones previas y, por consiguiente, las planificaciones elaboradas a partir de ellas (es decir, el Plan de Caso). Lo que se pretende resaltar es tanto la necesidad de incorporar a esas evaluaciones nueva información que proviene de la nueva situación, como la posibilidad de profundizar en la información, en la medida en que cambian las condiciones evaluadoras, por ejemplo una mayor proximidad entre los evaluadores y el propio menor.

Si esto es así, si se produce un proceso nuevo y complementario de conocimiento de las circunstancias y características del menor en el seno del centro, también las posibilidades de programación del trabajo con él cambian. En la medida en que los propios responsables del centro tienen un conocimiento más cercano del menor, y se dispone de una información más amplia de las posibilidades y limitaciones, y al ser los promotores de las futuras acciones con el menor, se requerirán nuevos planteamientos desde el centro.

Además, en el ejercicio de las responsabilidades del centro, existe la obligación de planificar, llevar a cabo y evaluar aquellas actuaciones que se precisan para la consecución de los fines individuales establecidos con cada menor.

Cuáles son y de qué manera se realizan estas programaciones constituye el objeto de este apartado y de los epígrafes posteriores.



Se entiende el Plan General de Actuación Educativa a un nivel de generalidad similar al del Plan de Caso: ambos pretenden dar cuenta de la intervención en su conjunto con un menor concreto, por tanto los parámetros temporales podrían ser aproximados y deberían serlo también los objetivos contenidos en cada uno de los dos instrumentos.

Se sugiere la necesidad de que ambos confluyan, de manera que finalmente exista una única programación sobre la que valorar la intervención con un menor. Es decir, el centro, una vez posea la información suficiente sobre el menor y teniendo en cuenta el Plan de Caso, establece un marco de actuación como el que aquí se propone y, finalmente, desde los diferentes responsables educativos del menor (tanto los del centro como los del sistema exterior) se realiza la integración de este nuevo plan en el inicial del Caso.

5.5.1. CONCEPTO

El Plan General de Actuación Educativa es aquel documento que recoge la planificación y organización de la intervención a desarrollar con el menor hasta la consecución de los objetivos establecidos, relacionados con la promoción de niveles suficientes de autonomía y con la capacidad para independizarse del sistema.

Constituye una propuesta integral de programación a largo plazo y permite la dirección coherente del proceso de intervención educativa en el acogimiento residencial. Cada persona tiene derecho a una intervención educativa que dé respuesta a sus necesidades y que le permita desarrollar al máximo sus capacidades, así como a conocerla y a participar en su elaboración. El Plan General de Actuación Educativa se convierte en un marco general de actuación con cada menor, que da cuenta del porqué, del para qué y del cómo de cada una de las actuaciones individuales que se lleven a cabo desde el centro.

5.5.2 ELEMENTOS

Como se trata de planificar y organizar y la intervención a seguir el Plan general se concretará mediante un documento que contenga los siguientes elementos:



Se trata de planificar y organizar la intervención a seguir, marcando los objetivos de la misma, indicando las áreas de intervención prioritarias, señalando qué recursos es preciso utilizar, cuál va a ser el desarrollo de la intervención y los plazos de tiempo estimados.

A. Resultado de la Evaluación

Se trata de presentar toda la información significativa que hasta el momento se ha obtenido (a partir del diagnóstico y de la evaluación inicial del centro), de manera que sea posible una comprensión y una visualización de las características relevantes que definen la situación del menor.

En la descripción de tales características se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- La información será integral, referida a todas y cada una de las áreas²⁰ exploradas anteriormente, con un nivel similar de profundidad en cada una de ellas.
- Se describirán los aspectos más positivos de la situación y del joven al mismo nivel de precisión y presentación; no sólo se enfatizarán las necesidades y déficit.
- Constituirán necesidades objetivables la atención, utilización y potenciación de las posibilidades y aspectos más positivos manifestados por dicho menor. Las necesidades no se establecerán exclusivamente atendiendo a los puntos más débiles o problemáticos localizados en torno al menor.

B. Priorización de necesidades y secuencia de actuación

Conviene establecer un listado de necesidades detectadas, susceptibles de ser atendidas y satisfechas y, a partir de ellas, formular los objetivos que guíen las actuaciones posteriores.

El hecho de contar con una lista de necesidades a trabajar, en muchos casos numerosas, puede provocar una situación de bloqueo para los responsables educativos. No es difícil constatar que es imposible abordar todas ellas simultáneamente, y no sólo por su número, sino porque muchos logros descansan necesariamente sobre otros previos. Es decir, se hace preciso en este momento ordenar y secuenciar el conjunto de actuaciones.

Se trata, sin duda, de uno de los momentos más complejos, precisamente por la confluencia de criterios que deben tenerse en cuenta, en cada situación y con cada menor. Habrá que mantener, no obstante, la atención en los criterios relacionados con las siguientes dimensiones:

- Evolución del menor: el momento y características de desarrollo del menor determinarán momentos críticos y oportunos para trabajar determinados aspectos.

²⁰ Véase el apartado 3.4. del Capítulo tercero: Áreas de intervención educativa.

- Educación: los fundamentos educativos que orientan el trabajo de los responsables permitirán establecer secuencias y cadenas funcionales entre unos y otros objetivos, de manera que la consecución de unos facilite la de otros posteriores.
- Urgencia de la actuación: en cada situación personal existen circunstancias, carencias y necesidades que habrán de abordarse de forma prioritaria e inmediata.
- Recursos con que cuenta el propio centro (incluyendo los materiales, humanos, la capacitación, experiencia, etc.): un conocimiento adecuado de éstos facilita planteamientos realistas a la hora de determinar las posibilidades y limitaciones que, como conjunto, tiene el centro para abordar cada una y cada tipo de necesidad con un menor.
- Situación del centro (número de menores, conflictos, dinámica del centro, etc.): condiciona la mayor o menor atención que, con los mismos recursos, se puede dispensar a cada uno de los menores y a sus necesidades.
- Manera en que el propio menor percibe, manifiesta y prioriza sus necesidades: en la medida en que su visión coincida con la del personal educativo se podrán establecer acuerdos más sólidos para la colaboración entre ambas partes.
- Tiempo total de la intervención (en algunos casos claramente determinado y en otros estimable): condiciona, entre otras cosas, el número de objetivos que se pueden abordar en conjunto.

Como resultado de este proceso de periodización, en el documento se propone (y en este apartado en particular aparecerán), una síntesis de las principales necesidades a abordar en un menor, la secuencia probable en la que se afrontarán y las razones que maneja el equipo educativo para organizarlas y priorizarlas.

C. Formulación de objetivos y metas

La formulación de objetivos y metas es un componente fundamental de todo proyecto educativo-social. Expresa las intenciones educativas, lo que se desea conseguir y constituye uno de los referentes básicos para tomar cualquier decisión metodológica, organizativa o evaluativa.

En este momento es conveniente formular objetivos o metas educativas expresadas en un sentido amplio y en función de las necesidades detectadas.

Normalmente, puesto que se está estableciendo un marco de actuación amplio y con límites temporales extensos, el grado de definición de estos objetivos no será muy preciso, hasta el punto de determinar conductas específicas y observables en el menor. Se establecerá una serie de metas cuya consecución permitirá asumir que se han trabajado y satisfecho convenientemente las necesidades del menor, teniendo en cuenta entre éstas las relacionadas con el desarrollo de niveles de autonomía suficientes.

Es conveniente tener en cuenta:

- La necesidad de definir unos objetivos generales o intenciones educativas que orienten la intervención.
- Que los objetivos expresen las capacidades generales que deben desarrollar los adolescentes y jóvenes en una perspectiva de formación integral.
- Que los objetivos deben ser realistas, ni demasiado conformistas ni excesivamente ambiciosos.
- Que respondan claramente a las necesidades detectadas.

D. Selección de Contenidos

Los contenidos deben entenderse como todo aquello que es enseñable y comprensible (Bolívar, 1992). En nuestro ámbito, los contenidos expresan lo que deberían aprender los jóvenes de nuestro programa.

La noción de contenido tiene que ser suficientemente amplia como para que, junto a los conocimientos, contemple las habilidades o procedimientos, y las actitudes y los valores (Parcerisa, 1999). Así, se clasifican en:

- Contenidos conceptuales o de conocimiento, aquello que los educandos deben llegar a saber.
- Contenidos procedimentales o habilidades que son aquellos que el educando debe llegar a saber hacer.
- Contenidos de valores y actitudes que son aquellos que el educando debe llegar a asumir como reguladores de su comportamiento.

El análisis y la reflexión sobre los contenidos y sobre cómo organizarlos pueden ayudar a mejorar la calidad de la intervención y, sobre todo, permite diferenciar el tipo de aprendizaje que se diseña y se desea realizar. Del mismo modo, la determinación y definición de los contenidos pueden ayudar a clarificar el proyecto educativo, y a pensar en posibles estrategias de intervención. Además, estos contenidos han de tener una relación con los objetivos generales explicitados.

E. Actividades

En este punto se debe realizar una propuesta amplia. Se trata de describir un marco general indicando qué tipo de actividades son más adecuadas. La propuesta de intervención no puede ser rígida sino que debe permitir integrar posibles modificaciones que se adapten a previsibles cambios.

Se entiende por actividad las tareas que deben realizar los educandos y también los educadores. Pueden ser de tipo muy diverso y responder a finalidades distintas. La elección entre uno u otro tipo estará en función de lo que se pretenda en cada fase del proceso de intervención. Su planteamiento debería responder a las siguientes notas:

- Presentar un carácter formativo y motivador, centrándose en las necesidades de los jóvenes teniendo en cuenta el significado que se les atribuye.

- Dotar de entidad a las actividades, de tal forma que se conviertan en herramientas creíbles al servicio de la acción educativa.
- Conferir un sentido normalizador, utilizando en la medida de lo posible recursos externos que permitan fomentar la convivencia con jóvenes provenientes de realidades diversas en contextos distintos al institucional. En estos casos las actividades organizadas en el centro residencial deben tener un carácter complementario a las realizadas en el exterior.
- Contemplar la flexibilización de las actividades de tal forma que puedan adaptarse a las distintas realidades formativas.
- Revisar el catálogo de actividades grupales “típicas” que se ofrecen en los acogimientos residenciales, aunque no deben ser necesariamente descartadas; suelen responder a la necesidad de rellenar espacios y mantener entretenidos a los jóvenes.
- Utilizar metodologías activas y participativas, buscando la implicación del joven en las dinámicas internas.

F. Recursos

Son elementos necesarios para llevar a cabo cualquier proyecto educativo. En este momento es necesario describir con qué recursos se enfrentará el centro a las actuaciones de la intervención con el menor, qué posibilidades tiene el centro para desarrollarlas, qué recursos será preciso localizar externamente.

G. Temporalidad

Se asignan plazos de tiempo orientativos para la consecución de los sucesivos objetivos, de manera que se pueda disponer de unos hitos claros que orienten la intervención global y de unos parámetros para la revisión de su desarrollo.

La acción educativa está delimitada por un calendario y unos horarios, pero dentro de estos condicionantes existe la posibilidad de tomar decisiones sobre cómo distribuir las acciones e incluso sobre el grado de flexibilidad a adoptar en la distribución del tiempo.

H. Revisión

Desde el Plan General de Actuación Educativa se propone una evaluación continua de cada menor mientras permanece en dicho proyecto y desarrollada por el centro correspondiente. Este tipo de evaluación se inserta, por tanto, como una característica primordial en la secuencia general de evaluación necesaria para garantizar la calidad de la atención residencial.

Se hace fundamentalmente con el objeto de conocer la evolución experimentada por el menor, el cambio habido en sus necesidades, y la aproximación a los objetivos expresados en el Plan General de Actuación Educativa.

Con su práctica se posibilita, en general, conocer la idoneidad y efectividad de la intervención y, en particular, observar la adecuación de dicho Plan y de las actividades en él desarrolladas. Esta evaluación continua debe facilitar, a su vez, que se lleven a cabo los cambios o ajustes necesarios en la intervención, permitiendo la toma de decisiones apropiadas sobre el menor.

Es importante determinar en qué momentos se efectuarán las sucesivas revisiones de la intervención, quiénes las realizarán y sobre qué tipo de informaciones se basarán.

En relación con las tareas de la evaluación y los evaluadores, en la *Guía de Actuación Profesional para los Servicios de Protección de Menores de Aragón* (2006) se afirma que “los coordinadores realizarán la evaluación periódica de los casos con los profesionales encargados de la misma. Mediante esta evaluación revisarán la metodología en la intervención, el planteamiento de objetivos, la ejecución de las tareas previstas, el cumplimiento de plazos y las adaptaciones pertinentes del Plan de Intervención”.

Como se veía en el esquema que aparece al inicio (apartado 5.5.), esta planificación que hemos denominado Plan General de la Actuación Educativa, se enmarca entre otros dos instrumentos, el Plan de caso y el Proyecto Educativo Individual.

5.6. EL PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUAL (P.E.I.)

Desde los distintos niveles de planificación de las actuaciones que se vienen describiendo, es momento de abordar la relación del Plan General de la Actuación Educativa con el denominado P.E.I., que a continuación se describe. Y esta conexión se enmarca principalmente en relación a los parámetros temporales de la intervención.

Cuando los plazos estimados de la actuación con un menor sean dilatados, del orden de dos o más años, las posibilidades de concretar y sistematizar las diferentes actividades a realizar son, por razones evidentes, muy complejas. En estos casos el Plan General no puede convertirse en el instrumento que cotidianamente oriente y precise a los distintos participantes las tareas a realizar. Propósito éste que sí se aborda mediante el P.E.I., como instrumento que trata de definir y organizar el conjunto de elementos que integran la intervención con un menor durante un periodo específico de tiempo.

Por tanto, si la duración de la atención residencial con un menor se prevé en el P.A.P. que va a ser larga, los objetivos planteados desde el Plan General se concretarán sucesivamente en diversos P.E.I. En los casos en que dicho período sea más reducido, y los objetivos más fácilmente alcanzables, se puede establecer un único P.E.I., el cual abarcará toda la actuación y, por tanto, únicamente tratará de hacer operativos los objetivos del Plan y de especificar los elementos precisos para su consecución.

En cualquier caso, es esencial considerar los distintos procesos de programación; primero, como productos flexibles y revisables y, segundo, asegurando que las informaciones que se van obteniendo afluyan de forma coordinada a cada uno de ellos, de manera que si se producen cambios se reflejen adecuada y simultáneamente.

5.6.1 DEFINICIÓN Y CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN

El Proyecto Educativo Individual (P.E.I.) es el instrumento mediante el cual se pretende integrar de forma estructurada los elementos necesarios para clarificar, guiar, organizar y evaluar la intervención con cada menor adscrito al Proyecto de Autonomía. Este instrumento debe, igualmente, facilitar la adecuación de cada una de las intervenciones a los cambios experimentados por cada uno de estos menores.

El P.E.I. debe ser coherente con las programaciones más generales elaboradas con un menor: la consecución de los objetivos planteados en el P.E.I. han de facilitar alcanzar los establecidos en Plan General de Actuación Educativa y en el Plan de Caso.

Los elementos que debe contener un P.E.I. se desglosan en los siguientes aspectos: objetivos, áreas de actuación prioritarias, actividades y tareas que se plantean para su consecución, temporalización de las mismas, responsables de cada una de ellas y, finalmente, unos indicadores que posibiliten valorar cómo se han desarrollado.

Así, es propósito de este instrumento:

- Poner de acuerdo a todos los participantes en unos mismos objetivos a conseguir y en los medios para alcanzarlos.
- Permitir una comunicación clara y unívoca de los parámetros en que se desarrolla la actuación con un menor en un momento concreto.
- Servir de referencia para valorar las actuaciones, tanto los progresos como los imprevistos, y fundamentar las decisiones que se tomen.
- Permitir la delimitación inequívoca de funciones, responsabilidades y compromisos.
- Servir de soporte motivacional: al menor le debe permitir comprender e implicarse en el proceso, y al personal educativo le aporta claridad, sentido y profesionalidad a su trabajo.

Un Proyecto Educativo debe reunir las siguientes características:

Individualizado

Cada menor posee su propio P.E.I., definido con unos contenidos relacionados con su situación individual y unos objetivos acordes con sus necesidades.

Integral

En la medida en que la intervención desde el Programa de Autonomía ha de tener en cuenta todas las facetas y variables importantes en el desarrollo del menor, el P.E.I. reflejará, en cuanto a los objetivos y actividades definidos, dicho carácter integral.

Evaluable

El P.E.I. se constituye como referencia principal para valorar los efectos de la intervención con cada menor, así como la evolución que presenta éste, estableciéndose por tanto como instrumento primordial para cualquier toma de decisiones a propósito de un menor.

Participativo

En la medida de las posibilidades evolutivas y de madurez de cada menor, se impulsará la participación real, y progresivamente mayor, de dicho menor en cualquiera de los procesos constitutivos del P.E.I.: puesta en común de necesidades percibidas, elección de objetivos, organización de las actividades, revisiones periódicas, toma de decisiones, etc.

Operativo

El documento que refleja la planificación con un menor debe ser fácilmente interpretable, tanto por el menor como por cualquier profesional que haya de utilizarlo. Los objetivos establecidos en el mismo se expresarán con un nivel de operatividad que permita apreciaciones objetivas sobre su grado de cumplimiento.

Flexible

El P.E.I. es un instrumento flexible que debe permitir un trabajo planificado y revisable. Como tal, tiene que permitir integrar cualquier cambio significativo en la situación del menor que pueda afectar a las planificaciones realizadas.



5.6.2 ELEMENTOS BÁSICOS DEL PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUAL

A. Objetivos

El diseño de los objetivos es una de las tareas fundamentales de todo proyecto y planificación estratégica de intervención social. El objetivo nos dice qué se quiere hacer, a través de qué propuestas concretas, orientadoras y explícitas que faciliten las acciones educativas.

Para la formulación de objetivos se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- *Su número*: una lista con muchos objetivos escaparía de las posibilidades reales de trabajo y de control de los distintos protagonistas. Parece conveniente plantear sólo aquellos que se pueden abordar en un plazo corto de tiempo y de forma simultánea.
- *Grado de generalidad*: los objetivos se especificarán gradualmente, desde los generales hasta aquellos más específicos, cuyo grado de consecución y verificación permita confirmar el nivel de desarrollo de los generales.
- *Asignación a áreas*: en orden a una mayor sistematización, los objetivos se presentarán asociados a las respectivas áreas de intervención con que se relacionen.
- *Producto del consenso*: uno de los criterios principales para determinar la utilidad de un objetivo se establece a partir del grado en que es fruto de la puesta en común y el acuerdo de todos aquellos que están relacionados para su consecución. Sólo en la medida en que es conocido y asumido por cada uno de ellos servirá de nexo e impulsará los distintos esfuerzos.
- *Claridad*: tanto en la definición como en el grado de desarrollo que se pretende alcanzar. Todos han de entender lo mismo respecto al qué y cuánto se quiere lograr.
- *Realismo*: en referencia a las posibilidades efectivas para ser alcanzados en los términos y grado que se ha determinado, dados los recursos y la situación concreta.
- *Evaluables*: es preciso establecer criterios valorativos que permitan realizar apreciaciones unívocas y objetivas sobre el grado de consecución de cada objetivo.

B. Los contenidos

Tomando como referencia lo expuesto en los capítulos 1 y 3 (apartado 3.4., áreas de intervención educativa) los contenidos de un P.E.I. se referirán a aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los menores.

C. Las actividades

Se indican las actividades y tareas específicas que se considera pueden ayudar a alcanzar cada uno de los objetivos. Para cada actividad se tratará de establecer:

- Una descripción clara de su contenido, en términos de las conductas que han de llevarse a cabo, y la situación y condiciones para su correcta ejecución.

- Los recursos materiales y humanos precisos para su desarrollo.
- Los parámetros temporales para su realización: fechas previstas para su inicio y su conclusión y, en la medida de lo posible, los períodos o situaciones concretas en los que se efectuará la actividad.
- La relación de participantes y las diferentes responsabilidades asignadas a cada uno de ellos para el correcto funcionamiento.
- Cómo se va a evaluar la ejecución final de la actividad y cómo se registrarán el resultado de la misma y las incidencias.

D. Temporalidad

Tiempos previstos para la consecución de los distintos objetivos por un lado, y para el desarrollo del conjunto del P.E.I. por otro.

Dado que muchos de los objetivos son graduales hasta el nivel de consecución que se ha establecido, conviene asignar tiempos orientativos a las sucesivas aproximaciones previstas para cada uno de estos objetivos. De esta manera, se controlará que el desarrollo previsto para su consecución se vaya cumpliendo.

E. Recursos

Se hará previsión de los recursos que sean precisos para la realización de las actividades. No se trata de especificarlos al nivel que ya se ha descrito para cada una de las actividades, sino de hacer una descripción global de las necesidades materiales y de las intervenciones profesionales con que se tiene que contar para trabajar correctamente cada uno de los objetivos del P.E.I.

F. Evaluación

La realización precisa de la evaluación del P.E.I. requiere que los aspectos susceptibles de revisión sean concretados en indicadores. Obviamente, el contenido de éstos guardará relación con los objetivos establecidos (Setién y Sacanell, 2003, p. 102).

Para cada objetivo formulado en un P.E.I., se deberá establecer:

- Indicadores que permitan determinar su grado de consecución.
- Indicadores para valorar la adecuación de las actividades al objetivo.
- Indicadores sobre las actuaciones de los profesionales.
- La información que se va a recoger a propósito de cada indicador.

Para asegurar que se realiza la revisión del P.E.I., se considera conveniente fijar los tiempos para la revisión de la aproximación hacia los objetivos contenidos en él, recomendándose realizar esta evaluación como mínimo una vez cada seis meses. También se establecerá quiénes son los responsables de llevarla a cabo.

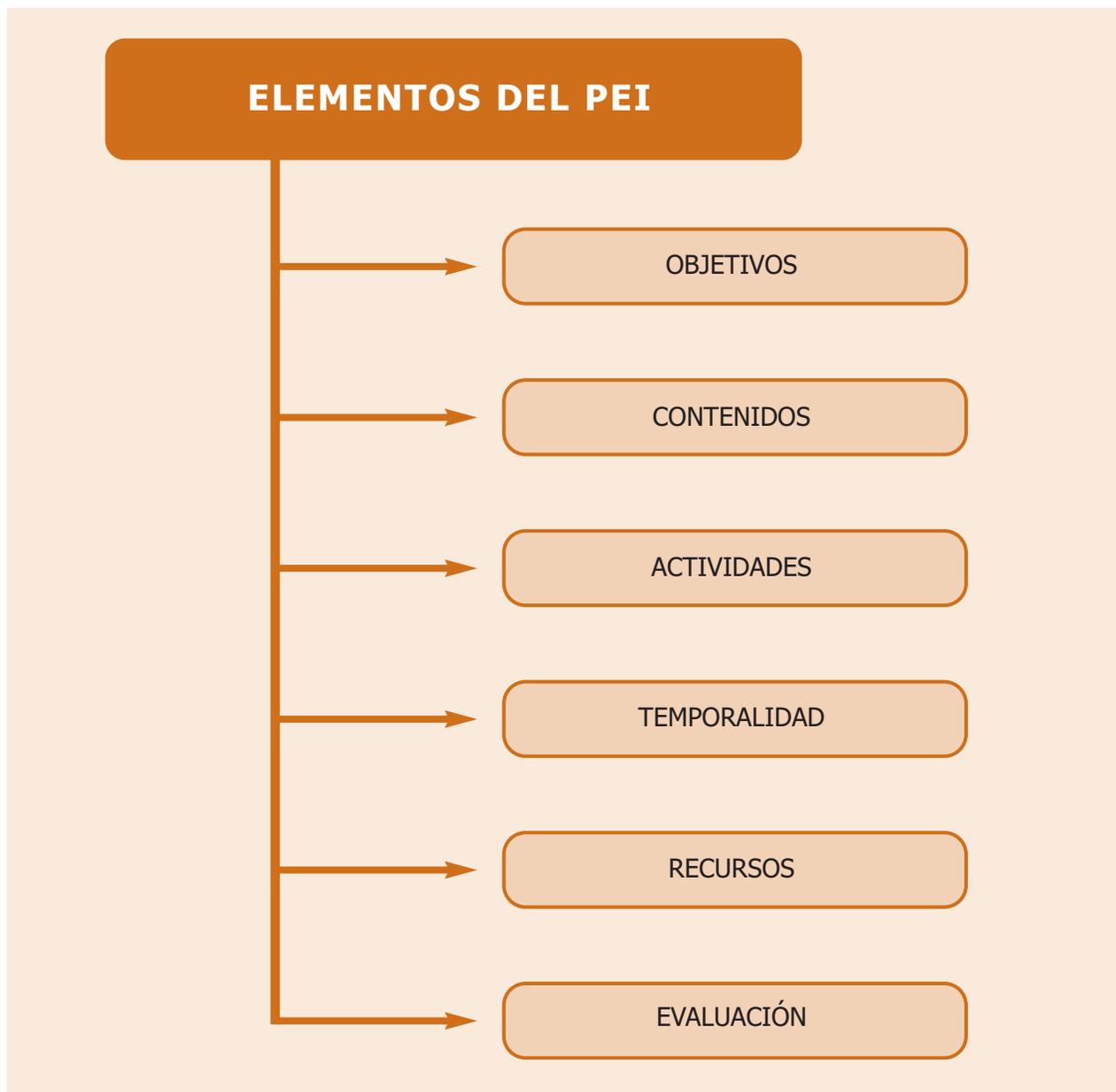
Así mismo, se requerirá confeccionar un documento que sirva de soporte para la recogida sistemática de la información que proviene de la evaluación del P.E.I. y del menor. Este documento se utilizará, junto al Registro Acumulativo, para la elaboración del Informe de Seguimiento. (Véanse Anexos "Registro Acumulativo", "Informe de Observación y Seguimiento").

Todo P.E.I. debe tener una conclusión, independientemente de cuáles sean los resultados obtenidos respecto a lo que se había programado. Por tanto, queda formalmente cerrado con la elaboración de una valoración final (Véase Anexo "Informe Final"), en la cual se describirá:

- La situación del menor en ese momento, en relación a los resultados esperados.
- La adecuación del P.E.I. a las necesidades del menor.
- Propuestas sobre los siguientes pasos: la modificación en algunos aspectos de este P.E.I., elaborar uno nuevo con determinados contenidos, introducir cambios metodológicos, etc.

Los aspectos que se consideran transversales son aquéllos que condicionan el trabajo y los resultados que se obtienen con un menor en las distintas áreas de intervención.





5.7. ASPECTOS TRANSVERSALES

La propuesta que se hace desde estas líneas pretende dar cuenta de algunos referentes fundamentales a tener en cuenta cuando, desde la atención residencial, los profesionales tratan de poner en práctica aquellas actuaciones programadas con un menor concreto o con el conjunto de ellos. En tanto que referentes, no pretenden determinar qué y cómo hacer en cada momento y situación, sino llamar la atención del personal en aspectos habituales de su práctica, de tal manera que les posibilite reflexionar sobre el grado y la manera en que están o no presentes, y desde los cuales se establezcan unos mínimos que garanticen niveles de calidad y efectividad suficientes con dicha práctica.

Partiendo de estos aspectos generales, queda todavía un importante espacio donde cada entidad, cada centro y cada profesional aportará sus propios planteamientos y posibilidades.

5.7.1. AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD

Como principio general que fundamenta al propio Programa de Autonomía, a lo largo de toda la intervención con un menor se tratará de crear o promover las situaciones para la adquisición de cotas crecientes de responsabilidad y autonomía.

Cualquier actividad programada, sea cual sea el área en que se inscribe, así como las tareas que se lleven a cabo, contarán con elementos a través de los cuales los menores tienen la posibilidad de conocer, reflexionar, decidir y participar en la medida en que su desarrollo evolutivo lo favorezca. Y no sólo en las actividades programadas; en cualquier aspecto de la rutina diaria, de la que forma parte el menor se tendrán en cuenta las oportunidades necesarias para desplegar la máxima participación posible de cada menor.

El nivel de trabajo de la autonomía y la responsabilidad en los menores se traduce a partir de los siguientes indicadores de práctica:

- Se posibilita la participación del menor, de acuerdo con sus condiciones madurativas, del menor en todos los procesos que le conciernen (conocimiento de su realidad, establecimiento de metas, valoraciones de futuro, etc.).
- El menor tiene una comprensión suficiente del porqué y para qué de cuantas acciones se establecen como apoyo para su propio desarrollo personal.
- La dinámica del centro cuenta con espacios y vías de comunicación suficientes y conocidas por los menores, mediante los cuales pueden aportar sus propias opiniones y puntos de vista.

- Se permite y se facilita que el menor, en la medida de sus capacidades, asuma progresivamente obligaciones y responsabilidades en cualquier orden de la vida diaria.
- Se organizan habilidades específicas para afrontar la independencia del menor, con el ritmo e intensidad que requieren el nivel evolutivo del menor y la proximidad de dicha independencia.

5.7.2 DINÁMICA DIARIA

Uno de los principios rectores de la atención residencial es el que hace referencia a la normalización, en lo referente a tratar de crear las condiciones adecuadas para que los menores atendidos no difieran del resto de ciudadanos en cuanto a los canales de socialización y de recursos que hay a disposición de éstos.

Este principio debe estar presente en la manera en que se disponen y organizan los distintos elementos constitutivos del sistema de convivencia en un centro de atención residencial. Significa que los responsables del mismo tratarán de configurar y mantener una dinámica interna lo más propicia posible para que los menores se desarrollen desde el afecto, la seguridad y el respeto.

Se considera un elemento transversal, porque en la medida en que se configura, condiciona buena parte de las actuaciones que se llevan a cabo con un menor en cualquiera de las áreas.

Criterios a tener en cuenta para crear un adecuado clima de convivencia:

- Establecimiento de unas normas, horarios y rutinas claras, explícitas y en la medida de lo posible resultado de la participación y del consenso de todos.
- Fijación de márgenes de flexibilidad razonables que permitan variaciones sin pérdida de control.
- Potenciación de una mayor participación de los menores en cuantas tareas rutinarias se establecen en un centro, promoviendo una autonomía progresiva.
- Disposición de las medidas de seguridad necesarias para crear un espacio seguro.
- Disposición de manera confortable y atractiva del espacio físico y de los distintos elementos.
- Distribución adecuada de los espacios y las actividades, de manera que exista tanto la posibilidad de interactuar como la de preservar la intimidad de cada uno.
- Garantía de una adecuada cobertura afectiva para los menores.
- Prevención de situaciones de relaciones conflictivas entre los menores.
- Establecimiento de mecanismos conocidos y eficaces a través de los cuales un menor pueda expresar, a nivel interno y externo, cualquier queja o menoscabo de sus derechos.

5.7.3 ORIENTACIÓN Y APOYO PERSONAL

La atención que se dispensa a los menores desde el sistema residencial es eminentemente educativa y finalista. Se dispensa desde parámetros normalizados, tratando de crear un ambiente cálido y protector, cercano al de un hogar, pero entendiendo que no es, ni debe llegar a ser, un mero espacio improvisado de convivencia.

Es un servicio pensado y orientado para unos menores con características y necesidades específicas que cuenta, entre sus principales recursos, con un equipo de personas con capacidad para proporcionar los apoyos y orientaciones que estos menores precisan.

Estos apoyos son desplegados por los educadores desde parámetros evidentemente profesionales: conociendo qué situación de partida los hace necesarios, estableciendo los objetivos a lograr y poniendo en juego una praxis profesionalizada y científicamente fundamentada.

Se establecen, por tanto, espacios de orientación formal, programados y desplegados desde métodos y técnicas propias de la intervención educativa y psicológica, junto a la orientación no formal, que aprovecha las oportunidades de la convivencia cotidiana para promover cambios y mejoras en el desarrollo de los menores. A través de estos ámbitos de apoyo y orientación, permanentes y presentes en toda intervención, se trata de:

- Que el menor comprenda y asimile sus experiencias y su situación actual.
- Promover en el menor ilusión y aceptación hacia su situación y hacia el futuro.
- Crear situaciones aptas para el aprendizaje y el cambio.
- Dotar al menor de estrategias que faciliten los cambios.
- Dar respuesta satisfactoria a los problemas e imprevistos que surjan.

Con estos propósitos, las acciones de orientación tienen que estar organizadas en torno a unos contenidos que regularmente se asocian al grupo de necesidades de estos menores. A modo de ejemplo se destacan los siguientes:

- Interpretación y elaboración de la separación y la relación familiar.
- Aceptación del centro y de las oportunidades que ofrece.
- Construcción de la identidad propia.
- Desarrollo y expresión de emociones y afectos.
- Competencia y habilidades de relación.
- Capacidad de resolver problemas y conflictos.
- Generación de alternativas y toma de decisiones.
- Autoorganización: generar proyectos de futuro y organizar los medios.

Un indicador esencial de una atención intensiva y de calidad, que va más allá del mero acompañamiento cotidiano, se expresa a través de la dotación del equipo educativo en cuanto al número y tipo de actividades, tareas y métodos de que dispone. Esta intensidad se manifiesta, por ejemplo, en la búsqueda de instrumentos de evaluación, en las técnicas del trabajo individual y grupal, en la experimentación de nuevas actividades, en la utilización habitual de programas ya elaborados para trabajar aspectos concretos, etc.

5.7.4. INTERACCIONES EDUCADOR-MENOR

El centro se constituye en un sistema relacional, integrado por un grupo heterogéneo de menores y adultos, entre los cuales se establece una compleja red de vínculos e interacciones. Un entramado de relaciones que constituyen no sólo un objetivo en sí mismas (en la medida en que se erigen como objeto de aprendizaje y mejora) sino que también se consideran el medio esencial sobre el que trabajar la consecución de las otras metas referidas a la autonomía y desarrollo de los menores (la educación es básicamente un proceso relacional). La consideración que se hace de lo relacional comprende, dentro de la atención residencial, tanto la comunicación interpersonal diádica como la capacidad de dinamizar el grupo como totalidad.

Una de las peculiaridades de este sistema es que se espera de los sujetos adultos la capacidad para analizar, regular y dinamizar las relaciones interactivas que se establecen entre todos los componentes.

Interesa aquí, como un elemento fundamental y transversal a todos los demás procesos educativos tanto formales como informales, detenerse en la importancia de un tipo de las relaciones posibles: la comunicación e interacción entre el personal educativo y los propios menores.

Obviando el espacio que queda, en cualquier encuentro entre dos personas, para lo imprevisto y lo impredecible, es preciso enmarcar algunas pautas generales que aproximen la interacción entre educador y menor a las finalidades educativas que se establecen en la atención residencial:

- La preparación del educador para ejercer como tal no se limita a los aspectos puramente técnicos; su capacidad para relacionarse y comunicarse con los menores es un instrumento curricular esencial para una buena atención.
- En la medida en que existe una convivencia se establece algún tipo de vínculo entre un educador y un menor. El profesional ha de ser capaz de analizar la naturaleza y características de esta relación, y de modelarla en función de los fines educativos presentes en la misma.
- Las formas de dirigirse a los menores deben basarse en el respeto y en el afecto, generando en ellos confianza y expresando interés por todo lo que les ocurre.
- A través de la interacción la persona expresa en buena medida lo que es. La manifestación de comportamientos, actitudes y valores de los educadores ha de ser consistente y coherente con aquellos que se pretende desarrollar en los menores.

5.7.5. NORMALIZACIÓN COMUNITARIA

Ya se ha comentado la importancia de utilizar criterios normalizadores como principio que impregna cualquier actuación. Si anteriormente se ponía el acento en los elementos que configuran el sistema que denominamos centro, aquí se trata de atraer la atención hacia los mismos criterios de normalización cuando se piensa en la relación del centro y de las personas que lo integran con el sistema social más amplio en que se ubica. Desde dos perspectivas:

A. Relación del centro con el entorno

El centro donde residen los menores y el personal educativo no puede constituirse como un sistema cerrado, aislado del exterior. En tanto se desarrollan en su interior acciones orientadas a la mejor integración social de los menores ha de funcionar como un sistema integrado y participante de la acción comunitaria.

Esta apertura al exterior es indispensable cuando se piensa en la necesidad de utilizar múltiples recursos externos, tanto para facilitar las acciones educativas como para normalizar el propio desarrollo de los menores como usuarios de esos recursos.

Los responsables del centro invertirán un importante esfuerzo organizado en trazar y sustentar una amplia y compleja red de relaciones con el exterior. En este sentido como recurso importa:

- Sistematizar la información sobre los distintos recursos y servicios comunitarios.
- Clarificar y cuidar la imagen y las relaciones funcionales con dichos recursos.
- Asegurar un uso correcto de los mismos y facilitar los canales de interacción.

Un paso más en esta misma dirección consiste en la construcción desde el propio centro de la pertenencia real al contexto social-comunitario donde se inserta; es formar parte de la red, participar en la vida y en las organizaciones de la comunidad y trabajar en aquellas iniciativas que apunten a la mejora de las condiciones de dicho contexto.

B. Relación del menor con el entorno

Si el anterior punto proporciona un sustrato de socialización adecuado para el centro como recurso, en este se trata de concretar esas posibilidades con cada menor, en la medida de sus necesidades. Toda intervención con un menor estará impregnada por el principio de la máxima normalización respecto a su integración en el ámbito comunitario donde se encuentra.

Desde el Programa de Autonomía se promoverá en los menores el conocimiento y la posibilidad de utilizar los recursos comunitarios y de integrarse en espacios de relación social adecuados y normalizados.

La utilización de los recursos comunitarios proporciona no sólo mayores posibilidades de intervención educativa, sino que sobre todo permite a los menores el aprendizaje de su uso y facilita la integración en un estilo de vida similar al de los menores que viven con sus padres.

5.7.6. COORDINACIÓN DE ACTUACIONES

Resulta obvio que dentro de un sistema como el de Protección casi siempre convergen diferentes intervenciones y profesionales orientados a un mismo menor. Se puede hablar de distintos niveles de intervención según el criterio que se considere: el de responsabilidad sobre el menor, el tipo de actuación profesional, dentro o fuera del centro, incluso las que se suceden en distintos periodos de tiempo.

No se trata, por tanto, de recordar lo evidente, sino de resaltar la importancia que tiene, para el menor especialmente, esforzarse por sistematizar y ordenar las diferentes actuaciones. Hay que evitar que distintos niveles o profesionales operen en la misma dirección sin una comunicación fluida entre ellos, pero sobre todo es rechazable que se intervenga desde ámbitos distintos, con un mismo menor, cada uno con sus propios, a veces contrapuestos, objetivos.

Se señalan algunos aspectos que se considera permiten mejorar la comunicación y coordinación:

- La existencia de un eficaz reparto y clarificación de funciones, tareas y responsabilidades entre los diferentes profesionales.
- Cuantas más estructuras y más niveles hay que conectar más se complican las relaciones. Cuando no existe la posibilidad de simplificarlas, conviene elaborar mapas que ilustren el conjunto de relaciones profesionales que se establecen según los objetivos (a propósito de un menor, intercambio de servicios, información, etc.).
- La elaboración de protocolos de comunicación que establezcan para cada parte la frecuencia y las características de los contactos.
- La capacidad de las partes para explicitar los objetivos y los intereses de cada una para conciliarlos y, también, para prevenir y resolver situaciones de conflicto.

Se pueden encontrar diferentes espacios de relación que precisan una coordinación eficaz:

- Entre los componentes del equipo educativo que trabaja con un determinado menor.
- Entre todos los profesionales que trabajan en un mismo centro.
- Entre el centro y la entidad que lo gestiona.
- Entre los responsables de la atención residencial con un menor y otros servicios de atención a menores y a las familias, los responsables del sistema de protección, los profesionales de otros recursos (profesores, monitores, etc.)

5.8. SALIDA DEL RECURSO

La salida del recurso residencial básico establecido para su atención está relacionada con la obtención y consecución de los objetivos de la intervención planteados y debe ser el resultado del proceso planificado en el Proyecto de Autonomía Personal. Es una decisión que implica a todos los que participan en dicho proceso: al menor o joven, al equipo educativo del Recurso Residencial y a los Servicios de Protección de Menores.

Dicha decisión se fundamenta en la valoración y en la propuesta que son consecuencia de la evaluación continuada del Proceso de Intervención Educativa que se lleva a cabo con el fin de conseguir el desarrollo y aseguramiento de su autonomía personal.

El establecimiento de criterios para determinar el momento de la salida del recurso residencial está directamente unido al grado de autonomía adquirido por el joven y a su voluntad de continuidad, con el fin de facilitar la toma de decisiones para determinar y fundamentar su pase al Proyecto de Emancipación Personal.

Así mismo, los cambios de recursos residenciales dentro del Proyecto de Autonomía Personal por necesidades educativas de carácter especializado se realizarán con carácter excepcional y deberán estar diagnosticados, debidamente justificados y temporalizados.

Constituyen criterios fundamentales para su incorporación al Proyecto de Emancipación Personal cuando:

- El menor tiene un grado adecuado de desarrollo y maduración personal, adaptación e integración en contextos significativos que le posibilitan el inicio de una vida emancipada.
- El menor ha adquirido habilidades y destrezas suficientes que le capacitan para vivir de una manera autónoma.
- El menor o joven desea voluntariamente seguir su proceso en el Proyecto de Emancipación Personal.
- El joven puede asumir compromisos de convivencia y participación comunitaria en contextos más normalizados.

Todos aquellos jóvenes que al llegar a su mayoría de edad o emancipación judicial no quieran o no puedan continuar con su proceso en el Proyecto de Emancipación Personal causarán baja en el Programa de Autonomía y Emancipación Personal del Servicio de Protección de Menores.

La preparación de la salida del recurso residencial debe ser considerada como uno de los objetivos fundamentales en el Proyecto de Autonomía y deberá estar contemplada en el Proyecto Educativo Individual.

La transición e incorporación en contextos más normalizadores de emancipación, con su preceptiva inclusión en el Proyecto de Emancipación Personal, deben formar parte del proceso de intervención y prepararse a lo largo del mismo posibilitando que el joven adquiera los recursos suficientes para hacerlo con ciertas garantías de éxito.

A este respecto son consideraciones importantes:

- Transmitir al menor mensajes de integración en otros contextos de convivencia más independientes cuando su nivel de compromiso y desarrollo personal y social lo permita.
- El pase del Proyecto de Autonomía al de Emancipación no es un tema exclusivo de edad, sino que es un proceso que depende del grado de preparación y desarrollo del menor o joven, de su compromiso voluntario y necesidades personales.
- El Proyecto de Autonomía debe promocionar y desarrollar todos los aspectos relacionados con su autonomía mediante la educación integral y compensadora y el entrenamiento de habilidades y destrezas necesarias para iniciar una vida emancipada.
- Es imprescindible que la preparación de la salida del recurso y consiguiente desvinculación estén debidamente organizadas y planificadas.
- En el caso de que el joven, a su mayoría de edad o por imperativo legal, cause baja voluntaria, se le deberán proporcionar información y orientación sobre recursos necesarios para que pueda continuar en otro contexto su Programa de Emancipación o de preparación para la vida independiente.

El responsable de la coordinación, derivación y desvinculación es el Coordinador del Caso con apoyo de los equipos educativos de los recursos donde esté el joven. El paso del Proyecto de Autonomía Personal al Proyecto de Emancipación Personal deberá seguir el protocolo de derivación y coordinación establecido para su debida inclusión por parte de los Servicios de Protección de Menores.

La desvinculación deberá estar planificada y temporalizada con el fin de favorecer el proceso de adaptación a los nuevos contextos y responsabilidades comunitarias de una vida emancipada con el fin de favorecer la inserción social y el acceso a una vida independiente.



6. LA EVALUACIÓN EN EL PROYECTO DE AUTONOMÍA

6.1. NECESIDAD Y FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

6.2. LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL PROYECTO

6.3. EVALUACIÓN DE RESULTADOS EN EL PROYECTO

6. LA EVALUACIÓN EN EL PROYECTO DE AUTONOMÍA

6.1. NECESIDAD Y FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

6.2. LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL PROYECTO

6.3. EVALUACIÓN DE RESULTADOS EN EL PROYECTO

6.1 NECESIDAD Y FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

En este documento se podría prescindir de la afirmación general de que los servicios que un organismo público ofrece a los usuarios correspondientes deben caracterizarse por su calidad; y si ello es así es porque se supone que tal requisito es inherente a la oferta de los mismos. Sin embargo, y como muestra la realidad cotidiana, una cosa son los principios y las intenciones explicitadas por los promotores de los recursos y sus administradores y otra la ejecución y el resultado de la misma.

En el desarrollo de la prestación de un servicio de manera satisfactoria intervienen múltiples factores, cuyo análisis pormenorizado no viene al caso en este momento. Sin embargo, sí que procede ahora destacar la importancia que adquiere la evaluación para la consecución y mantenimiento de una oferta de calidad, por parte de los gestores, del proceso y resultado de su concesión. El recurso por parte de los organismos públicos a la evaluación expresa de sus actuaciones y de los resultados alcanzados, se constituye, por tanto, en una necesidad. Al hilo de la valoración realizada, la detección de los puntos críticos susceptibles de ser mejorados, y la posterior introducción de las medidas correctoras pertinentes, se conseguirá ofrecer los servicios adecuados. De esta manera, además, quedarán salvaguardados los derechos de los ciudadanos.

En este sentido parece oportuno recordar que entre los principios de actuación que la ley señala para la protección social y jurídica de los menores y, en particular, sobre la adopción de medidas de protección, se subraya que "se llevará a cabo un seguimiento de la medida adoptada, que se revisará cuando las circunstancias del menor así lo aconsejen y, en todo caso, cada tres meses".²¹ Se hace necesario, por tanto, que todo servicio público dé a conocer los resultados y el alcance de sus acciones.

No cabe duda de que desde el paradigma actual de la calidad en los Servicios Públicos, la mejora continua es uno de sus pilares fundamentales, concibiéndose la evaluación como aquel proceso de reflexión, diálogo y contraste sobre la práctica, que posibilita la mejora y coherencia de la función encomendada.

Dicho esto, la evaluación puede entenderse también como aquel proceso mediante el cual se recoge y analiza de manera sistemática información significativa sobre un programa, actividad o intervención, con la finalidad de aplicar el análisis a la mejora del programa, actividad o intervención.²² Con la evaluación de un Proyecto como el que aquí se ofrece se pretende básicamente alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer las características de la población atendida: tipología de sujetos, necesidades, problemática y demandas más significativas.

²¹ Ver Ley 12/2001, de 2 de julio, de la Infancia y la Adolescencia en Aragón, art. 47, 2.

²² Véase el documento publicado por el I.A.S.S. Organización y Gestión de Protección y Reforma. Noviembre, 2001

- Valorar los resultados alcanzados con la intervención, es decir, establecer en qué medida se han cumplido los objetivos propuestos, y si los efectos han sido los esperados. Ello supone la medición del grado de eficacia del Proyecto y su eficiencia.
- Reflexionar sobre las actividades que se realizan y los recursos de que se dispone, incidiendo en la calidad e idoneidad de los mismos.

En definitiva, al evaluar la relación de las características de la demanda con los recursos utilizados y los resultados obtenidos se propicia la introducción de las modificaciones pertinentes y, consecuentemente, la mejora del Proyecto.

Así mismo, y para ilustrar mejor cuál puede ser la finalidad de la evaluación nos remitimos a lo ya señalado en el *Programa de Autonomía y Emancipación Personal del Servicio de Protección a la Infancia de Aragón* (2005) en el que se destaca la finalidad que tiene la evaluación y que se concreta en aspectos tales como:

- Mejora de la eficacia y calidad de las actuaciones.
- Introducción de modificaciones en aspectos mejorables.
- Poder planificar los recursos y la estrategia de actuación.
- Control del proceso.
- Identificar las barreras que han obstaculizado la ejecución de las acciones previstas y de las medidas que hayan dado los mejores resultados.

<i>Momentos de la realización de la evaluación</i>	<i>Evaluación del sujeto</i>	<i>Evaluación del Proyecto de Autonomía</i>
<i>Al inicio</i>	Valoración inicial	Análisis de necesidades
<i>En momentos intermedios</i>	Evaluación continuada	Evaluación del desarrollo del Proyecto
<i>A la salida del Proyecto o periodo establecido</i>	Evaluación de resultados	Evaluación de resultados

Aunque ha quedado definido, el concepto de evaluación se presenta como un concepto amplio que remite a realidades diversas. Con la finalidad de clarificar algo más su contenido, particularmente referido al contexto de la evaluación de un proyecto de intervención social, se ubica y se visualiza en un cuadro las posibilidades existentes de aplicación, teniendo en cuenta las variables "momento de la realización" y "ámbito del objeto evaluado".

La evaluación referida al sujeto o caso particular, con sus tres posibilidades, ha sido ya expuesta en capítulos anteriores. El presente capítulo se centra en lo que se considera evaluación global del Proyecto, explicando las dos modalidades "evaluación del desarrollo" y la de "resultados".

6.2. LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL PROYECTO

Con la denominación de "evaluación del desarrollo" del Proyecto se hace referencia a la valoración y revisión que se realiza de la evolución o proceso de intervención, es decir, la forma en que se está realizando la atención a los menores. En la literatura sobre el tema se utilizan términos con el mismo sentido, como el de "evaluación continuada", "longitudinal", "periódica", es decir, la realizada en distintos momentos a lo largo de la intervención.

Se considera que una evaluación integral de un programa debe incluir también el proceso. Resulta en este sentido de interés la afirmación de J. Fernández del Valle de que "resultados y proceso son dos conceptos estrechamente relacionados que desde el punto de vista del evaluador supone estrategias y diseños diferentes". En el caso de las residencias se matiza que "el menor no recibe una prestación sino que se incorpora a una nueva forma de vida, a un nuevo ambiente que trata de ser un contexto de desarrollo... Así pues, la complejidad, para analizar un programa social que envuelve al individuo y a todas las facetas de su desarrollo y su convivencia, es necesariamente mayor que la evaluación de otro tipo de intervenciones sociales" (Fernández del Valle, 1998, p.42).

Como tal Proyecto de Autonomía, la evaluación de su desarrollo tendrá en cuenta básicamente los siguientes aspectos:²³

- La adecuación del desarrollo del Proyecto a la Planificación realizada.
- La adecuación de la organización a los objetivos del Proyecto, incluyendo la adecuación y eficacia de los recursos para responder a los objetivos de la atención residencial: personales, económicos, de infraestructura y equipamiento.

²³ Resultan de especial interés las aportaciones que sobre la tarea evaluativa presenta el Manual de Buena Práctica para la Atención Residencial a la Infancia y Adolescencia, FAPMI y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1998), p. 153.

- Identificación de problemas relacionados con el modo como se ofrece el Proyecto y con las formas de participación de los menores, en orden a realizar cambios o ajustes en el Proyecto.
- Identificación de procedimientos de resolución de los problemas detectados.
- Valoración de la *efectividad*: establecimiento de criterios de éxito.
- Valoración de la *eficiencia*: entendiendo ésta como el análisis de la relación entre los esfuerzos invertidos y los resultados obtenidos.
- Adecuación de los soportes documentales.

El Servicio de Protección a la Infancia y Tutela es el responsable de realizar la evaluación del Proyecto de Autonomía; en ella participarán los centros residenciales responsables de la intervención con los menores.

6.3. EVALUACIÓN DE RESULTADOS EN EL PROYECTO

Con la realización de la evaluación de resultados se trataría de valorar y medir, cuantitativa y cualitativamente, el impacto de la intervención o los efectos obtenidos. En términos de J. Fernández del Valle (1998, p.35) esta modalidad de evaluación se refiere a "la investigación sistemática sobre los efectos o consecuencias que tiene una determinada intervención. Se trata de una evaluación realizada mediante un análisis de los logros conseguidos y como tal, requiere establecer un criterio previo de lo que se considera meritorio para una concreta intervención."

La valoración global del Proyecto la realizará el evaluador comparando la situación existente en el momento señalado para tal evaluación final con la del momento en que se establecieron los objetivos.

Es importante significar que el Proyecto de Autonomía, tanto en su puesta en marcha como en su desarrollo normal, trata de alcanzar una serie de objetivos, los cuales quedan referidos a dos grandes grupos:

- a) **Objetivos estructurales, que incluyen todos aquellos a través de los cuales se pretende asegurar que este Proyecto se implemente adecuadamente como servicio, dentro de la estructura administrativa y territorial de Aragón, y esté dotado con los recursos suficientes en de las sucesivas fases o plazos programados.**
- b) **Objetivos orientados a las personas que participan en el servicio, concretamente los menores acogidos al mismo, y que se refieren al grado de consecución de determinados niveles de autonomía y a las propias prácticas educativas que se ponen en juego en el seno del Proyecto.**

Por tanto, cuando nos referimos a una evaluación de los resultados del Proyecto de Autonomía equivale a tratar de obtener información suficiente y relevante sobre la situación del Proyecto, en un momento determinado y en relación a los dos conjuntos de objetivos anteriormente mencionados.

Estructuralmente hablando, interesará conocer aspectos como, por ejemplo, el grado de cobertura del Proyecto en el territorio, los recursos humanos que lo componen, el funcionamiento de los diferentes centros y la sincronía entre ellos, el grado de cumplimiento de los plazos previstos para cada uno de los procesos, los impactos no previstos del Proyecto en otros ámbitos relacionados, etc.

Desde el punto de vista de los menores, en cuanto referentes últimos de la eficacia del Proyecto, será importante conocer de qué manera los diferentes trabajos individuales (Planes Generales de Actuación y Proyectos Educativos) han fructificado en las metas previstas, así como poder apreciar los efectos que el Proyecto de Autonomía tiene en el conjunto de población para la cual se pone en marcha.







7. BIBLIOGRAFÍA



- ABERASTURI, A. Y KNOBEL, M. (1995), *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- ALONSO STUYCK, P. (2005), *Discrepancia entre padres e hijos en la percepción del funcionamiento familiar y desarrollo de la autonomía adolescente*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología evolutiva y de la educación. Universidad de Valencia.
- ALONSO TAPIA, J. (1992), *Motivar en la adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid: Universidad Autónoma.
- ARTO, A. (1993), *Psicología Evolutiva. Una propuesta educativa*. Madrid: CCS.
- AUSUBEL, D. P. (1976), *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- BANK-MIKKELSEN, N.E. (1975), El principio de normalización. *Revista Siglo Cero*, nº 37, 16 - 21.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1992), *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- CASTILLO CEBALLOS, G. (2003), *Claves para entender a mi hijo adolescente*. Madrid: Pirámide.
- COLL SALVADOR, C. (COORD.) (1999), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- CONSELLERIA DE BIENESTAR SOCIAL DE VALENCIA. (2001), *Manual de intervención individual con menores*. Vol. II.
- COVEY, S.R. (2000), *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.
- DOLTO, F. (1992), *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*. Buenos Aires: Atlántida.
- DUEÑAS BUEY, M.L. (1991), *La integración escolar: una aproximación a su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- ERIKSON, E.H. (1971), *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. Y ORTEGA RUIZ, P. (1995), *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. Y FUERTES ZURITA, J. (2000), *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- FUNES, J. (2001), Ser joven hoy, o las diferentes formas de vivir al día. *Gitanos nº 9*. Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano.
- GARCÍA, M. Y PERALBO, M. (2001), La adquisición de autonomía conductual durante la adolescencia: expectativas de padres e hijos. *Infancia y aprendizaje*, 24(2), 165-180.
- HAVIGHURST, R.J. (1972), *Developmental tasks and education*. Nueva York: McKay.
- INSTITUTO ARAGONÉS DE SERVICIOS SOCIALES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN (2001), *Organización y Gestión de Protección y Reforma*. Gobierno de Aragón.
- INSTITUTO ARAGONÉS DE SERVICIOS SOCIALES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN (2006), *Guía de Actuación Profesional para los Servicios de Protección de Menores de Aragón*. Gobierno de Aragón.
- INSTITUTO ARAGONÉS DE SERVICIOS SOCIALES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN. (2004), *Propuesta de diseño y organización de los recursos residenciales de protección a la infancia en Aragón*.

- INSTITUTO ARAGONÉS DE SERVICIOS SOCIALES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN. (1994), *Proyecto Educativo Marco para los Centros de Protección de Menores dependientes de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Gobierno de Aragón.
- KIMMEL, D.C. Y WEINER, I.B. (1998), *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- KOHLBERG, L. (1992), *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MACIÁ ANTÓN, D. (2002), *Un adolescente en mi vida*. Madrid: Pirámide.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (1998), *Manual de Buena Práctica para la Atención Residencial a la Infancia y Adolescencia*. Madrid, España: FAPMI.
- MURILLO, L. (2005), *La acción administrativa de protección y reforma de menores en Aragón*. Zaragoza: Justicia de Aragón. Colección del Justicia de Aragón.
- MUUSS, R.E. (1991). *Teorías de la adolescencia*. México: Paidós.
- NIRJE, B. (1969). The normalization principle: implications on normalization, en *Symposium on normalization, SIIS*, Madrid.
- OLIVA DELGADO, A. Y PARRA JIMÉNEZ A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 24(2), 181-196.
- PIAGET, J. (1978). La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta. En J.A. Delval (ed.) *Lecturas de psicología del niño*. Madrid: Alianza.
- PIAGET, J. E INHELDER, B. (1985). El pensamiento del adolescente. En: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona: Paidós.
- RYAN, R.M. Y LYNCH, J.H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- SETIÉN, M.L.; SACANELL, E. (2003). Calidad de los Servicios Sociales: conceptos y experiencias. Valencia: Tirant lo Blanch.
- SMITH, E.R. Y MACKIE, D.M. (1997). *Psicología Social*. Madrid: Médica Panamericana.
- STEINBERG, L. Y SILVERBERG, S.B. (1986). The vicissitudes of autonomy. *Child Development*, 57, 841-851.
- TRILLA BERNET, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Antropos.
- VYGOTSKI, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- WOLFENBERGER, W. (1986). El debate sobre la normalización, en *Revista Siglo Cero*, nº 105, 12-28.
- ZACARÉS, J.J. Y SERRA, E. (1998). *La madurez personal: Perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.



Instituto Aragonés de Servicios Sociales